

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI: 10.31651/2524-2660-2018-13

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік

Заснований у березні 1997 року

№ 13. 2018

Черкаси – 2018

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

Матеріали «Вісника» включають добірку статей із актуальних проблем теорії і методики управління освітою, зокрема: управління загальною середньою освітою в умовах демократизації суспільства; маркетингового підходу до управління сучасним закладом загальної середньої освіти; особливостей розвитку організаційної культури закладу загальної середньої освіти. Заслужують на увагу публікації з питань реформування дошкільної й початкової освіти, професійної педагогіки, історії зарубіжної й вітчизняної педагогічної думки.

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 №13 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 № 2 від 25.10.2018).

Журнал індексується в міжнародних наукометричних базах *Index Copernicus* (ICV 2017 : 64,11), *Research Bible, Scientific Indexing Services* та реферується Українським реферативним журналом «Джерело».

Головна редакційна колегія:

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

Редакційна колегія серії:

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

18001, Черкаси, вул. Остафія Дашковича, 24,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра початкової освіти. Тел. (0472) 35-10-97
web-сайт: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>
e-mail: shpakvalentina64@gmail.com

ЗМІСТ

БЕЗЛЮДНА В. В. Іншомовна підготовка в сучасній університетській освіті.....	5
БІЛОУС Н. П. Спрямованість науково-педагогічного працівника на формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів авіаційної галузі.....	11
ВАКАЛ Ю. С. Про вивчення і застосування методів математичної статистики для аналізу результатів педагогічних досліджень майбутніми науковцями.....	17
ГАВРІЛОВА Л. Г., ТОПОЛЬНИК Я. В. Впровадження дистанційного курсу «інформаційно-комунікаційні технології в педагогічних дослідженнях» у підготовку докторів філософії.....	23
ДЕСЯТОВ Т. М. Підготовка фахівців із дошкільної освіти в Україні.....	38
ДУБРОВІНА І. В., СЕМЕНЮК В. П. Розвиток самоосвітньої діяльності вчителів у системі методичної роботи педагогічних студій.....	45
КАРПОВА Л. Г. Обдарованість як психолого-педагогічна проблема.....	50
КЛОЧКО Л. І. Процесуальні та змістові особливості навчання в американських жіночих коледжах.....	57
КОНДРАШОВА Л. В. Педагогічні умови ефективного управління підготовкою студентів університету до самоосвітньої діяльності.....	62
КОНДРАШОВ М. М. Управління взаємодією інформаційної і процесуальної сторін навчання як умова підвищення якості університетської освіти.....	69
МАХИНЯ Н. В. Інклюзії в освіті дорослих: основні визначення та підходи.....	77
МИХАЛЬЧУК О. О. Управління та організація освітнього процесу в закладах дошкільної освіти на засадах ідей вільного виховання Марії Монтессорі.....	84
ПАНЧЕНКО В. В. Реалізація функції контролю навчально-методичних комплексів дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов на межі ХХ – ХХІ століть.....	91

CONTENT

BEZLUDNA V. V. Foreign language training in modern university education.....	5
BILOUS N. P. The direction of the academic STAFF on the formation of professional and communicative competence of the future translators in the aviation industry.....	11
VAKAL Yu. S. About study and use methods of mathematical statistics for analysis of results of pedagogical researches for future scientists	17
HAVRILOVA L. H., TOPOLNIK Ya. V. Implementation of the distance learning course «Information and communication technologies in pedagogical research» in the training of PH.D	23
DESYATOV T. M. Preparing pre-school educators in Ukraine	38
DUBROVINA I. V., SEMENYUK V. P. Development of self-employed activities of teachers in the system of methodical work of pedagogical studies	45
KARPOVA L. G. Giftedness as a psychological and pedagogical problem	50
KLOCHKO L. I. Procedural and content peculiarities of teaching in American women's colleges	57
KONDRASOVA L. V. Pedagogical conditions of effective management of university students' training for self-education activities.....	62
KONDRASHOV M. M. Management of the interaction of information and procedural aspects of learning as a condition for improving the quality of university education	69
MAKHYNIA N. V. Social policy and inclusion in the adult education in European Union countries	77
MYKHALCHUK O.O. Management and organization of educational process in preschool establishments on the principles of ideas of free education of Maria Montessori	84
PANCHENKO V. V. Realization of the control function of the educational and methodological complexes of disciplines in the process of future foreign language teachers training at the turn of the XXI century	91

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:811(045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-13-5-10

ORCID: 0000-0002-4333-9026

БЕЗЛЮДНА Віта Валеріївна,
доктор педагогічних наук, професор кафедри
іноземних мов, Уманський державний
педагогічний університет
імені Павла Тичини, Україна
e-mail: vitabz@ukr.net

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА В СУЧАСНІЙ УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ОСВІТІ

***Анотація.** Розглянуто нормативні документами, що забезпечують практичну реалізацію кінцевих цілей навчання та впровадження реформи іноземної освіти в закладах вищої освіти. Акцентовано увагу на тому, що основна мета курсу «Іноземна мова» у немовних вишах полягає в послідовному формуванні комунікативної професійної компетентності студентів засобами іноземної мови, оволодінні практичними навичками читання й опрацювання інформації, технікою перекладу вузькопрофесійних текстів. Виявлено, що іноземна підготовка здійснюється як за допомогою традиційних так і з використанням інноваційних методів і технологій (самостійна робота, модульна технологія, технологія дистанційного навчання).*

З'ясовано, що іноземна підготовка в сучасній університетській освіті нині розглядається як складний і багатоаспектний процес, під час якого не просто закладаються основи професійних знань, умінь і навичок, а відбувається вдосконалення механізмів трансляції знань за допомогою поєднання традиційних форм і методів навчання з інноваційними освітніми технологіями, що забезпечують можливість успішного навчання студентів, впливають на організацію і формування іноземної освіти, професійне становлення і розвиток майбутнього фахівця.

***Ключові слова:** іноземна підготовка; освіта; заклади вищої освіти; форми; методи; технології; іноземна мова; університет.*

Постановка проблеми. Обговорення в академічному середовищі проблем модернізації вищої освіти показує, що викладачі-практики не завжди усвідомлюють необхідність зміни пріоритетів у навчанні іноземних мов на немовних факультетах у закладах вищої освіти, а усталені стереотипи заважають застосуванню інновацій. Усе це переконує в необхідності більш ретельного вивчення й популяризації основних ідей реформування іноземної освіти.

Серед ключових моментів, що відображають реалії сьогодення і суттєво змінюють стратегію і тактику іноземної підготовки студентів немовних вишів, можна назвати кілька особливостей. Перш за все, до них відноситься зміна зовнішніх умов функціонування української системи вищої освіти, сутність яких описується поняттям «міжнародна інтеграція у сфері освіти».

До внутрішніх особливостей сучасної вищої освіти, які визначають специфіку навчання іноземної мови у виші, відноситься зміна філософії вищої освіти, яка розглядається як засіб особистісного і професійного розвитку студента. На думку О. Савченко, глобалізаційні процеси, включення України в Болонський процес змінюють не лише філософію освіти, а й концепцію її розвитку. Окреслена мета модернізації вищої освіти вмотивовує доцільність реальної трансформації національної системи освіти України і спрямованості зусиль на виконання завдань, зазначених у Болонських угодах [7, с. 223].

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема іноземної підготовки в закладах вищої освіти

знайшла широке відображення в науково-педагогічній літературі. Значним науковим доробком у цьому напрямі позначилися праці Є. Мусніцької, І. Попко, С. Симакової, Л. Філюк, Л. Яроцької. Питанням професійної підготовки педагога в умовах євроінтеграції присвячені праці В. Андрущенко, А. Верхоли, А. Власенко, В. Зябкина, О. Савченко, С. Сисоєвої.

Мета статті полягає у висвітленні сучасного стану іншомовної підготовки студентів у немовних закладах вищої освіти.

Викладення основного матеріалу дослідження. Вища освіта – добре відома академічній спільноті в контексті Болонського процесу, який активував і посилив ті перетворення, що стали характерними для Європи. Більшість із них пов'язана з пошуком критеріїв порівняння й сумісності освітніх систем, інструментів і механізмів їх коректної конвергенції. Зазначені перетворення передбачають утвердження єдиних підходів до забезпечення якості вищої освіти, до розроблення навчальних матеріалів, що дають змогу представити їх мовою компетенцій і результатів на основі збереження національних культурно-освітніх традицій та ознак освітніх систем [1, с. 22].

Новий тип соціально-економічного устрою держави висуває до випускників вишів нові вимоги, серед яких все більший пріоритет надається формуванню комунікативних навичок, що дозволяють успішно організувати діяльність у широкому соціальному, економічному, культурному контекстах. Так, згідно з Концепцією мовної освіти в Україні, оволодіння мовами є одним із визначальних засобів формування людської особистості, основним стрижнем якого є всебічний розвиток усного і писемного мовлення, підпорядкованого опануванню мовою як засобом спілкування і пізнання. Існування багатьох аспектів поняття мовної освіти зумовлює виокремлення двох провідних напрямів, що передбачають навчання рідної мови і навчання іноземної мови [3]. Зокрема, у документі зазначено, що шкільна мовна освіта поглиблюється в закладах вищої освіти, де залежно від рівня державної акредитації, спеціалізації, обраного студентами фаху диференціюється обсяг і зміст мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок. Університетська освіта дає можливість удосконалювати володіння мовами, насамперед, державною, рідною та щонайменше однією з іноземних [4].

Базовими документами, що забезпечують практичну реалізацію кінцевих цілей навчання та впровадження реформи іншомовної освіти у ЗВО, виступають національні програми з навчання іноземних мов. Так, в Україні за спільною ініціативою Міністерства освіти та науки України та Британської Ради створено Типову навчальну програму для викладання англійської мови за професійним спрямуванням «National ESP Curriculum for Universities», що базується на рекомендаціях Ради Європи і передбачає розроблення навчальних модулів, які відповідають вимогам національної кредитно-модульної системи. Програма має на меті формування у студентів професійних мовних компетенцій, що сприяє їхньому ефективному функціонуванню в культурному розмаїтті навчального і професійного середовищ. Навчальна дисципліна «Іноземна мова» є однією з ланок професійного навчання, яка забезпечує формування адаптації студентів до професійної діяльності. Рекомендована Типова програма з англійської мови для спеціальних цілей (2005) передбачає формування у студентів закладів вищої освіти професійної комунікативної компетенції, яка розглядається як мовна поведінка, що є специфічною для академічного і професійного середовища [6].

На нашу думку, зміна соціокультурного і освітнього контексту в країні не може не впливати на цілі та зміст іншомовної освіти. Перш за все, слід зазначити, що по суті в сучасних умовах змінюється сама місія предмета «Іноземна мова», відбувається відмова від механічного заучування правил і текстів на користь мотивованого сприйняття студентом важливості комунікативного підходу.

Зокрема, у останні десятиліття навчання іноземних мов у немовних вишах бачиться в основному в «забезпеченні» суто професійної підготовки студентів. У загальну теорію навчання іноземних мов навіть був уведений термін «практико-орієнтоване навчання іноземної мови», орієнтований на оволодіння «мовою спеціальності». Нова роль іноземної мови може бути зрозуміла краще, якщо розглянути її на тлі традиційних уявлень про призначення навчальної дисципліни «Іноземна мова» в немовних закладах вищої освіти.

Основна мета курсу «Іноземна мова» у немовних вишах (факультетах) – послідовне формування комунікативної професійної компетентності студентів засобами іноземної мови, оволодіння практичними навичками читання й опрацювання інформації, технікою перекладу вузькопрофесійних текстів, удосконалення креативних здібностей і розумової активності. У процесі іншомовної підготовки «Іноземна мова» виступає як предмет, що підпорядкований профілюючим дисциплінам, і є ресурсом для накопичення спеціальних знань у рамках професійної освітньої програми, що відкриває перед студентами великі можливості для ознайомлення з зарубіжним досвідом у сфері обраної спеціальності.

Варто зазначити, що вимоги до студентів нефілологічного профілю надзвичайно високі, але необхідно відзначити, що подібні вимоги є абсолютно виправдані. Проте практика показує, що більшість студентів, які навчаються на немовних факультетах, не тільки не готові до спілкування іноземною мовою, але й не володіють необхідним лексичним мінімумом, не знають елементарних правил граматики. Досвід показує, що до ЗВО вступають випускники шкіл, які практично не володіють розмовним рівнем англійської мови. Тому перед викладачами стоїть важливе завдання – викликати інтерес до іноземної мови у студентів.

Л. Яроцька вважає, що з метою підвищення ефективності освітнього процесу при організації навчання студентів немовного профілю іншомовного професійного спілкування за основу доцільно взяти не систему мови (фонетику, граматику, лексику) і вести не аспектно викладання, як це відбувається у мовному виші, а специфіку професійної діяльності в тій предметній області, яку студент освоює. Завдяки іноземній мові спеціальність із перших днів навчання у виші може і повинна відкриватися студенту в широкому контексті глобального розвитку: 1) у контексті взаємозалежного розвитку різних областей знання, відкриваючи людський «вимір» освоюваної предметної області; 2) у різних соціокультурних контекстах, що забезпечується міжкультурною парадигмою лінгводидактики; 3) у різноманітних освітніх контекстах, які студенти «відкривають», знайомлячись (при реалізації індивідуальних і групових дослідницьких проектів, а також у ході подальших закордонних стажувань) із найбільш поширеними і визнаними національними моделями підготовки фахівців освоюваної предметної області; 4) на декількох лінгвокогнітивних підставах, що забезпечує унікальну можливість для формування сучасної професійної картини світу, розвитку світогляду особистості в цілому [10, с. 53].

Як зазначає Л. Філюк [9], розвиток міжкультурної професійної комунікації здійснюється як за допомогою традиційних, так і з застосуванням інноваційних методів і технологій, при цьому акцент робиться на розвитку готовності і здатності студента до подальшого вдосконалення іншомовної компетентності.

Варто зазначити, що незважаючи на зростаючу роль іноземної мови, перед викладачами і студентами, з-поміж інших, стоїть проблема обмеженої кількості годин, виділеної на вивчення іноземної мови. Саме тому в таких умовах повинні застосовуватися ті методи і технології навчання, упровадження яких сприятиме раціональному використанню часу, відведеному на проведення практичних занять і самостійної роботи студентів, яка набуває особливої актуальності при вивченні іноземної мови [2].

С. Симакова вказує, що самостійна робота у процесі вивчення іноземної мови в немовному виші важлива в багатьох відношеннях. Ефективність самостійної роботи тільки тоді приносить свої плоди, коли вона є складовим і постійним елементом освітнього процесу. Тільки при планомірному і систематичному включенні самостійної роботи до освітнього процесу в студентів можуть виробитися тверді вміння й навички. Не менш важливим є і той факт, що в процесі самостійної роботи розвивається професійне мислення студентів. Навчити студентів самостійно працювати означає підготувати їх до майбутньої громадської та професійної діяльності. Одним із стимулювальних аспектів самостійної роботи є заохочення найбільш активних методів навчання. Позааудиторне читання у процесі самостійної роботи має яскраво виражений пізнавальний характер, прищеплює інтерес до іноземної мови, до роботи з зарубіжною літературою за фахом. Оволодівши вмінням самостійно працювати, студенти немовного вишу зможуть вдосконалити знання іноземної мови і після закінчення закладу вищої освіти, що допоможе їм бути більш конкурентоспроможними на ринку праці [8, с. 164].

На думку Є. Мусницької, найбільш ефективною технологією при навчанні іноземних мов студентів немовних вишів є модульна технологія, сутність якої полягає в такому структуруванні освітнього процесу, яке реалізує динаміку оволодіння іноземною мовою у формі певних блоків – модулів. Кожен із таких модулів характеризується цільовими, змістовими і оціночними параметрами, відповідними проміжним і кінцевим вимогам до рівня досягнутих студентами результатів, сформульованими у формі знань, навичок і вмінь у різних конкретних видах іншомовної мовленнєвої діяльності. Модулі освоюються студентами в певній послідовності, яка допускає індивідуальний режим їх освоєння – відповідно до принципу індивідуального підходу й особистісної орієнтації навчання [5, с. 114].

Особливу значущість нині набуває впровадження технологій дистанційного навчання, які можуть бути як альтернативою традиційному навчанню, так і прекрасним доповненням до нього, вигідно розширюють «класичні» форми організації освітнього процесу. Необхідно зауважити, що дистанційне навчання – це не форма навчання, а набір технологій, що дозволяють здійснювати процес навчання дистанційно. Студент отримує доступ до особистого кабінету викладача в системі дистанційного навчання ЗВО. У цій системі викладачі розміщують необхідні навчальні матеріали і завдання для контролю успішності студента.

Дистанційні методи мають ряд переваг: інтерактивне навчання за допомогою комп'ютера проводиться без відриву від роботи і практично без виїздів із місця проживання учнів; гнучкий графік та індивідуальні умови для кожного студента; за допомогою систем дистанційного навчання здійснюється постійний доступ студентів до навчального матеріалу; отримання навичок пошуку і систематизації інформації; консультування та проведення дискусій; тестування знань і навичок студентів. Застосування технологій дистанційного навчання індивідуалізує освітній процес, пробуджує інтерес до самовираження і творчості, підвищує іншомовну активність студентів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Резюмуючи вищевикладене, відзначимо, що іншомовна підготовка в сучасній університетській освіті нині розглядається як складний і багатоаспектний процес, під час якого не просто закладаються основи професійних знань, умінь і навичок, а відбувається вдосконалення механізмів трансляції знань за допомогою поєднання традиційних форм і методів навчання з інноваційними освітніми технологіями, що забезпечують можливість успішного навчання студентів, впливають на організацію і формування іншомовної освіти, професійне становлення і розвиток майбутнього фахівця.

Перспективними для подальшого наукового пошуку є питання розроблення технологій формування іншомовної культури для студентів немовних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття / В. П. Андрущенко, В. І. Бондар // Вища освіта України. – 2009. – № 4. – С. 17–23.
2. Актуальність вивчення іноземних мов [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua/news/index.html>.
3. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948-2016 рр.): теорія і практика : моногр. / В. В. Безлюдна. – Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2017. – 342 с.
4. Концепція мовної освіти в Україні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/doc/files/news/132/13252/Concept_L_education.doc (дата звернення: 18.01.2015).
5. Мусницькая Е. В. Подготовка по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей : от традиции к новациям / Е. В. Мусницкая // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия : Образование и педагогические науки. – 2012 – № 15. – С. 108–116.
6. Попко І. А. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у вищих навчальних закладах / І. А. Попко // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України : зб. наукових статей учасників Всеукр. наук.-практ. конф. – Київ, 2003. – С. 278–294.
7. Савченко О. П. Вища педагогічна освіта України : актуальність інтеграційних процесів / О. П. Савченко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ, 2012. – Спец. вип. 10. – С. 217–224.
8. Симакова С. В. К вопросу о самостоятельной работе студентов по иностранному языку в неязыковом вузе / С. В. Симакова // Альманах современной науки и образования. – 2013. – № 3. – С. 164–165.
9. Філюк Л. М. Сучасні дослідження у сфері викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах / Л. Філюк // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 67. – С. 324 с.
10. Яроцкая Л. В. Дисциплина «Иностранный язык» и профессиональное развитие личности / Л. В. Яроцкая // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия : Образование и педагогические науки. – 2015. – № 14. – С. 48–55.

References

1. Andrushchenko, V. P., & Bonard, V. I. (2009). *Modernization of pedagogical education in accordance with the challenges of the XXI century*. Higher education of Ukraine, 4, 17–23 (in Ukr.)
2. *Actuality of the study of foreign languages*. – Retrieved from: <http://www.osvita.org.ua/news/index.html>.
3. Bezlyudna, V. V. (2017). *Professional training of future teachers of foreign languages in higher pedagogical educational institutions of Ukraine (1948-2016 years): theory and practice: monogr.* Uman: Publisher «Sochinsky M. M.» (in Ukr.)
4. *Concept of language education in Ukraine*. Retrieved from: osvita.ua/doc/files/news/132/13252/Concept_L_education.doc
5. Musnitskaya, E. V. (2012). Foreign languages training in higher educational institutions of non-linguistic specialties: from tradition to innovations. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University*. Series: Education and Pedagogical Sciences, 15, 108–116 (in Russ.)
6. Popko, I. A. (2003). *Modern tendencies in teaching foreign languages in higher educational institutions. Lingvomethodichny concepts of teaching foreign languages in non-English higher education institutions in Ukraine: Zb. scientific articles of participants allukr. science-practice conf., Kyiv, 278–294.* (in Ukr.)
7. Savchenko, O. P. (2012). *Higher pedagogical education of Ukraine: relevance of integration processes. Humanization of educational process: Sb. sciences works / ed. prof. V. I. Sipchenko.* Slovyansk, 10, 217–224 (in Ukr.)
8. Simakova, S. V. (2013). The question of independent work of students in a foreign language in a non-linguistic university. *Almanac of Modern Science and Education*, 3, 164–165 (in Russ.)
9. Filuk, L. M. (2017). Modern studies in the field of teaching foreign languages in non-language higher educational institutions. *Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy*. Series «Philological». Ostrog: View of the NauOA, 67, 324 p (in Ukr.)
10. Yarotskaya, L. V. (2015). Discipline «Foreign Language» and professional development of the personality. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University*. Series: Education and Pedagogical Sciences, 14, 48–55 (in Russ.)

Abstract. *BEZLUDNA Vita Valeriyvna. Foreign language training in modern university education.*

Introduction. *The discussion in the academic environment of the problems of higher education modernization shows that teachers-practitioners are not always aware of the need to change the priorities in teaching foreign languages in non-language departments in higher education institutions, and established stereotypes hinder the use of innovations. All this proves*

the need for a more thorough study and popularization of the basic ideas of reforming foreign language education.

Among the key points that reflect today's realities and change the strategy and tactics of foreign language training for non-native high school students, we can name a few peculiarities. First of all, they relate to the change in the external conditions of the functioning of the Ukrainian higher education system, the essence of which is described by the concept of «international integration in education». The internal features of modern higher education, which determine the specifics of teaching a foreign language in the university, include the change in the philosophy of higher education, which is considered as a means of personal and professional development of the student.

*The **purpose** of the paper is to highlight the current state of foreign language training for students in non-language higher education institutions.*

***Results.** The article deals with the normative documents that provide the practical realization of the ultimate goals of education and implementation of the reform of foreign language education in higher education institutions. The author focuses on the fact that the main purpose of the course «Foreign Language» in non-language higher education institutions is the consistent formation of the communicative professional competence of students by means of foreign language, mastery of practical skills of reading and processing of information, techniques for the translation of narrow-text, etc. It was found that foreign language training is carried out both with the help of traditional and innovative methods and technologies (independent work, modular technology, technology of distance learning, etc.*

***Conclusion.** It has been found out that foreign language training in modern university education is considered today as multidimensional process, during which not only the foundations of professional knowledge, skills and abilities are laid, but there is an improvement in the mechanisms of knowledge translation by combining traditional forms and methods of teaching with innovative educational technologies. All these provide the opportunity for students to succeed, affect the organization and formation of foreign language education, the professional formation and development of a future specialist.*

***Key words:** foreign language training; education; institutions of higher education; forms; methods; technologies; foreign language; University.*

*Одержано редакцією 12.09.2018
Прийнято до публікації 16.09.2018*

УДК 371.134:81'25(045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-13-11-16

ORCID: 0000-0002-6416-0623

БЛОУС Наталя Петрівна,
старший викладач кафедри англійської філології
і перекладу, Національний авіаційний
університет, м. Київ, Україна
e-mail: 15natalybelous@gmail.com

СПРЯМОВАНІСТЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ

***Анотація.** Обґрунтовано і визначено педагогічні умови успішного формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього перекладача авіаційної галузі. Уточнено, що педагогічні умови формування ПКК майбутніх перекладачів авіаційної галузі – це спеціально створені обставини, що формують педагогічне середовище, у якому існує атмосфера ефективного діалогу викладача і студента, який виникає на основі застосування новітніх педагогічних і лінгвістичних технологій, зорієнтованого на засвоєння майбутніми перекладачами змісту професійної діяльності в галузі цивільної авіації, вироблення вмінь фахової взаємодії.*

***Ключові слова:** перекладач авіаційної галузі; авіаційна галузь; професійно-комунікативна компетентність; педагогічні умови; професійна компетентність перекладача; компетентнісний підхід; методологічний підхід; компетентність.*

Постановка проблеми. Наукове дослідження проблеми формування професійно-комунікативної компетентності (ПКК) майбутніх перекладачів авіаційної галузі у процесі фахової підготовки передбачає визначення певних педагогічних умов, які впливатимуть на ефективність цього процесу. Для теоретичного обґрунтування педагогічних умов і виявлення значущості кожної з них звернемося до визначення понять «умова» і «педагогічна умова». У педагогіці поняття «умова» застосовується у словосполученні «педагогічна умова», де розглядається в тісному зв'язку з освітнім процесом. Педагогічні умови – це необхідні та достатні обставини, від яких залежить ефективність освітнього процесу; вони є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення мети професійної підготовки майбутніх фахівців; впливають на ефективність оволодіння студентами знаннями, розвиток їхньої пізнавальної самостійності та навчально-пізнавальних умінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Значна кількість наукових праць присвячена різним аспектам дослідження проблеми підготовки компетентного фахівця. Питання формування професійної компетентності вивчали М. Бирка, Н. Кузьміна, Н. Лобанова, А. Маркова та ін.; комунікативну компетентність досліджували С. Зенкевич, В. Кручек, Р. Міловідова, Ю. Пассов, Л. Романишина, Л. Савенкова, В. Семиченко та ін.; формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності було предметом наукових досліджень вітчизняних учених В. Борщовецької, О. Биконі, Н. Глушаниці, К. Долгош, О. Загородньої, Л. Морської, Н. Логутіної, Н. Пруднікової, а також таких закордонних дослідників, як М. Браммер, Д. Каммінз, Т. Хатчінсон, М. Хьюїнгз.

Педагогічний аспект цього феномена виявляється і в тому, що педагогічні умови є сукупністю змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку,

виховання і навчання, формування особистості. Водночас, коли мова йде про дослідження певного педагогічного явища, вони є сукупністю об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у конкретному дослідженні завдань. Оскільки кожне педагогічне дослідження має свої особливі завдання, тому й педагогічні умови мають специфічний характер, можуть трактуватися по-різному з урахуванням певних освітніх, виховних чи навчальних пріоритетів. Саме цим пояснюємо наявність різних підходів до визначення сутності педагогічних умов. Одні вчені акцентують увагу на впливові цих умов на педагогічний процес будь-якого закладу освіти: це зовнішня обставина, фактор, що виявляє істотний вплив на перебіг педагогічного процесу, тією чи тією мірою свідомо сконструйований педагогом, який припускає, але не гарантує певний результат процесу. Інші науковці «гарантують» продуктивність педагогічного процесу: «педагогічні умови» є обставинами, від яких залежить і відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, груп людей.

Мета статті – визначити спрямованість науково-педагогічного працівника на формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів авіаційної галузі.

Викладення основного матеріалу дослідження. Педагогічні умови – це структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей; завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти технології. Отже, педагогічні умови повинні віддзеркалювати структуру готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності певній галузі. Важливим складником педагогічних умов можуть виступати компоненти педагогічного процесу: зміст навчання, методи, організаційні форми і матеріальні можливості його здійснення. Педагогічні умови є обставинами, за яких компоненти освітнього процесу (зміст, викладання й учіння) подані в найкращому взаємозв'язку і створюють атмосферу ефективної співпраці між педагогом і студентами. Тому і продуктивними є управління освітнім процесом, викладання, а навчання студентів стає успішним.

Здійснимо класифікацію педагогічних умов за певними критеріями. Так, за сферою впливу вони поділяються на зовнішні (суспільні, виробничі, географічні, культурні) та внутрішні (навчально-матеріальні, гігієнічні, морально-психологічні, естетичні) [6]; за характером впливу – об'єктивні (нормативно-правова база галузі освіти, засоби інформації, розвиток науки і техніки) і суб'єктивні (особистісний потенціал, цільовий пріоритет); за специфікою об'єкта впливу – загальні (соціальні, економічні, загальнокультурні, екологічні) і специфічні (етнічний склад, матеріально-технічна база, виховні можливості середовища). Ці узагальнення буде взято до уваги при виокремленні педагогічних умов формування ПКК майбутніх перекладачів авіаційної галузі. Також для їх обґрунтування, на нашу думку, потрібно враховувати: соціальне замовлення щодо здійснення професійної підготовки фахівців із перекладу, зміст освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутнього перекладача, компетентнісний аспект характеристики його освітньо-професійної програми; особливості функціонування авіаційної галузі в сучасних умовах, основні напрями її діяльності за вимогами міжнародних організацій цивільної авіації. З огляду на ці положення, вважаємо, що запропонований комплекс педагогічних умов формування ПКК майбутніх перекладачів авіаційної галузі має бути спрямований на сприяння виробленню спрямованості діяльності науково-педагогічних працівників на орієнтацію студентів щодо працевлаштування в підприємствах цивільної авіації; на комплексне використання загальнонаукових і

фахово специфічних підходів до формування комунікативно компетентного перекладача; на вдосконалення змісту його фахової підготовки і застосування ефективного методичного забезпечення для активізації професійно-комунікативної перекладацької діяльності студентів.

Узагальнюючи викладене вище, вважаємо, що педагогічні умови формування ПКК майбутніх перекладачів авіаційної галузі – це спеціально створені обставини, що формують педагогічне середовище, у якому існує атмосфера ефективного діалогу викладача і студента, утвореного на основі застосування новітніх педагогічних і лінгвістичних технологій, зорієнтованого на засвоєння майбутніми перекладачами змісту професійної діяльності в галузі цивільної авіації, вироблення вмінь фахової взаємодії.

До педагогічних умов ефективного формування ПКК майбутніх перекладачів авіаційної галузі, на нашу думку, належать такі: зорієнтованість науково-педагогічної діяльності на формування ПКП у майбутніх перекладачів авіаційної галузі; комплексність застосування загальнонаукових підходів, які оптимізують процес оволодіння фахом, у поєднанні зі специфічними підходами щодо підготовки фахівців з іноземних мов. Розглянемо більш детально сутність кожної з виділених умов, які є важливими складниками цілісного педагогічного процесу формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів авіаційної галузі.

Обґрунтовуючи сутність і значення першої педагогічної умови, яку ми визначили як «зорієнтованість науково-педагогічної діяльності на формування ПКК у майбутніх перекладачів авіаційної галузі», зазначимо: викладач закладу вищої освіти є особистістю, на яку покладена соціальна відповідальність щодо підготовки еліти держави, фахівців вищої кваліфікації, від рівня навченості, освіченості й компетентності котрих залежить якість соціально-економічної, політичної і культурної розбудови держави. Об'єктом науково-педагогічної діяльності є студентська молодь. Це юнаки і дівчата, кожен із яких має специфічні темперамент і характер, вирізняється особливостями задатків і здібностей, системи знань, умінь і навичок; персональним стилем діяльності, саме це визначає й надзвичайність мети діяльності викладача ЗВО. НПП, ураховуючи всі ці характеристики студентів, мають сприяти формуванню з кожного з них компетентного фахівця, придатного до роботи за спеціальністю, здатного конкурувати на ринках праці, а також виконувати завдання творчого й нестандартного характеру.

У сучасних умовах викладачі ЗВО реалізують свій особистісний, професійний і науковий потенціал, «провадячи навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність» [3]. Вони мають гармонійно поєднувати ці види діяльності для забезпечення динаміки загальнонаукових знань і знань змісту дисциплін, які викладають; удосконалення методики організації освітнього процесу й проведення навчальних занять; розвивати свій науковий потенціал для використання результатів досліджень у квазіпрофесійній і професійній навчальній діяльності. Індивідуальним планом викладача передбачено процентний розподіл його щорічного навчального, методичного, наукового й організаційного навантаження. Однак реальний стан виконання цих функцій є дещо іншим. Як зауважують Л. Столяренко та С. Самигіна, дві п'ятих викладачів зорієнтовані на навчальну діяльність, одна п'ята – тяжіють до науково-дослідницької діяльності, третина з них – вдало поєднують навчально-педагогічну і науково-дослідницьку діяльність [5].

Для нашого дослідження важливо було, щоб зі студентами працювали викладачі, вмотивовані на вдосконалення навчальної діяльності та застосовували науковий доробок – результати досліджень, пов'язаних з авіаційною галуззю.

У спрямованості викладача вищої школи вагомою є роль мотивів. Тип їхньої спрямованості визначається домінуючими мотивами поведінки і діяльності. Залежно від того, які мотиви в діяльності та поведінці відіграють домінуючу роль, О. Степанов, М. Фіцула розрізняють такі види спрямованості: особистісна спрямованість (переважають мотиви, спрямовані на забезпечення особистого благополуччя); колективістська спрямованість (мотивація спрямована на забезпечення успіху в спільній роботі); ділова спрямованість (відображає перевагу мотивів, породжених діяльністю: інтерес до праці, бажання оволодіти конкретним видом діяльності) [4, с. 90]. У процесі формування ПКК майбутнього перекладача авіаційної галузі важливими є всі види спрямованості науково-педагогічних працівників, оскільки мотивами їхньої професійно-педагогічної діяльності мають бути усвідомленість суспільної та індивідуальної значущості обраної справи, прагнення досягти певного рівня професійного розвитку. Для поглиблення зорієнтованості їхньої навчальної взаємодії зі студентами на роботу в галузі цивільної авіації викладачі були ознайомлені з методичними рекомендаціями щодо формування ПКК у майбутніх перекладачів авіаційної галузі, обґрунтованих нами у процесі дослідження; їм було запропоновано переглянути Статут НАУ [9]; ознайомитись з науковими публікаціями вчених, які працюють у вітчизняних авіаційних закладах вищої освіти чи досліджують педагогічні й філологічні проблеми з авіаційної тематики.

Необхідність створення зазначеної вище педагогічної умови формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів авіаційної галузі зумовлювалась доцільністю засвоєння студентами відповідних знань про авіаційну галузь, міжнародну й державну нормативну базу регулювання діяльності в ній фахівців різних категорій, оволодіння спеціальним авіаційним вокабуляром. Зорієнтованість науково-педагогічної діяльності на формування ПКП у майбутніх перекладачів авіаційної галузі необхідна для засвоєння ними когнітивного і діяльнісного складників лінгвістичної й технологічної субкомпетентностей їхньої ПКК.

Не менш важливою для формування ПКП у майбутніх перекладачів авіаційної галузі є педагогічна умова комплексності застосування загальнонаукових підходів, які оптимізують процес оволодіння фахом, у поєднанні зі специфічними підходами щодо підготовки фахівців з іноземних мов. Доцільність обґрунтування цієї педагогічної умови зумовлювалась тим, що професійна підготовка фахівців будь-якої спеціальності має базуватися на методологічних підходах – загальнонаукових положеннях, засадових для організації освітнього процесу у ЗВО, розвитку особистості студента, формування його як фахівця. До них належать компетентнісний, діяльнісний, системний, синергетичний, особистісно зорієнтований підходи та ін. Водночас кожна професія має особливий об'єкт, який визначає особливості змісту навчання студентів і методики викладання, навчання студентів і методики викладання.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Узагальнюючи викладене вище, уважаємо, що педагогічні умови – це ті особливості організації навчально-виховного процесу у ЗВО, що забезпечують цілісність становлення і формування студентів як майбутніх перекладачів із сформованою професійно-комунікативною компетентністю.

Список використаних джерел

1. Барановська Л. В. Психологія ділового спілкування : навч. посібник / Л. В. Барановська. – Київ : Вид-во НАУ, 2016. – 283 с.
2. Бережко О. Л. Модель розвитку технологічної компетентності викладачів іноземної мови авіаційної галузі / О. Л. Бережко // Традиції та новації сучасної освіти в Україні. Психологія і педагогіка. – 2013. – № 3/СХІІІ. – С. 22–25.

3. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради. – 2014. – № 7. – 38 с.
4. Ковтун О. В. Комунікативний підхід в організації мовної освіти авіаційних операторів / О. В. Ковтун // Наука і освіта. – 2011. – № 5. – С. 89–94.
5. Підручна З. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / З. Ф. Підручна. – Тернопіль, 2008. – 20 с.
6. Пухальська Г. А. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності у майбутніх пілотів цивільної авіації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Г. А. Пухальська ; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2011. – 12 с.
7. Семенова А. В. Словник-довідник з професійної педагогіки / А. В. Семенова. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
8. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / В. Д. Стасюк. – Одеса, 2003. – 20 с.
9. Статут НАУ (нова редакція). – Київ : НАУ, 2016. – 58 с.
10. Baranovska, L., & Glushanytsia, N. (2012). Methodology of Formation of Foreign Professionally Communicative Competence of Future Bachelors in Avionics in the Process of Their Professional Preparation. *Безпека в авіації та космічні технології*, Т. 3, 8.2.19.–8.2.22. Київ
11. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. EMT expert group. – Brussels, January 2009.
12. Gudmanian, A. G., & Borysenko, N. S. (2010). *Fundamental Theories of Intercultural Communication*. – Київ : НАУ-ДРУК. – 72 с.

References

1. Baranovska, L. V. (2016). *Psychology of business communication*. Kyiv (in Ukr.)
2. Berezhko, O. L. (2013). Model of technological competence development of foreign language teaching staff in the aviation industry. *Tradytysiyi ta novatsiyi suchasnoyi osvity v Ukraini (Traditions and innovations of modern education in Ukraine)*, 3/CXIII, 22–25 (in Ukr.)
3. Bill «About higher education» (2014). *Vidomosti Verkhovnoyi Rady (Information from the Verkhovna Rada)*, 7, 38 (in Ukr.)
4. Kovtun, O. V. (2011). Communicative approach in creating the language education for aviation specialists. *Nauka i osvita (Science and education)*, 5, 89–94 (in Ukr.)
5. Pidruchna, Z. F. (2008). *The formation of the professional communicative competence of future translators*. Ternopil, 20 (in Ukr.)
6. Pukhalska, G. A. (2011). *Pedagogical conditions for the formation of communicative competence in future pilots of civil aviation*. Cherkassy, 12 (in Ukr.)
7. Semenova, A. V. (2006). *Dictionary of reference on professional pedagogy*. Odessa (in Ukr.)
8. Stasiuk, V. D. (2003). Pedagogical conditions for the training of future economists in the complex «school - the highest educational institution». Odessa (in Ukr.)
9. *Statute of NAU* (2016). Kyiv (in Ukr.)
10. Baranovska, L. V., & Glushanytsia, N. (2012). Methodology of Formation of Foreign Professionally Communicative Competence of Future Bachelors in Avionics in the Process of Their Professional Preparation. *Bezpeka v aviatsiyi ta kosmichni tekhnolohiyi (Safety in aviation and space technology)*. Kyiv, 3, 8.2.19.–8.2.22 (in Ukr.)
11. *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. (2009). EMT expert group. Brussels, January (in Engl.)
12. Gudmanian, A. G., & Borysenko, N. S. (2010). *Fundamental Theories of Intercultural Communication*. Kyiv (in Engl.)

Abstract. *BILOUS Natalia Petrivna. The direction of the academic STAFF on the formation of professional and communicative competence of the future translators in the aviation industry.*

Introduction. *The research defines and substantiates the pedagogical conditions of successful formation of the professional and communicative competence of the future translator of the aviation industry. The pedagogical conditions form the environment in which there is an atmosphere of effective dialogue between the teacher and the student arising from the use of the latest pedagogical and linguistic technologies oriented to assimilate the content of professional activity in the civil aviation industry.*

Methods. *The applied methods comprise contrastive analysis of the existing directions of the academic staff towards the formation of the required competences. At further stages the methods of experiments and empirical observations were used.*

Originality. *The expediency of the substantiation of this pedagogical condition was justified by the fact that the professional training of specialists of any specialty should be based on methodological approaches – general scientific positions, fundamental for the organization of the educational process in the institutions of higher education, development of the student's personality, formation of him/her as a specialist. These include competent, operational, system, synergetic and personally oriented approaches.*

Results. *In order to deepen the orientation of the educational interaction with students in the process of forming the professional and communicative competence of students in the industry of civil aviation, the teachers were offered to use the methodological recommendations for the formation of the PCC of the future translators of the aviation industry, which were substantiated by us in the research process.*

Conclusion. *Summarizing the above-mentioned, we consider that the pedagogical conditions are those features of the organization of the educational process in the higher educational institutions, which ensure the integrity of future translators' qualification with a formed professional and communicative competence.*

Key words: *translator of the aviation industry; aviation industry; professional and communicative competence; pedagogical conditions; professional competence of the translator; competent approach; aviation translator; civil aviation; competence.*

*Одержано редакцією 05.09.2018
Прийнято до публікації 09.09.2018*

УДК 378.091.3:519.22]:001.891(045)
DOI 10.31651/2524-2660-2018-13-17-22
ORCID: 0000-0002-8722-7683

БАКАЛЮлія Сергіївна,
аспірант кафедри інформатики,
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка, Україна
e-mail: olya.dina@gmail.com

ПРО ВИВЧЕННЯ І ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ ДЛЯ АНАЛІЗУ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ МАЙБУТНІМИ НАУКОВЦЯМИ

***Анотація.** Розглянуто проблему застосування майбутніми науковцями методів статистичного опрацювання результатів педагогічного експерименту, які застосовуються з метою виявлення кількісних і якісних характеристик ефективності запропонованих новацій (організаційно-педагогічних умов, моделей, систем). Установлено, що найбільш поширеними в науково-педагогічних дослідженнях є такі статистичні методи, як соціометрія, ресстрація, ранжування, шкалювання, середнє арифметичне, дисперсія, а також однофакторний, регресивний, кореляційний аналізи. Показано, що вибір методів математичної статистики залежить, насамперед, від мети і завдань дослідження. Обґрунтовано, що майбутньому науковцю необхідно оволодіти різноманітними методами математичної статистики, щоб обрати коректні й ефективні методи для перевірки ефективності власного науково-педагогічного дослідження та оцінювання достовірності одержаних експериментальних результатів.*

Проведений попередній аналіз кваліфікаційних наукових праць останніх років спеціальності 015 Професійна освіта (13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) засвідчив наявність таких робіт, де не застосовувалися методи статистичного опрацювання отриманих результатів експериментальних досліджень, а тому є підстави сумніватися в ефективності запропонованих ідей.

***Ключові слова:** методи статистичної статистики; майбутній науковець; науково-педагогічні дослідження; кваліфікаційна наукова праця; аналітичні вміння; аналіз; результати.*

Постановка проблеми. Інтенсивний науково-технічний прогрес, швидка зміна вимог виробництва потребують запровадження в галузь освіти інноваційних та інформаційних технологій. Водночас найважливішим способом перевірки ефективності інноваційної діяльності є експериментальна робота. До того ж наявність самостійно проведеного педагогічного експерименту і правильне застосування сучасних статистичних критеріїв для аналізу отриманих експериментальних даних виступають вагомими ознаками якості проведеного наукового дослідження.

Водночас, із загальним підвищенням середнього рівня освіченості та поступальним розвитком наукового знання (кількість захищених кваліфікаційних праць ОР «бакалавр» і «магістр», кандидатських і докторських дисертацій, масове видання нових монографій) знижується культура наукового мислення й рівень праць дослідників [2]. Саме тому проблема застосування методів статистичного опрацювання майбутніми науковцями є актуальною проблемою, що обумовлена ймовірнісним характером педагогічних процесів і необхідністю підвищення достовірності висновків, сформованих за результатами дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Питання застосування методів математичного опрацювання результатів педагогічних досліджень уперше поставили С. І. Архангельський, М. А. Данилов, Ф. Ф. Корольов, Е. Г. Юдін. Про важливість

цього підходу до аналізу науково-дослідницької діяльності наголошували І. І. Андреев, Л. Г. Вяткін, В. С. Ільїн, Л. Б. Ітельсон, Н. В. Кузьміна, В. С. Ледньов, М. І. Махмутов, В. А. Поляков, В. А. Сластьонін, Н. Ф. Тализіна та ін. [1; 3; 10]. Водночас попередній аналіз освітніх програм підготовки магістрів освіти, докторів філософії у галузі освіти показують відсутність або точкове вивчення методів математичної статистики для оцінювання педагогічних досліджень [5]. Тому ця проблема потребує актуалізації й вирішення ще під час підготовки магістерських праць у галузі освіти.

Аналітичне узагальнення проблеми дало нам змогу виявити суперечності, що виникають між потребою науки у фахівцях, здатних ефективно розв'язувати науково-педагогічні проблеми з застосуванням засобів математичної статистики, і сучасною недосконалою практикою фахової підготовки майбутніх науковців у галузі педагогіки. Тому застосування математичних методів для опрацювання та підтвердження вірогідності отриманих висновків має стати стандартом викладу будь-яких наукових результатів. Такі вимоги висувуються до публікацій редакціями всіх провідних наукових журналів, як за кордоном, так і в Україні. Вимогам коректного викладу наукових результатів повинні задовольняти і дисертаційні праці.

Метою статті є висвітлення проблеми вивчення і застосування методів математичної статистики у процесі опрацювання отриманих результатів педагогічних досліджень майбутніми науковцями.

Викладення основного матеріалу дослідження. Нині існує потужний арсенал методів, які призначені для розв'язування різних за своїм характером наукових задач. При проведенні конкретного дослідження науковці застосовують ті методи, які можуть дати глибоку й усебічну характеристику досліджуваного явища.

Методи є впорядкованою системою, у якій визначається їх місце відповідно до конкретного етапу дослідження, застосування технічних прийомів і проведення операцій із теоретичним і фактичним матеріалом у заданій послідовності. В одній і тій самій науковій галузі може бути кілька методик (комплексів методів), що постійно вдосконалюються під час наукової роботи [4; 6; 7]. Найскладнішою є методика експериментальних досліджень, де застосовуються анкетування, тестування, шкалювання, однак цілі і методика їх реалізації різні [9; 10].

Вибір методів математичної статистики майбутніми науковцями залежить від мети і задач дослідження, а тому потребує попереднього їх вивчення. Вивчення математичної статистики у закладах вищої освіти України та зарубіжних країн є важливим етапом підготовки фахівців із різних галузей людської діяльності. Це можна пояснити тим, як зазначають Ю. В. Триус і М. Л. Бакланова, що роль математичної статистики зростає у зв'язку з усвідомленням імовірнісного характеру природних, штучних і соціальних явищ, а також під час виявлення закономірностей таких явищ у природі й суспільстві. Інтенсивно відбувається математизація знання, апарат математичної статистики все ширше залучається до досліджень у гуманітарних і суспільних науках, тому цей процес має забезпечуватися певним рівнем математичної підготовки серед майбутніх фахівців, їхнього інтелектуального розвитку, науковим світоглядом, розумінням сутності та важливості засобів математичної статистики [3].

Означена проблема зумовила пошук нашого дисертаційного дослідження, пов'язаного з формуванням аналітичної компетентності в майбутніх магістрів освіти, під якою розуміємо інтегративну професійну якість особистості, яка відбиває, з однієї сторони, її здатність до організації дослідження, пошуку відповідних методик, ефективної роботи з ними з застосуванням процесів аналізу і синтезу, здатність на основі аналізу діяльності отримувати загальні показники і здійснювати оціночні висновки, здатність системно досліджувати й оцінювати ситуацію, здатність до застосування комп'ютерної техніки і телекомунікаційних технологій як інструментарію

аналітичного дослідження і впровадження їх при проведенні педагогічного експерименту та у професійній діяльності з метою прийняття правильних рішень. Така компетентність обов'язково передбачає здатність застосовувати методи математичної статистики для підтвердження чи спростування гіпотез.

Проведений нами попередній аналіз вмісту дисертаційних праць за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти зафіксував, що не всі праці містять експериментальну частину, підтриману статистичними розрахунками чи іншими аналітичними методами. Так, із 97 проаналізованих кваліфікаційних наукових праць за останні 5 років досліджувалися ресурси Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих, Запорізького національного університету, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Національного авіаційного університету, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Рівненського державного гуманітарного університету, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького даної спеціальності лише 85 % мали експериментальний розділ, а з них 78 % містили опрацьовані результати за проведеним дослідженням (рис. 1):

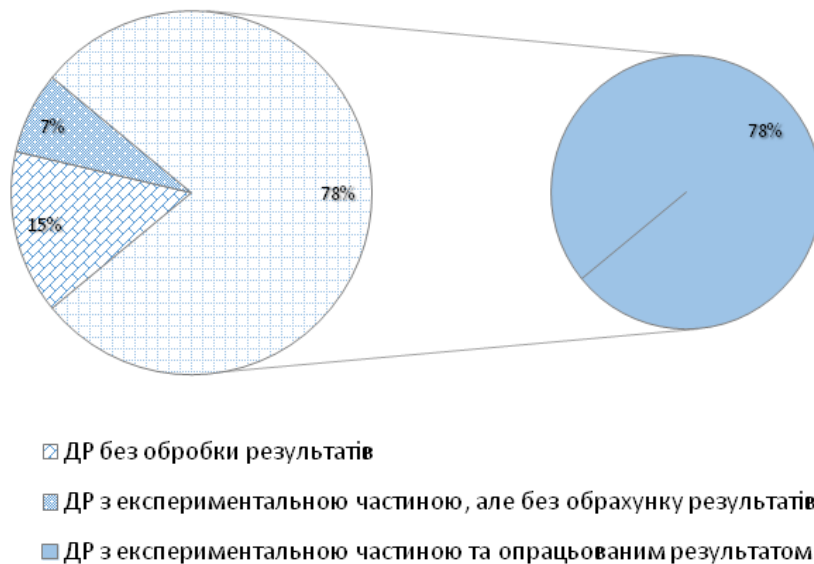


Рис. 1. Характеристика дисертаційних праць у контексті наявності опрацьованих результатів експериментальних досліджень

У 7 % дисертаційних праць у вступі до дисертацій та авторефератів є посилання на методи статистичного опрацювання результатів, які в самій праці не застосовуються й не підтверджуються математичними розрахунками. Детальний аналіз застосування загальних математичних і статистичних методів показав, що найчастіше в науково-педагогічних дослідженнях майбутні науковці застосовують соціометрію, реєстрацію, ранжування, шкалювання; досліджуються середнє арифметичне, дисперсію, проводять факторний, регресивний, кореляційний аналізи.

Методи математичної статистики для аналізу отриманих даних у кваліфікаційних наукових працях застосовувалися різноманітні, але, якщо їх узагальнити, то серед найбільш поширених: t-критерій Стьюдента (45 %), критерій Пірсона (35 %), критерій Фішера (11 %), критерій Колмогорова-Смірнова (9 %). Серед інших методів (36 %) – одно- і багатofакторний кореляційний аналіз, регресійний аналіз, критерій Шапіро-Вілкоксона, критерій Крамера-Уелча, U-критерій Манна-Уїтні, критерій знаків, критерії Крускала-Волліса, Фрідмана та ін. (рис. 2):

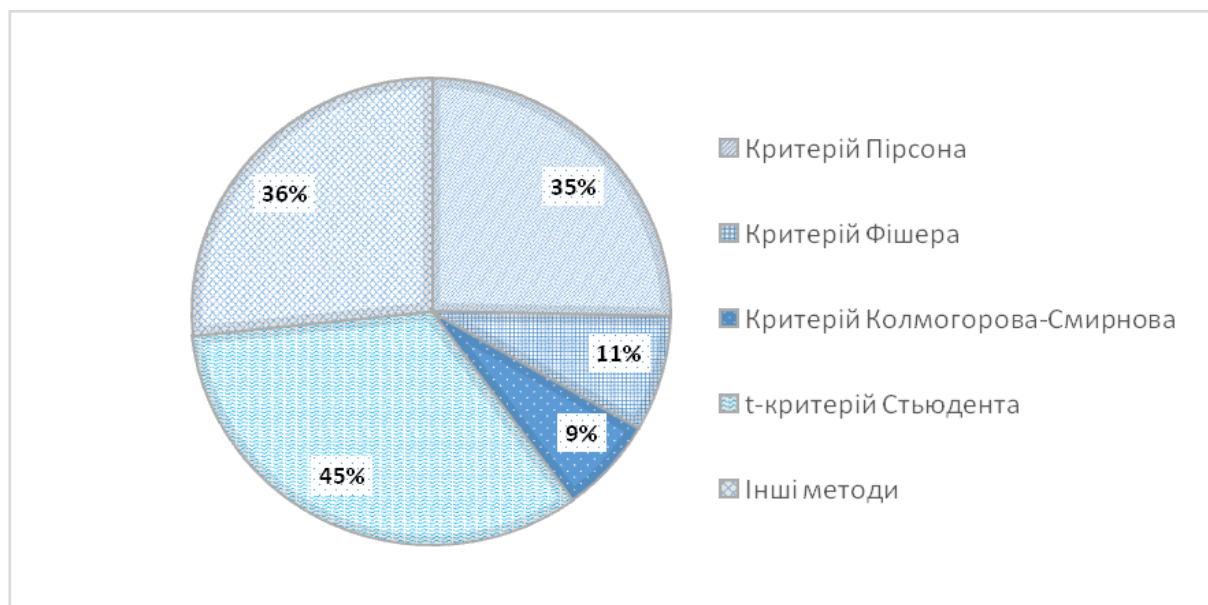


Рис. 2. Характеристика дисертаційних праць у контексті застосування методів опрацювання результатів експериментальних досліджень

Таким чином, проведений аналіз кваліфікаційних наукових праць підтвердив, що не всі результати науково-педагогічних досліджень перевіряються статистичними методами. Припускаємо, що така ситуація сталася через несформованість у майбутніх науковців умінь застосовувати такі методи, а тому актуальною стає вмотивована підготовка майбутніх науковців до впровадження методів математичної статистики для опрацювання результатів експериментальних досліджень. Це потребує формування вмінь аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки, а також формулювати гіпотези і перевіряти їх вірогідність.

Свідоме застосування методів статистичного опрацювання результатів експериментальних досліджень також потребує оволодіння такими вміннями: проводити вимірювання емпіричних даних; здійснювати аналіз первинного розподілу емпіричних показників; коректно підбирати методи математичної статистики і статистичного аналізу; формулювати, оцінювати і перевіряти статистичні гіпотези; здійснювати інтерпретацію результатів. Формування означених умінь може починатися на II-му освітньо-науковому рівні магістра і продовжуватися в аспірантурі.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Сучасна освіта нині дуже потребує інновацій. Доцільність і необхідність їх упровадження має підтверджуватися статистичним аналізом. Це вимагає випереджальної підготовки магістрів освіти. Аналіз кваліфікаційних наукових праць останніх років, свідчить про наявність дисертацій без математичного опрацювання експериментальних даних. Уважаємо, що це обумовлено відсутністю в майбутніх науковців сформованих умінь здійснювати аналіз і застосовувати статистичні методи щодо перевірки ефективності педагогічних гіпотез. Тому актуальною є проблема формування в них умінь здійснювати статистичний аналіз, яку варто вирішувати вже на магістерському рівні під час формування у них аналітичної компетентності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні методичних рекомендацій щодо застосування майбутніми науковцями методів математичної статистики для підтвердження вірогідності отриманих результатів науково-педагогічних досліджень.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. для ВНЗ / [С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федоренко та ін.] ; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – Київ : Вища школа, 2003. – 323 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям : [навч. посіб.] / Семен Устимович Гончаренко. – Київ ; Вінниця : ДОВ Вінниця, 2008. – 278 с.
3. Зінченко В. П. Навчально-дослідна робота у вищих навчальних закладах / В. П. Зінченко, І. М. Коренева, В. Б. Харламенко. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2006. – 78 с.
4. Педагогіка : уч. пос. [для студ. пед уч. зав.] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – Москва : Школа прессы, 2002. – 512 с.
5. Люлькова Ю. С. Готовність майбутніх магістрів освіти до опрацювання результатів експериментальних досліджень як педагогічна проблема / Ю. С. Люлькова, О. В. Семеніхіна // Фізико-математична освіта : науковий журнал. – 2017. – Випуск 2 (12). – С. 104–108.
6. Методика та організація наукових досліджень : навч. посібник / О. В. Крушельницька. – Київ : Кондор, 2003. – 192 с.
7. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических сферах / Д. А. Новиков. – Москва : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
8. Жигло О. О. Критерії професійного зростання викладача ВНЗ / О. О. Жигло // Проблеми формування ціннісних орієнтирів професійної діяльності : зб. наук. пр. – Харків : Стиль-Издат, 2005. – С. 79–85.
9. Шевченко С. М. Педагогічні умови формування аналітичного мислення студентів вищих технічних навчальних закладів / С. М. Шевченко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007. – № 3. – С. 151–154.
10. Гриньова В. М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури / В. М. Гриньова // Вісник Дніпропетровського ун-ту економіки та права ім. А. Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. – 2011. – № 1 (1). – С. 14–22.

References

1. Goncharenko, S. U., Oliynyk, P. M., Fedorenko, V. K. and others. (2003). *Methodology of teaching and research in higher education: teaching. manual for high school; for ed. S.U. Goncharenko, P.M. Oliynk.* Kyiv: Vysshaya Shk. (in Ukr.)
2. Goncharenko, S. U. (2008). *Pedagogical research: methodological advice for young scholars.* Kyiv; Vinnytsya: Vinnitsa AV (in Ukr.)
3. Zinchenko, V. P., Koreneva, I. M., & Kharlamenko, V. B. (2006). *Educational research work in higher educational institutions.* Glukhiv (in Ukr.)
4. *Pedagogy* / Slastenin, V. A., Isaev, I. F., Mishchenko, A. I., & Shiyanov, E. N. (2002). Moscow: «School of Press» (in Russ.)
5. Lyulkova, Yu. S., & Semenykhina, O. V. (2017). Readiness of future masters of education to work out the results of experimental researches as a pedagogical problem. *Physical and mathematical education: scientific journal*, 2 (12), 104–108 (in Ukr.)
6. *Methodology and organization of scientific research: Teaching. manual* / Krushelnyska, O. V. (2003). Kyiv: Condor, (in Ukr.)
7. Novikov, D. A. *Statistical Methods in Pedagogical Areas.* (2004). Moscow (in Russ.)
8. Zhiglo, O. O. (2005). Criteria for professional growth of a teacher of higher education. *Problems of formation of value orientations of professional activity: Sb. Sciences.* Kharkiv: Style-Publishing (in Ukr.)
9. Shevchenko, S. M. (2007). Pedagogical conditions of formation of analytical thinking of students of higher technical educational institutions. *Pedagogics, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*, 3, 151–154 (in Ukr.)
10. Grinev, V. M. (2011). Professional competence of a teacher of a higher educational institution as a result of the formation of his pedagogical culture. *Bulletin of the Dnipropetrovsk University of Economics and Law. A. Nobel.* Series: Pedagogy and Psychology, 1 (1), 14–22 (in Ukr.)

Abstract. VAKAL Yullia Sergiivna. *About study and use methods of mathematical statistics for analysis of results of pedagogical researches for future scientists*

Introduction. *The article deals with the problem of the use by future scientists of methods of statistical processing of the results of a pedagogical experiment, which are used to identify quantitative and qualitative characteristics of the effectiveness of the proposed innovations (organizational and pedagogical conditions, models, systems, etc.).*

The purpose of the article *is illuminating the problem of studying and using mathematical statistics in the process of processing the results of pedagogical research by future scientists.*

Methods: *analysis, systematization, generalization of pedagogical and scientific-methodological research within the field.*

Results. *It is established that the most common in scientific and pedagogical studies are the following statistical methods: sociometry, registration, ranking, scaling, arithmetic mean, variance; single-factor, regression, correlation analysis, etc. It is shown that the choice of methods of mathematical statistics depends, first of all, on the goals and objectives of the study. It is substantiated that the future scientist needs to master the various methods of mathematical statistics in order to choose the correct and effective methods for checking the effectiveness of their own scientific and pedagogical research and assess the reliability of the experimental results.*

The preliminary analysis of qualification scientific papers of the last years of the specialty 015 Professional educations (13.00.04 – theory and methodology of vocational education) has shown the presence of such works, which did not use the methods of statistical processing of the results of experimental research, and therefore there is reason to doubt the effectiveness of the proposed ideas. We assume that this situation is due to the lack of ability of future scientists to use such methods, and therefore it is becoming relevant to prepare future scientists for the use of mathematical statistics methods to process the results of experimental research.

Conclusion. *Modern education today needs much innovation. The feasibility and necessity of their implementation should be confirmed by statistical analysis. This requires advanced training of masters of education. The analysis of the qualification scientific works of recent years shows the presence of theses without the mathematical processing of experimental data. We believe that this is due to the lack of developed scholars' ability to analyze and use statistical methods to test the effectiveness of pedagogical hypotheses. Therefore, the problem of forming their ability to carry out a statistical analysis, which should be solved already at the master's level during the formation of their analytical competence.*

Key words: *methods of statistical processing; future scientist; scientific and pedagogical researches; qualification scientific work; analytical skills; analyze; results.*

*Одержано редакцією 06.09.2018
Прийнято до публікації 16.09.2018*

УДК 378.016:[004:37:001.891]:378.22:373.3(045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-13-23-37

ГАВРІЛОВА Людмила Гаврилівна

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і практики початкової освіти, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ Донецької області, Україна

ORCID: 0000-0003-1814-5323

e-mail: havriovalg@gmail.com

ТОПОЛЬНИК Яна Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ Донецької області, Україна

ORCID: 0000-0001-7885-9454

e-mail: yannetkatop@gmail.com

ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ «ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ» У ПІДГОТОВКУ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ

Анотація. Відзначено, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій стає невід'ємним складником науково-педагогічних досліджень і забезпечує створення інформаційного простору е-науки. Саме тому для ефективної підготовки майбутніх докторів філософії в галузі знань «Освіта» запропоновано дистанційний курс «ІКТ в педагогічних дослідженнях», що відповідає сучасним тенденціям інформатизації освіти і забезпечує якісну підготовку фахівців із новим типом мислення. Дистанційне навчання розглядається авторами як форма організації й реалізації навчально-виховного процесу, за якою учасники здійснюють навчальну взаємодію на відстані засобами ІКТ. Проаналізовано близькі за значенням поняття електронної освіти (e-education), online-навчання, змішаного навчання (blended learning). Пропонований дистанційний курс спроектовано за відомою моделлю розроблення педагогічного сценарію навчального курсу для електронного середовища навчання ADDIE, яка складається з п'яти етапів: аналіз, власне проектування, розроблення, упровадження, оцінювання. Наведено тематику курсу, описано основні форми роботи, навчальні прийоми і методи, навчальні матеріали, що застосовувалися впродовж курсу. Відзначено і схарактеризовано складники дистанційного курсу «ІКТ у педагогічних дослідженнях»: інформаційна, практична частини, контроль і оцінювання; наведено приклади практичних завдань, а також тестових завдань різних типів, розміщених у модулі «Тест» навчального середовища MOODLE. Доведено, що впровадження дистанційного курсу «Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічних дослідженнях» реалізує принципи змішаного навчання, поєднуючи інноваційні форми і методи роботи, реалізовані дистанційно, з традиційними аудиторними.

Ключові слова: дистанційне навчання; дистанційний курс; інформаційно-комунікаційні технології; педагогічні дослідження; доктор філософії; електронна освіта; online-навчання; змішане навчання.

Постановка проблеми. Процеси глобалізації та інформатизації, які характеризують розвиток сучасного суспільства, запровадження цифрових технологій на всіх рівнях освіти суттєво змінюють вимоги до професійної підготовки педагогічних і

науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, зокрема, докторів філософії в галузі «Освіта». Формування компетентних фахівців, які вільно орієнтуються в інформаційному просторі сучасної освіти, на високому рівні володіють інформаційно-комунікаційними технологіями, застосовують їх у професійній діяльності та під час проведення науково-педагогічних досліджень, є одним із нагальних завдань вищої освіти.

Застосування ІКТ стає необхідною складовою науково-педагогічних досліджень і забезпечує створення інформаційного простору е-науки (e-Science), у межах якої утворюється глобальне світове наукове середовище на основі спільного застосування наукових ресурсів та обміну ними, дистанційного впровадження обчислювального та наукового обладнання, відкритого доступу до наукових даних і публікацій результатів наукової діяльності, створення віртуальних дослідницьких колективів.

Для забезпечення ефективної інформаційно-комунікаційної підтримки наукових досліджень майбутніх докторів філософії в галузі освіти до навчальних планів їхньої підготовки у ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (спеціальності 011 «Науки про освіту», 013 «Початкова освіта», 015 Професійна освіта) було введено курс «Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічних дослідженнях», що відповідає сучасним тенденціям інформатизації освіти і забезпечує якісну підготовку фахівців із новим типом мислення, сприяє ефективності їхньої наукової та науково-педагогічної діяльності.

Вивчення майбутніми докторами філософії в галузі освіти вказаного спецкурсу супроводжується його розміщенням в системі дистанційного навчання MOODLE. Відзначимо, що дистанційна освіта в Україні набуває все більшого поширення та поступово отримує нормативно-правове підґрунтя, зокрема, в Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) серед вишівських форм навчання виокремлено дистанційну. Крім того, зміст понять «дистанційне навчання» та «дистанційна форма навчання» розтлумачений у «Положенні про дистанційне навчання», затвердженому Наказом МОН України (2013 р.): згідно з державними документами дистанційна освіта є повноцінною формою навчання, реалізованою за допомогою технологій дистанційного навчання [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Різні аспекти дистанційного навчання вивчають українські науковці В. Биков, Н. Жевакіна, В. Кухаренко, М. Лещенко, В. Олійник, О. Рибалко, Н. Сиротенко, О. Спірін, П. Стефаненко, А. Яцишин та ін., російські вчені А. Андреев, Є. Полат, І. Роберт, В. Солдаткін, А. Хуторської, американські та європейські дослідники Ч. Ведемейер (C. Wedemeyer), Р. Деллінг (R. Dellin), Б. Холмберг (B. Kholmberh), О. Петерсон (O. Peterson), Е. Розетт (A. Rossett), Р. Воган Фразе (R. Vaughan Frazze), Р. Шанк (R. Schank) та ін.

Близьким до нашого розуміння є визначення дистанційного навчання (ДН) В. Кухаренком та ін. [2], які наразі розглядають його як форму організації й реалізації навчально-виховного процесу, за якою учасники здійснюють навчальну взаємодію принципово й переважно екстериторіально. Залежно від характеру організації навчальних комунікацій між учасниками навчально-виховного процесу та організаторами освіти і способу побудови комунікаційного каналу освітнього середовища науковці виокремлюють традиційне ДН (заочну форму навчання) й електронне ДН (е-дистанційну форму навчання) [2, с. 9].

Цілком погоджуючись із В. Кухаренком, вважаємо основною формою реалізації дистанційного навчання дистанційний курс (ДК) як спроектовану викладачем освітню діяльність для засвоєння структурованої інформації, як відтворення традиційного освітнього процесу засобами ІКТ (спілкування, співробітництво, співтворчість, самостійна робота) [3].

Важливим чинником успішного впровадження будь-якого дистанційного курсу є ефективний зворотній зв'язок викладачів зі студентами. Ф. Четвінд, К. Доббін (F. Chetwynd, C. Dobbyn) та інші дослідники вказують на його позитивні наслідки, серед яких досягнення цілей навчання, розвиток самооцінки у процесі навчання, позитивна мотивація, заохочення вчителів і студентів до діалогу в процесі навчання [4, с. 69]. Тож організація ефективного зворотного зв'язку стає одним із ключових завдань під час проектування дистанційного курсу.

Визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналізуючи понятійний апарат дистанційного навчання, слід указати на деякі дефініції, які вживаються в багатьох наукових виданнях зарубіжних і пострадянських країн у зв'язку з розвитком дистанційних форм навчання. Так, широкоживаним нині поняттям є «електронна освіта» або е-дистанційна освіта, що демонструє різновид освітньої системи, навчально-виховний процес якої переважно підтримується технологіями е-ДН, а організація освітнього процесу забезпечує реалізацію принципів відкритої освіти [5].

Науковці вказують, що електронна освіта (е-освіта) реалізується комплексом сучасних навчальних засобів – електронних освітніх ресурсів (ЕОР), основні види і функціональна класифікація яких оприлюднені в Положенні про електронні освітні ресурси (2012). Під ЕОР розуміють навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали і засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені в комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації навчально-виховного процесу, в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами. До них належать: електронні документи, видання, дидактичні демонстраційні матеріали, словники, підручники, курси дистанційного навчання [6].

Більшість науковців цілком справедливо розрізняють поняття дистанційної та електронної освіти як істотно різні педагогічні структури. Вони вважають, що в результаті стрімкого розвитку й удосконалення засобів комунікації е-навчання стало наразі вагомішим за дистанційне. Е-освіта (e-education) стала значно менше зорієнтованою на курс лекцій і значно більше – на набуття конкретних знань, до того ж вона є краще адаптованою до різних рівнів навчання.

Електронне навчання (e-learning) як шлях здобуття е-освіти (e-education) – за визначенням ЮНЕСКО – це навчання з допомогою Інтернету і засобів мультимедіа. На думку М. Розенберга, e-learning передбачає передусім застосування Інтернет-технологій для забезпечення ефективності засвоєння знань і базується на трьох ключових принципах: робота здійснюється по мережі; доставка навчального контенту кінцевому користувачу здійснюється за допомогою комп'ютера з застосуванням стандартних Інтернет-технологій (M. Rosenberg [7]).

Почасту електронне навчання виступає синонімом Web-навчання і online-навчання. Тому даний термін можна розуміти як інтенсивне застосування в навчанні комп'ютера, засобів мультимедіа, ресурсів мережі Інтернет, систем віддаленого спілкування. Під час реалізації електронного навчання студенти переважно працюють самостійно з електронними матеріалами (підручниками, курсами, навчальними системами), при цьому отримують дистанційні консультації викладача в Інтернет-просторі. Так само утворюються Інтернет-товариства тих, хто навчається на одному курсі в конкретного викладача, який проводить онлайн-консультації, отримує та оцінює виконані студентами завдання, веде облік виконаної кожним учнем (студентом, користувачем) роботи та ін. Експерти ЮНЕСКО вважають, що електронного навчання орієнтує студентів на новий стиль освіти та сприяє розвитку їхніх умінь і навичок для подальшого навчання протягом усього життя (Т. Бейтс (T. Bates) [8]).

Поширення е-навчання привело до виникнення нового напрямку – змішаного навчання. Змішане навчання (hybrid, mixed, integrative, blended learning, technology-mediated instruction, web-enhanced instruction, mixed-mode instruction) – це форма освіти, згідно з якою учень (студент, слухач) засвоює одну частину матеріалу засобами дистанційного навчання, а іншу частину матеріалу вивчає очно в аудиторії.

Поняття «змішане навчання» (blended learning) запропоноване в інформаційному бюлетені 1999 року (О. Чугай [9]). Воно, на думку В. Кухаренка, є однією з найпопулярніших технологій сьогодення, тому що дозволяє скористатися гнучкістю й зручністю дистанційного курсу і перевагами традиційного класу (В. Кухаренко [2]).

Поділяємо думку зарубіжних дослідників (Д. Пейнтер (D. Painter), Р. Шанк (R. Schank), Д. Кларк (D. Clark)), які тлумачать змішане навчання передусім як поєднання традиційних формальних засобів навчання – роботу в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу – з неформальними, наприклад, обговоренням за допомогою e-mail-листування або Інтернет-конференцій. Тобто засвоєння теоретичного матеріалу в змішаному навчанні відбувається самостійно, через електронний навчальний курс, а на аудиторних заняттях за допомогою ігрових методів, активних обговорень, пошуку рішень, розв'язання завдань та ін. відпрацьовуються і закріплюються відповідні вміння й навички (Д. Кларк [10]).

Деяко інакший погляд на змішане навчання має В. Пурніма (V. Purnima), який вважає його системою, у якій комбінуються різні способи подання навчального матеріалу, зокрема курси, побудовані на Веб-технологіях, EPSS (Educator Performance and Support System) та методики управління знаннями. Цей термін характеризує також навчання, що поєднує різні форми: очне навчання (face-to-face), онлайн електронне навчання (live e-learning) і самонавчання на робочому місці (self-paced learning) [11].

Отже, змішане навчання можна визначити як гібридний вид, що поєднує в собі новітні технології з традиційними формами навчання. Саме цей вид навчання є домінуючим у підготовці майбутніх докторів філософії в галузі знань «Освіта».

Мета статті – продемонструвати досвід упровадження дистанційного курсу «Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічних дослідженнях», який у повній мірі реалізує принципи змішаного навчання, поєднуючи інноваційні форми і методи роботи, реалізовані дистанційно, з традиційними аудиторними.

Викладення основного матеріалу дослідження. Курс «Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічних дослідженнях» рекомендований здобувачам ступеню вищої освіти «доктор філософії», які отримують педагогічну освіту, зокрема зі спеціальностей 011 «Науки про освіту», 013 «Початкова освіта» та 015 «Професійна освіта». На вивчення курсу відведено 150 годин (5 кредитів ECTS).

Процес навчання за вибором студента може відбуватися у формі: поєднання засобів дистанційного навчання з аудиторним (традиційним); виключно дистанційного опрацювання матеріалів курсу. Курс спроектований за відомою моделлю розробки педагогічного сценарію навчального курсу для електронного середовища навчання ADDIE, яка складається із п'яти етапів:

- аналіз (змісту, навчального середовища, визначення предмету, можливостей програмного забезпечення та апаратних засобів);
- власне проектування (визначення очікуваних результатів навчання, методів навчання та способу оцінювання, деталізація змісту з точки зору тем);
- розроблення (підготовка всіх навчальних матеріалів, вправ, завдань, тем проектів та ін., планування організації курсу та його завантаження в систему управління навчанням);
- упровадження (проведення навчання, організація взаємодії зі студентами);
- оцінювання (визначення, чи досягнуті навчальні цілі, чи потрібно коригування змісту і методів навчання) [12].

На основі наведеного проектування курсу створено його силабус – докладна інформація про курс оформлена у вигляді його програми, що визначає мету дистанційного курсу, його завдання й очікувані результати, крім того, із силабусу студенти отримують загальне уявлення про навчальні матеріали, форми і методи навчання, контроль і критерії оцінювання.

Тематика курсу вміщує 10 тем, навчання завершується іспитом у формі тестового контролю. Курс реалізовано через систему управління навчанням MOODLE. Певні функції системи управління навчанням упроваджуються як засоби комунікації, для проведення занять і як навчальні завдання, зокрема, застосовуються завдання, тести, вікі, веб-квест, інтерактивні плакати, інфографіка. Для забезпечення цього процесу для здобувачів підготовлені різні матеріали: теоретичний матеріал до кожної теми, презентації, демонстраційні відеофрагменти, інтерактивні та проблемно-пошукові завдання, посилання на ресурси в мережі Інтернет, тестовий контроль.

Тематика курсу:

1. Інформатизація освіти і створення єдиного інформаційного освітнього простору.
2. Хмарні технології в освіті, мережа Інтернет та її ресурси.
3. Наукометрія сучасної освіти, наукометричні бази, авторське право.
4. Комп'ютерні засоби навчального призначення: визначення, класифікація, вимоги.
5. Застосування ІКТ на етапі оформлення результатів наукового дослідження. Вимоги до бібліографії.
6. Програмні засоби для проведення педагогічного дослідження (анкетування, тестування).
7. Застосування засобів ІКТ на етапі впровадження результатів експерименту (сайти, форуми, блоги, електронні посібники, соціальні мережі).
8. Засоби дистанційного і змішаного навчання в педагогічному дослідженні. Відкрита освіта.
9. Комп'ютерні технології на етапі аналізу експериментальних даних.
10. Комп'ютерні технології на етапі інтерпретації та представлення експериментальних даних. Засоби мультимедіа.

Навчання в дистанційному курсі відбувається так: студенти опрацьовують теоретичний матеріал лекцій і презентацій; готуються до практичних занять, розміщують виконані завдання у відповідних теках на Google-диску; виконують завдання для самостійного опрацювання й надсилають їх через платформу дистанційного навчання. Наприкінці курсу проводиться тестування.

Серед навчальних методів і прийомів, застосовуваних упродовж курсу:

1. Створення персонального навчального середовища.
2. Робота в соціальних мережах: форуми, блоги, проведення опитування.
3. Опанування Інтернет-сервісів для створення е-посібників, інфографіки, мультимедійних презентацій, інтелектуальних карт, інтерактивних плакатів, тестування.
4. Робота в міжнародних наукометричних базах.
5. Тестування.
6. Методи самоконтролю.

Навчальні матеріали, застосовувані в дистанційному курсі:

1. Програми для створення електронних підручників (посібників): eBooksWriter, eBook Maestro, NeoBook Professional Multimedia та ін.
2. Інтернет-ресурси для онлайн опитувань: Google.com; Uptolike.com, Examinare.
3. Платформи для створення блогів: Blogger, LiveJournal, WordPress.
4. Програми презентацій Microsoft PowerPoint, Open Office Impress, Prezi.
5. Комп'ютерні статистичні пакети Statgraphics, S-plus, SPSS.
6. Програми тестування MyTestX, UniTest System, OpenTEST2, HotPotatos.

Система дистанційного навчання студентів

ІКТ у педагогічних дослідженнях

На головну ► Мої курси ► Факультет початкової, технологічної та професійної освіти ► кафедра теорії і практики початкової освіти ► ІКТ у ПД

НАВИГАЦІЯ

- На головну
- Моя домашня
- Сторінки сайту
- Мій профіль
- Поточний курс
 - ІКТ у ПД
 - Учасники
 - Значки
 - Загальне
 - 1. ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ОСВІТИ ТА СТВОРЕННЯ ЄДИНОГО ІНФО...
 - 2. ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ, МЕРЕЖА ІНТЕРНЕТ ТА ...
 - 3. НАУКОМЕТРІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ, НАУКОМЕТРИЧНІ БАЗИ...
 - 4. КОМП'ЮТЕРНІ ЗАСОБИ НАВЧАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ: ВИЗ...
 - 5. ВИКОРИСТАННЯ ІКТ НА ЕТАПІ ОФОРМЛЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІ...
 - 6. ПРОГРАМНІ ЗАСОБИ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО Д...
 - 7. ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІКТ НА ЕТАПІ ВПРОВАДЖЕННЯ ...
 - 8. ЗАСОБИ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПЕ...
 - 9. КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА ЕТАПІ АНАЛІЗУ ЕКСПЕРИ...
 - 10. КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА ЕТАПІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ...
- Мої курси

Новий форум

Ключові поняття й терміни курсу "ІКТ у педагогічних дослідженнях"

Тестовий контроль

Силабус курсу

1. ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ОСВІТИ ТА СТВОРЕННЯ ЄДИНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ

1. Нормативно-правове забезпечення інформатизації освіти.
2. Єдиний інформаційний простір сучасної освіти.
3. Цифрова педагогіка та цифрова компетентність сучасної освіти.
4. Утворення інформаційного освітнього середовища

Лекція №1. Інформатизація освіти та створення ЄІОП

Література до теми 1

Презентація до теми 1

2. ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ, МЕРЕЖА ІНТЕРНЕТ ТА ЇЇ РЕСУРСИ

1. Хмарні технології в освіті та утворення хмаро орієнтованого навчального середовища освітнього закладу.
2. Хмаро орієнтовані засоби навчання.
3. Персональне навчальне середовище

Лекція №2. Хмарні технології в освіті, мережа Інтернет та її ресурси

Література до теми 2

Презентація до теми 2

Рис. 1. Головна сторінка дистанційного курсу «Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічних дослідженнях»

Складниками дистанційного курсу «ІКТ у педагогічних дослідженнях» є інформаційна, практична частини, контроль і оцінювання. Інформаційна частина має на меті надання студентам необхідної науково-методичної інформації для успішної роботи в електронному освітньому середовищі, а також забезпечення відповідним обсягом теоретичних даних.

Робота з курсом починається з інформаційного блоку «Загальна інформація про курс». У цьому блоці містяться силабус курсу з визначеним календарним планом, структурою курсу, формами контролю і критеріями оцінювання навчальної діяльності, відомостями про друковані та інші інформаційні ресурси з курсу, про програмне забезпечення. Пропонується глосарій, який уміщує ключові поняття й терміни, а також електронна версія навчального посібника «Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічних дослідженнях» як основний матеріал для опанування теоретичних відомостей курсу.

Інформаційна частина курсу вміщує текстові матеріали лекцій, мультимедійні презентації, які унаочнюють теоретичні відомості схемами, таблицями, засобами інфографіки (рис. 2.).

Лекції у відповідності до вимог, що висуваються до сучасних он-лайн курсів [13; 14], презентують теоретичні відомості у стислій формі. Майбутні доктори філософії отримують також додаткові джерела інформації (додаткові списки джерел, вітчизняні та зарубіжні нормативно-правові освітні документи, зразки оформлення списків літератури за новими вимогами).

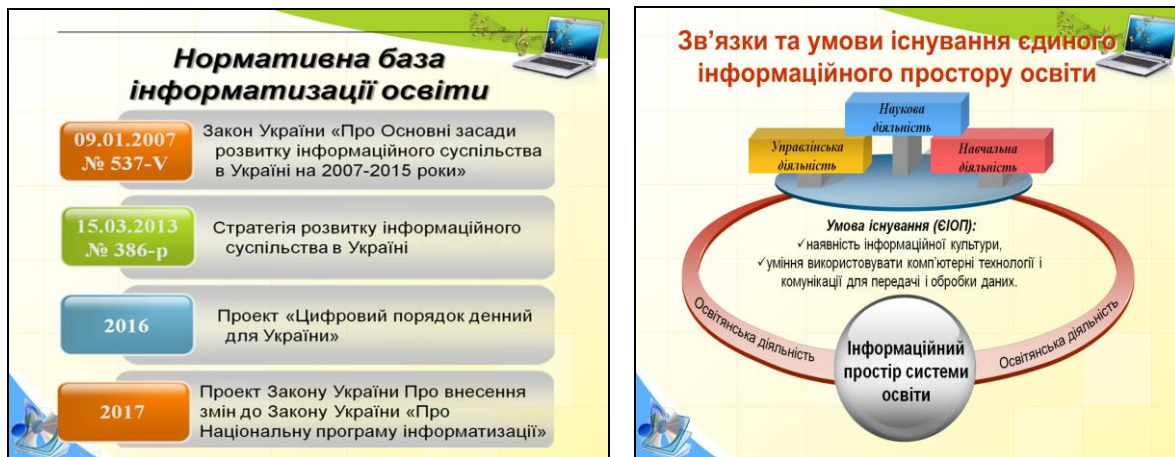


Рис. 2. Приклади унаочнення текстового матеріалу лекцій у презентації (слайди презентації до лекції «Інформатизація освіти та створення єдиного інформаційного освітнього простору»)

Практична частина дистанційного курсу «Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічних дослідженнях» спрямована на формування вмінь і навичок працювати в системах Google Scholar та «Бібліометрика української науки» у ролі користувача; створювати власний наукометричний профіль у різних наукометричних базах; розміщувати свої наукові здобутки в наукометричних системах із застосуванням хмарних інформаційно-аналітичних сервісів для оцінювання їх значущості; аналізувати інформацію про власний науковий рейтинг і рейтинг інших науковців на основі індексу Гірша та i10-індексу та застосовувати її відповідно до потреб особистісного і професійного розвитку; здійснювати пошук і добір наукових журналів для розміщення матеріалів за досліджуваною проблемою; оприлюднювати, розповсюджувати і використовувати результати наукової діяльності; створювати персональне навчальне хмаро орієнтоване середовище; користуватися Інтернет-сервісами для проведення тестування, анкетування, створення інтерактивних плакатів, інтелектуальних карт, засобів інфографіки; розробляти якісні презентації у програмах PowerPoint, Prezy та ін.; користуватися статистичними методами опрацювання результатів педагогічного експерименту та ін.

Серед практичних завдань:

Тема «Організація тестування в мережі Інтернет з застосуванням прикладного програмного забезпечення». Мета: сформувати вміння конструювати тести і тестові завдання; сформувати вміння проводити тестування з застосуванням прикладного програмного забезпечення; сформувати вміння проводити тестування в мережі Інтернет; формувати ІКТ-компетентність майбутніх науковців.

Завдання 1. Розробити згідно з вимогами тестові завдання різних форм, когнітивних рівнів.

Шаблон тестового завдання

Інструкція	
Умова (завдання)	
Правильна відповідь	
Дистрактори	
Когнітивний рівень	
Складність	
Час на виконання	
Критерії оцінювання	

Завдання 2. Проаналізувати Інтернет-ресурси і програмні засоби для створення тестів та організації процесу тестування за вказаними параметрами, додати власні. Заповнити таблиці.

Таблиця (приклад)

Порівняння Інтернет-ресурсів для створення тестів і проведення тестування

Параметри ресурсу	Ресурс 1	Ресурс 2	Ресурс 3	Ресурс 4
Необхідність реєстрації для розробника; для тестованого.				
Наявність безкоштовної версії та її можливості				
Форми та тестових завдань				
Можливість використання графічних, аудіо та відео файлів				
Статистичне опрацювання результатів				
Можливість збереження результатів				
Інше				

Таблиця (приклад)

Порівняння програмних засобів для створення тестів та проведення тестування

Параметри програмного засобу	MyTest	HotPotatoes	Назва ПЗ за власним вибором
Необхідність реєстрації для розробника; для тестованого.			
Простота встановлення			
Наявність безкоштовної версії та її можливості			
Форми та тестових завдань			
Можливість використання графічних, аудіо та відео файлів			
Статистичне опрацювання результатів			
Можливість збереження результатів			

Тема «Створення електронних освітніх ресурсів». Мета: сформувати вміння аналізу наявних електронних ресурсів і конструювання власних ЕОР; ознайомити з можливостями конструювання ресурсів із застосуванням сервісів мережі Інтернет; ознайомити студентів із можливостями редактора презентацій Power Point і сформувати вміння створювати, редагувати презентації в середовищі Power Point; сформувати уявлення про етапи розроблення і вимоги до презентацій, розглянути структуру презентації та елементи дизайну; сформувати навички створення презентації з графікою, анімацією та іншими мультимедійними елементами; сформувати прийоми створення презентацій на основі шаблону й ефективною демонстрації створеної презентації, що відповідають сучасним вимогам; ознайомити студентів із можливостями запису відео з екрану; сформувати навички створення електронних посібників.

Завдання 1. Створіть власний шаблон у середовищі Power Point (або внесіть зміни в наявний), який Ви будете застосовувати для створення презентацій. Розробити презентацію до однієї з лекцій навчального курсу з тематики, близької до Вашого наукового дослідження, дотримуючись таких вимог: скористайтесь власним шаблоном; обсяг: 10 – 15 слайдів; наявність автоматизованого змісту (можливість переходу між слайдами); наявність 8 схем (діаграм, таблиць); налаштування анімації (у разі необхідності); наявність аудіо, відео та посилань на Інтернет-ресурси.

Збережіть презентацію в таких форматах:

1. Презентація PowerPoint (*.pptx)
2. PDF (*.pdf)
3. Демонстрація PowerPoint (*.ppsx)
4. Рисунок у форматі JPEG.

Завдання 2. Знайдіть декілька програм і ресурсів, які застосовуються для запису відео (захоплення відео) з екрану.

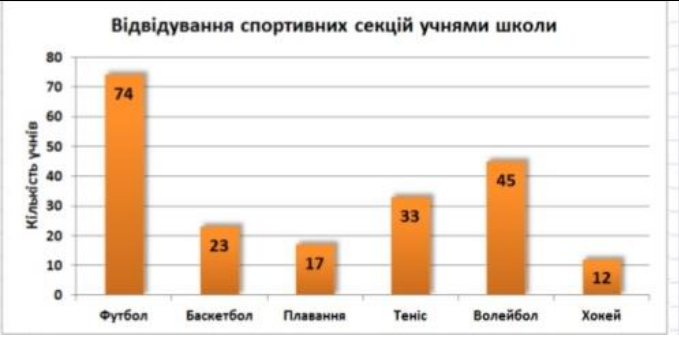
Завдання 3. Проаналізуйте програми і сервіси для створення електронних підручників. Виберіть і опишіть два, на Вашу думку, найкращих

Тема «Візуалізація та опрацювання табличних даних». Мета: сформувати вміння опрацювати дані в електронних таблицях, вводити найпростіші формули, будувати діаграми; сформувати вміння опрацювати результати педагогічного експерименту з застосуванням вбудованих статистичних функцій; сформувати вміння візуалізувати результати опитувань і дані, що представлені в табличній формі.

Завдання. Визначити, які типи діаграм застосовують для візуалізації результатів педагогічних досліджень? Проаналізувати, для яких даних застосовують різні типи діаграм. Заповнити таблицю.

Таблиця (приклад)

Типи діаграм та їх застосування

Тип діаграми	Зразок діаграми, приклади застосування
Стовпчаста діаграма	 <p>діапазони значень (наприклад, кількість відповідей); градація особливих шкал (наприклад, шкали Лікерта з такими поділками, як «Цілком погоджуюся», «Погоджуюся», «Байдуже», «Не погоджуюся», «Категорично не погоджуюся»); імена, які не мають конкретного порядку (наприклад, назви програм, географічні назви або назви підручників).</p>

Тема: «Створення інфографіки та інтерактивних презентацій». Мета: сформувати вміння візуалізації наукової інформації, створення інтерактивних мультимедійних презентацій; ознайомити з можливостями сервісів для створення інфографіки онлайн, сформувати вміння створювати якісну інфографіку; сформувати

уміння підготовки презентацій для публічних наукових виступів; опанувати програми для створення інтерактивних плакатів та інтелектуальних карт; розвивати ІКТ-компетентність майбутніх науковців.

Завдання 1. Здійснити аналіз сервісів для створення інтерактивних презентацій. Заповнити таблицю.

Таблиця (приклад)

Аналіз сервісів для створення інтерактивних презентацій

Назва сервісу, посилання на ресурс	Опис, основні можливості

Завдання 2. Здійснити аналіз сервісів для створення інфографіки. Заповнити таблицю.

Таблиця (приклад)

Аналіз сервісів для створення інфографіки

Назва сервісу, посилання на ресурс	Опис, основні можливості

Для майбутніх фахівців розроблено завдання для самостійної роботи, які потребують застосування ресурсів мережі Інтернет, складання тестових завдань і проведення тестування, добору мультимедійного контенту, його опрацювання у відповідних програмах та оформлення у вигляді мультимедійної презентації, таблиці, плакату тощо. Усі завдання збираються кожним студентом в e-portfolio. Серед завдань:

До теми «Програмні засоби для проведення педагогічного дослідження (анкетування, тестування)».

Завдання 1. Проведіть найпростіше опитування в одній із соціальних мереж (наприклад Facebook) про ставлення аудиторії, наприклад, до застосування ІКТ у початковій школі. Зробіть копію екрану з виглядом Вашого опитування (кнопка Print Screen на клавіатурі). Надайте викладачу змогу пройти Ваше опитування. Результати опитування збережіть, щоб застосувати їх під час виконання практичної роботи

Завдання 2. Розробити анкету для проведення моніторингового дослідження в межах вашої науково-дослідницької теми. Визначити місце анкети у структурі моніторингового дослідження та її призначення. Визначити цільову аудиторію, категорії учасників анкетування, їхній кількісний та якісний склад, основні ознаки, властивості, за якими плануєте проводити поділ результатів анкетування при аналізі. Скласти «паспортичку» і вступ до анкети. Сформулювати перелік питань анкети, відповіді на які складають основну ціль анкетування з урахуванням вимог.

Завдання 3. Розробити тест, який містить 20 – 25 тестових завдань різних типів для оцінювання навчальних досягнень із дисциплін, залучених до Вашого експериментального дослідження, або для вимірювання тих чи тих показників Вашого педагогічного експерименту. Обов'язково розробити матрицю тесту. Реалізувати розроблені тестові завдання в навчальному середовищі Moodle, у програмах MyTest і HotPotatoes. Порівняти можливості програмних засобів, визначити переваги і недоліки кожної.

До теми «Комп'ютерні технології на етапі аналізу експериментальних даних».

Завдання 1. Побудувати кругову діаграму за даними таблиці:

Таблиця (приклад)

Розподіл відповідей на запитання блоку актуальних цілей

Формулювання цілей	Відсутність цілі	Орієнтація на процес	Орієнтація на усунення проблеми	Орієнтація на результат (без параметру)	Орієнтація на результат (з параметром)
% відповідей	4%	20%	6 %	44 %	26%

Завдання 2. Побудувати діаграму за даними таблиці

Таблиця (приклад)

Співвідношення інтересу до змісту і пізнавальної активності

Інтерес до змісту навчального процесу	Пізнавальна активність студентів (у %)			
	низька	середня	висока	всього
низький	45	50	5	100
середній	25	57	18	100
високий	10	60	30	100

До теми «Комп'ютерні технології на етапі інтерпретації та представлення експериментальних даних. Засоби мультимедіа»:

Завдання 1. Розробити інтерактивну презентацію, скориставшись сервісом Prezy. Надіслати посилання на презентацію Вашому викладачеві.

Завдання 2. Розробити інтерактивний плакат, застосовуючи один із проаналізованих Вами сервісів.

Контроль і оцінювання знань, умінь і навичок, набутих під час опанування дистанційного курсу «Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічних дослідженнях» відбувається у формі тестування (освітнє середовище MOODLE надає можливість ефективно перевірити знання теоретичного матеріалу, а також сформованість певних навичок із допомогою тестових завдань різного типу, розроблених у модулі «Тест») з моментальним отриманням результатів тестування.

Тестові завдання різних типів та рівнів складності розробляються за певним шаблоном. Наведемо зразки тестових завдань різних когнітивних рівнів, створених за шаблоном [15].

Тестове завдання на вибір правильної відповіді

<i>Інструкція</i>	Виберіть одну найкращу відповідь
<i>Умова (завдання)</i>	З яким сучасним феноменом почасти ототожнюють цифрову культуру?
<i>Правильна відповідь</i>	медіакультура
<i>Дистрактори</i>	комп'ютерний дизайн; електронна музика; комп'ютерна комунікація.
<i>Когнітивний рівень</i>	Розуміння
<i>Складність (від 1 до 4)</i>	2
<i>Час на виконання</i>	45 сек
<i>Критерії оцінювання</i>	1 бал

Тестове завдання на встановлення відповідності

<i>Інструкція</i>	Установіть відповідність між поняттями та їх визначеннями
<i>Умова (завдання)</i>	Доберіть формулювання, які відповідають хмарним сервісам «форум», «блог» та «веб-сайт»
<i>Правильна відповідь</i>	Форум – інтернет-ресурс, який пропонує набір розділів для обговорення і є популярним різновидом спілкування в інтернеті. Блог – інтернет-сервіс, що дозволяє будь-якому користувачеві вести записи з довільної тематики. Веб-сайт – сукупність логічно зв'язаної гіпертекстової інформації, оформленої у вигляді окремих сторінок і доступної в мережі Інтернет
<i>Дистрактори</i>	електронний освітній ресурс, розміщений у веб-просторі мережі Інтернет
<i>Когнітивний рівень</i>	Аналіз, синтез
<i>Складність (від 1 до 4)</i>	3
<i>Час на виконання</i>	2 хвилини
<i>Критерії оцінювання</i>	1 – 3 бали

Наведемо приклади тестових завдань різних типів, розміщених у середовищі Moodle:

Рис. 3. Завдання на встановлення відповідності тестового контролю дистанційного курсу «ІКТ в педагогічних дослідженнях»

Рис. 4. Завдання на множинний вибір тестового контролю дистанційного курсу «ІКТ в педагогічних дослідженнях»

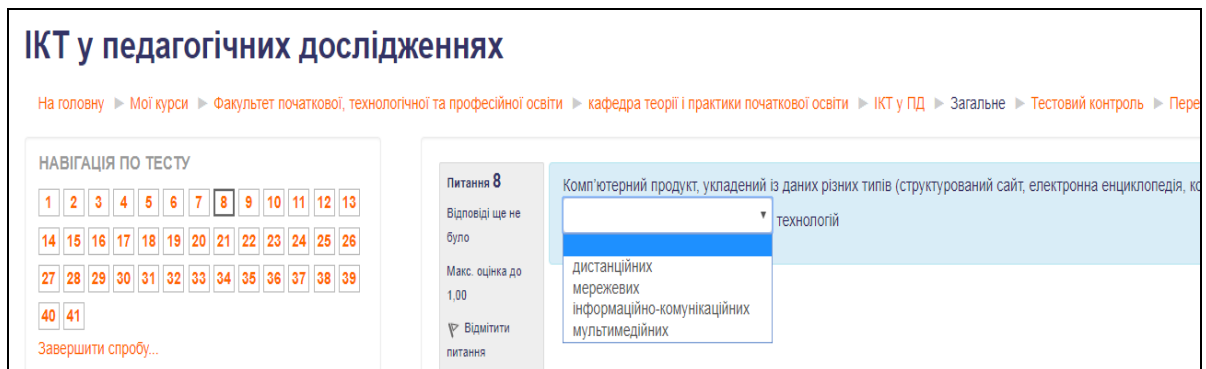


Рис. 5. Завдання на вибір правильної відповіді тестового контролю дистанційного курсу «ІКТ в педагогічних дослідженнях»

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, пропонується для майбутніх докторів філософії дистанційний курс «Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічних дослідженнях» охоплює базові науково-теоретичні підходи сучасної педагогічної науки, передусім ґрунтуючись на компетентнісному підході, як одному зі стратегічних напрямів державної політики в освітній сфері, що орієнтує на досягнення певного освітнього результату. Важливим теоретичним підґрунтям створення дистанційного курсу «Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічних дослідженнях» є зарубіжні й вітчизняні концепції, сучасні ініціативи в галузі глобалізації та інформатизації освіти, наукові розвідки зі створення і застосування засобів ІКТ в педагогічній діяльності.

Результати впровадження курсу в підготовку докторів філософії в галузі знань «Освіта» дають змогу говорити про значні позитивні результати у формуванні ІКТ-компетентності та дозволяє використовувати його в системі ІК-підтримки наукових досліджень здобувачів вищої освіти ступеню «доктор філософії» у галузі освіти.

Список використаних джерел

1. Положення про дистанційне навчання. Затверджене Наказом Міністерства освіти і науки України 25. 04. 2013 р. № 466 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.
2. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко, С. М. Березенська, К. Л. Бугайчук, Т. О. Олійник та ін. ; за ред. В. М. Кухаренка. – Харків : Міськдрук, НТУ «ХП», 2016. – 284 с.
3. Кухаренко В. М. Роль смешанного (гибридного) обучения [Электронный ресурс] / В. М. Кухаренко. – Режим доступа : http://kvn-e-learning.blogspot.com/2014/06/blog-post_22.html.
4. Chetwynd F. Assessment, feedback and marking guides in distance education / F. Chetwynd, C. Dobbyn // Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning. – 2011. – Vol. 26:1. – Pp. 67 – 78. – Retrieved from : <http://dx.doi.org/10.1080/02680513.2011.538565>.
5. Биков В. Ю. Технологія створення дистанційного курсу : навчальний посібник / В. Ю. Биков, В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко / за ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. – Київ : Міленіум, 2008. – 324 с.
6. Положення про електронні освітні ресурси. Затверджено Наказом МОН України від 01.10.2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#n13>.
7. Rosenberg M. Beyond E-Learning: New Approaches to Managing and Delivering Organizational Knowledge / M. Rosenberg // ASTD International Conference. – 2007. – № 3. – Atlanta. – 363 p.
8. Bates T. National strategies for e-learning in post-secondary education and training / T. Bates. – UNESCO, 2001. – 132 p.
9. Чугай О. Ю. Змішане або гібридне навчання як трансформація традиційної освітньої моделі [Електронний ресурс] / О. Ю. Чугай // X міжнародна науково-практична конференція «Новітні освітні технології в контексті євроінтеграції», 2015. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1268>.

10. Clark D. Blended learning. Brighton: CEO Epic Group plc, 2003. – 44 p. – Retrieved from : <https://ru.scribd.com/document/84278560/Clark-D-Blended-Learning>.
11. Purnima V. Blended Learning Models. – Retrieved from: <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html>.
12. Simonson M. Teaching and learning at a distance: foundations of distance education / M. Simonson, S. Smaldino, M. Albright & S. Zvacek [2nd Ed.]. – Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall, 2003.
13. Arends R. I. Learning to Teach (9th edition). – New York : Mc-Graw Hill, 2012. – 610 p. – Retrieved from: <https://hasanahummi.files.wordpress.com/2017/04/connect-learn-succeed-richard-arends-learning-to-teach-mcgraw-hill-2012.pdf>
14. Yuan Li., Powell S. MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education. – 2013. – 21 p. – Retrieved from: <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>.
15. Гаврілова Л. Г. Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічних дослідженнях : практикум для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Л. Г. Гаврілова, Л. О. Кухар, Я. В. Топольник. – Слов'янськ : Видавництво Б. І. Маторіна, 2018. – 272 с.

References

1. *Provision on distance education*. (2014). Approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, 25. 04. 2014, No. 466. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>. (in Ukr.)
2. Kukhareno, V. M., Berezenska, S. M., Buhachuk, K. L. Oliinyk, T. O., & Stoliarevska, A. L. (2016). *Theory and practice of mixed learning: a monograph*. Kukhareno, V. M. (ed.). Kharkiv: «Miskdruk», NTU «KhPI» (in Ukr.)
3. Kukhareno, V. M. (2014). *The Role of Mixed (Hybrid) Learning*. Retrieved from http://kvn-e-learning.blogspot.com/2014/06/blog-post_22.html. (in Russ.)
4. Chetwynd, F., & Dobbyn, C. (2011). Assessment, feedback and marking guides in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. Vol. 26:1. Pp. 67 – 78. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02680513.2011.538565>.
5. Bykov, V. Yu., Kukhareno, V. M. & Syrotenko, N. H. (2008). *Technology for creating a distance course: tutorial*. V. Yu. Bykov & V. M. Kukhareno (ed.). Kyiv: Milenium. (in Ukr.)
6. Regulations on electronic educational resources. Approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 01.10.2012. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#n13>. (in Ukr.)
7. Rosenberg, M. (2007). Beyond E-Learning: New Approaches to Managing and Delivering Organizational Knowledge. *ASTD International Conference*. № 3. Atlanta.
8. Bates, T. (2001). *National strategies for e-learning in post-secondary education and training*. UNESCO.
9. Chuhai, O. Yu. (2015). Mixed or hybrid learning as a transformation of a traditional educational model. Latest Educational Technologies in the Context of European Integration. Retrieved from <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1268>. (in Ukr.)
10. Clark, D. (2003). *Blended learning*. Brighton: CEO Epic Group plc. Retrieved from <https://ru.scribd.com/document/84278560/Clark-D-Blended-Learning>.
11. Purnima, V. (2002). *Blended Learning Models*. Retrieved from <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html>.
12. Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. & Zvacek, S. (2003). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education* [2nd Ed.]. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
13. Arends, R. I. (2012). *Learning to Teach* [9th Ed.]. New York: Mc-Graw Hill. Retrieved from <https://hasanahummi.files.wordpress.com/2017/04/connect-learn-succeed-richard-arends-learning-to-teach-mcgraw-hill-2012.pdf>
14. Yuan, Li. Powell, S. (2013). *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*. Retrieved from <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>. (in Engl.)
15. Havrilova, L. H., Kukhar, L. O. & Topolnyk, Ya. V. (2018). *Information and communication technologies in pedagogical researches: a workshop for students of higher pedagogical educational establishments*. Sloviansk: Vydavnytstvo B. I. Matorina (in Ukr.)

Abstract. HAVRILOVA Liudmyla, TOPOLNIK Yana. *Implementation of the distance learning course «Information and communication technologies in pedagogical research» in the training of Ph.D.*

Introduction. *The implementation of information and communication technologies is becoming a constituent part of scientific pedagogical researches and provides designing the information environment of e-science. That's why to make training of PhD students in the field of knowledge «Education» efficient we propose a distance learning course «ICT in pedagogical*

researches» which corresponds to the modern trends of education informatization and provides quality training of the specialists with a new thinking type.

Purpose. The purpose of the article is to show the experience of implementing into training of PhD students in the field of knowledge «Education» the distance learning course «ICT in pedagogical researches» which realizes the blended learning principles, combining innovative forms and methods of the activities that are implemented both distantly and traditionally in classes.

Methods. Methodological background is a competency-based approach that is mainly focused on the learning result that provides axiological, motivational, reflexive, cognitive and operation-activity-technological indicators and includes getting the appropriate knowledge and developing abilities, skills and personal experience.

Results. The distance learning is considered by authors as a form of organization and realization of educational process due to which the participants carry out the learning cooperation distantly by ICT tools. The concepts of electronic education «on-line learning» and «blended learning», which are close in their meaning, are analyzed. The proposed distance learning course is designed according to the well-known model of designing pedagogical scenario of learning course for electronic learning environment ADDIE. This model includes five stages: analysis, design, development, implementation, and evaluation. The themes of the course are provided, the main activity forms, learning methods and techniques, and learning materials, which are used in the course, are described. The constituent parts of the course «ICT in pedagogical researches» are singled out and characterized: informational, practical part, control and assessment; the examples of both practical tasks and tests of different types, which take place in the module «Test» of learning environment MOODLE, are given.

Conclusion. The findings of the course implemented in training of PhD students in the field of knowledge «Education» prove the essential positive results in the development of ICT competence and allow to recommend its use for information and communication support of scientific researches.

Key words: distance learning; distance course; information and communication technologies; pedagogical research; PhD; e-education; online-education; blended learning.

Одержано редакцією 19.09.2018
Прийнято до публікації 23.09.2018

УДК 37.014.6 : 372(045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-13-38-44

ORCID: 0000-0003-3214-7675

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

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІЗ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

***Анотація.** Розглянуто питання підготовки фахівців з дошкільної освіти в Україні. Доведено необхідність поєднання національних і загальноєвропейських стандартів освіти. Наголошено, що провідна ідея підготовки фахівців із дошкільної освіти в Україні відповідно міжкультурної взаємодії ґрунтується на необхідності врахування світових глобалізаційних та інтеграційних процесів розвитку теорії й практики педагогічної освіти, принципів мультикультурності, поліетнізму в поєднанні з тенденціями регіоналізації. Установлено, що акцент у підготовці педагогів усе більше зміщується в сторону поліпшення якості й неперервності педагогічної освіти, посилення професіоналізму, загальної культури фахівців із дошкільної освіти, відповідальності за результати своєї праці. Акцентовано увагу на тому, що більшої уваги варто приділяти професіоналізації відбору осіб для отримання педагогічної освіти, уточненню критеріїв і підвищенню вимог до її здобувачів як на етапі вступу до закладів вищої освіти, так і у процесі навчання в ньому. Виокремлено чинники, які мають пріоритетний вплив на формування професійних компетентностей фахівців у галузі дошкільної освіти.*

***Ключові слова:** заклад дошкільної освіти; вихователь; фахова підготовка; фахівець; дошкільна освіта; вища освіта; заклад вищої освіти; система професійної підготовки; педагогічні кадри; освітній процес.*

Постановка проблеми. Нині гостро стоїть проблема розвитку педагогічної майстерності фахівців дошкільної освіти, причому як досвідчених, так і молодих. В умовах зростання ролі знань і технологій у житті суспільства та інтенсифікації процесів економічної й культурної глобалізації освіта все більше позиціонується як дієвий інструмент формування особистості, здатної жити в умовах динамічних змін. Одночасно масштабні суспільні зміни і модернізація освіти висувають нові вимоги до якості підготовки і професіоналізму майбутніх фахівців із дошкільної освіти в Україні. Цілеспрямоване входження України у світову спільноту, модернізація міжнародного порядку в контексті визначених пріоритетів вимагає від системи вищої освіти поетапно реалізовувати складники наявної мегасистеми цілісного освітнього простору, що зумовлено особливою актуалізацією глобалізації всіх сфер життєдіяльності особистості й суспільства в умовах загальноцивілізаційних тенденцій сучасного світу. У цьому контексті вища школа повинна надати молодій людині елементарні знання і можливості інтегруватися в соціумі, самовизначитися в житті, активно діяти, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці, а також опанувати мистецтво швидких трансформаційних змін в освітніх системах, як у локальному (регіональному, національному) середовищі, так і глобальному просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблеми фахової підготовки фахівців із дошкільної освіти перебували в полі зору зарубіжних і вітчизняних науковців (А. Алексюк, В. Андрущенко, Л. Артемова, О. Абдулліна, А. Богуш, Г. Беленька, З. Борисова,

В. Бондар, Н. Голота, Н. Грама, Н. Денисенко, Т. Добутько, О. Дубасенюк, Т. Жаровцева, О. Запесоцький, І. Зязюн, Е. Карпов, Б. Корольов, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, Н. Лобанова, Н. Лисенко, В. Лозова, А. Маркова, О. Мороз, Л. Мітіна, В. Олійник, Т. Поніманська, С. Сисоєв, В. Сластьонін, Н. Талізін, Н. Хмель, Є. Шиянов, Х. Шапаренко та ін.).

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз наукових джерел із проблеми підготовки фахівців із дошкільної освіти в Україні в сучасній педагогічній науці та практиці.

Виклад основного матеріалу. Нові реалії сьогодення, орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, реорганізація системи дошкільної освіти зумовлюють необхідність змін і в системі підготовки фахівців дошкільної освіти. Про це йдеться в Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», у якій передбачено перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, формування мережі закладів вищої освіти, здатної за освітніми і кваліфікаційними рівнями, типами, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняти інтереси особи, потреби кожного регіону і держави в педагогічних кадрах. Сучасній Україні потрібні фахівці дошкільного профілю нової формації з конкурентно придатним європейським чи світовим рівнем кваліфікації для досягнення єдиної мети – формування гармонійно розвиненої особистості [9, с. 73].

Загальновідомо, що основою навчання будь-яких фахівців є професіограма чи модель готовності до майбутньої професійної діяльності, яка охоплює відповідні компоненти, методологічні підходи, принципи, зміст підготовки, певні вимоги до обсягу знань, умінь і професійно-особистісних якостей, а також сприяє підвищенню ефективності майбутньої діяльності. З огляду на такий підхід у навчанні заклади вищої освіти мають забезпечувати формування готовності кожного випускника до майбутньої професійної діяльності, розвивати їх професійну свідомість. Це можливо тільки за умови, що пізнавальна діяльність здійснюється на межі професійної, тобто пізнавальні дії. Тому на етапі планування освітнього процесу необхідно враховувати, наскільки можна реально забезпечити співвідношення між професійними знаннями, вміннями студентів і розвитком їхніх професійно-особистісних якостей, основними видами діяльності майбутнього педагога і його функціями в означеному професійному руслі [7, с. 123].

Видатний педагог Софія Русова – фундатор національної системи дошкільного виховання в Україні – вважала, що «нація народжується коло дитячої колиски» [10]. Виходячи з її слів, варто зауважити, що дошкільний вік є досить сенситивним до формування дитячої особистості, а саме – формування світосприйняття та світорозуміння. Досить важливим у цей період є родинне виховання та виховання в закладах дошкільної освіти. Переосмисленням ролі дошкільного періоду дитинства для розвитку особистості пояснюється підвищена увага соціуму до підготовки фахівців в дошкільній галузі [2, с. 45].

Систему професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти Ю. Косенко [8, с. 18] розглядає як специфічну галузь педагогічної освіти, що цілком орієнтована, у головних вимірах структурно її повторює й розвивається в напрямках еволюції останньої. Здійснюючи ретроспективний аналіз становлення й розвитку системи підготовки фахівців із дошкільної освіти в Україні у другій половині XX–XXI століття, науковець наголошує, що:

- система професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в державі (дошкільна галузь педагогічної освіти) і педагогічна система як педагогічний процес у професійному закладі освіти – поняття не тотожні;
- система підготовки педагогічних кадрів для закладів дошкільної освіти функціонує в масштабах держави, а педагогічна система як упорядкована педагогічною

- технологією цілеспрямована організація навчання і виховання майбутніх фахівців (педагогічний процес) здійснюється в конкретному закладі освіти;
- функціонування системи професійної підготовки фахівців дошкільної освіти як підсистеми педагогічної освіти обумовлено станом розвитку суспільства і в усі часи визначалося політикою держави в галузі освіти [8, с. 18–19].

На думку, Г. Беленької, освітній процес у закладах вищої освіти залежить від різних чинників, що впливають на нього: «у сучасній системі дошкільної освіти відбуваються значні зміни, пов'язані з пошуками оновлення її змісту, перебудовою взаємодії в системі «педагог – дитина», появою різних типів і видів закладів дошкільної освіти. Певна річ, інноваційні освітні напрями в системі суспільного дошкільного виховання й освіти потребують педагога нового типу і висувають значні вимоги до його професійної компетентності» [1, с. 10]. Тобто, науковець указує, що сутність психолого-педагогічної підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти полягає у формуванні професійної компетентності, що включає систему психологічних, загальнодидактичних, фахових знань, розвиток фахових умінь, професійних здібностей і професійно значущих рис особистості. Аналізуючи професіограми педагога, Г. Беленька зазначає, що в основному в них визначено «перелік педагогічних здібностей, що являють собою синтез багатьох якостей розуму, почуттів і волі особистості» [1, с. 20].

Науковці Л. Загородня і С. Титаренко схарактеризували портрет педагогічно майстерного вихователя закладу дошкільної освіти і зазначили, що майбутній фахівець дошкільної освіти має добре орієнтуватися в сучасних вимогах, бути спрямованим на майбутнє, творчо ставитися до власної професійної діяльності: «Поряд із високими моральними якостями, глибокими знаннями методики навчально-виховної роботи і психологічних особливостей дітей дошкільного віку вихователь повинен мати комплекс професійно важливих психологічних якостей, які визначають його педагогічну майстерність. Ці вимоги диктує специфіка професії вихователя й об'єкта його діяльності – особистості дошкільника» [6, с. 18].

Провідна ідея підготовки майбутніх фахівців із дошкільної освіти в Україні ґрунтується на необхідності врахування світових глобалізаційних та інтеграційних процесів розвитку теорії й практики педагогічної освіти, принципах мультикультурності, гетерогенності й поліетнізму в поєднанні з тенденціями регіоналізації. Глобалізація передбачає відповідність педагогічної освіти особливостям глобального розвитку, об'єднання кращих інтелектуальних ресурсів, міжнародне співробітництво в освітній сфері, що побудоване на засадах діалогу і взаємопроникнення культур. У кількісно-якісному співвідношенні акцент у підготовці педагогів усе більше зміщується у сторону поліпшення якості й неперервності педагогічної освіти, посилення професіоналізму, загальної культури фахівців з дошкільної освіти, відповідальності за результати своєї праці.

Слід зазначити, що більшої уваги варто приділяти професіоналізації відбору осіб для отримання педагогічної освіти, уточненню критеріїв і підвищенню вимог до її здобувачів як на етапі вступу до ЗВО, так і у процесі навчання в ньому. У межах гуманістичних підходів теорія й практика професійної підготовки фахівця з дошкільної освіти актуалізує ідеї становлення професійної індивідуальності та професійного саморозвитку вихователя. У цьому контексті Українській державі потрібні фахівці з широкими за обсягом і глибинними за змістом знаннями і вміннями, які спроможні їх застосовувати в нетиповій ситуації й водночас прагнуть до критичного осмислення буття, тобто є всебічно компетентними в галузі своєї професійної діяльності та суспільного життя [4, с. 51].

В утвердженні цих цінностей чільне місце належить новій генерації вихователів європейців. Підготовка таких педагогів є загальною потребою суспільства, що швидко змінюється, відбудовуючи нову історичну реальність – єдиний європейський освітній простір. Як Європейська держава, Україна має орієнтуватися на участь у формуванні загальноєвропейського освітнього простору в процесі конструктивного діалогу із Заходом. Найскладніша проблема вбачається в тому, щоб перевести концепцію європейської освіти в системний комплекс видів або напрямів педагогічної діяльності, що міститься в парадигмі гуманістичних цінностей. З іншого боку, не менш важливою є проблема готовності українського педагога (вихователя) до педагогічної діяльності в межах загальноєвропейського простору, що значною мірою залежить від здатності фахівця в галузі дошкільної освіти стати над національним контекстом, розвинути в собі європейську свідомість та індивідуальне відчуття моральної відповідальності в плюралістичному суспільстві [3, с. 27–31].

Незважаючи на певні культурно-історичні відмінності в розвитку України і країн Європейського Союзу, функціональна спільність національних систем підготовки педагогічних кадрів уможливує необхідність ретельного дослідження перспектив розвитку європейського співробітництва у сфері педагогічної освіти і пошуку корисних для нас форм участі в ньому. Модернізація педагогічної освіти в Україні в контексті намірів щодо входження в європейський освітній простір актуалізує вивчення досвіду європейських країн.

У світовому освітньому просторі існують розбіжності в поглядах щодо професійної діяльності педагогів, а відповідно і до фахової підготовки. Зокрема, в англомовних країнах (США, Велика Британія, Канада) стандартизований характер сучасних реформ потребує формування в педагога готовності до їх утілення. Ставлення до педагога в контексті реформування освітнього простору часто є різним: як до чинника якості освіти, а також як до провідного суб'єкта розв'язання цієї проблеми. Провідною ідеєю першого підходу вважається стимулювання до підвищення якості професійної діяльності тільки через ринкові механізми конкурентної боротьби та звітності перед споживачем. У такому разі стандарти розглядаються як ще один із засобів тиску на фахівця. Другий підхід є досить поширеним у 90-х рр. ХХ ст. і особливо початку ХХІ ст. Він передбачає формування в педагога активності, творчого ставлення до процесу реалізації освітніх змін, дає йому відчуття особистісну причетність не тільки до їх утілення, а й до створення, унаслідок чого він стає суб'єктом, а не об'єктом реформ. Представники такої позиції розробки стандартів педагогічну діяльність розглядають як необхідну умову самовдосконалення, набуття педагогічною професією повноцінного автономного статусу. У країнах Європейського союзу підготовці фахівця в галузі дошкільної освіти також відводиться важлива роль, при цьому його підготовка залежить від традиційних аспектів їхньої професійної діяльності, а вихователь сприймається як інноватор, менеджер-організатор освітнього процесу: дослідник власної професійної діяльності, технологічно компетентний комунікатор, активний учасник навчального співробітництва, взаємодопомоги й підтримки [5, с. 54].

Європейськими експертами визначено три групи нових професійних компетентностей фахівців у галузі дошкільної освіти, пріоритетний вплив на формування яких здійснюють такі чинники:

1. Соціальні зміни зумовлюють необхідність формування таких компетентностей педагога:
 - компетентності у сфері громадянської освіти дітей: готовність до життя в мультикультурному толерантному суспільстві, яке забезпечує рівні можливості для

- особистісного і професійного розвитку всіх громадян; формування стилю життя з урахуванням вимог збереження стабільного навколишнього середовища; сприяння гендерній рівності в сім'ї, на роботі, у суспільному житті; усвідомлення себе громадянином Європи і виконання функцій, що відповідають такому статусу; готовність до управління власним кар'єрним розвитком;
- компетентності у сфері розвитку навчальних умінь дітей, що необхідні для неперервної освіти в суспільстві знань: мотивація до отримання знань, що виходять за рамки обов'язкової освіти; уміння будувати самостійну навчальну траєкторію; уміння здобувати нову інформацію; комп'ютерна грамотність; креативність та інноваційність; готовність до розв'язання проблем; підприємницькі вміння; комунікативні вміння;

2. Різноманітність дитячого контингенту і зміни в середовищі закладів дошкільної освіти. Такі зміни вимагають від педагога врахування нових умов здійснення освітнього процесу: уміння співпрацювати з дітьми різного соціального, культурного і етнічного походження; уміння співпрацювати з батьками дітей та іншими соціальними партнерами. Педагог повинен уміти інтегрувати ІКТ в освітній процес і у професійну практику в цілому.

3. Зростаючий рівень професіоналізації діяльності фахівців у галузі дошкільної освіти передбачає: дослідницький характер професійної діяльності, готовність до розв'язання професійних проблем; відповідальне ставлення до свого професійного розвитку як до неперервного процесу. Тобто, слід розуміти, що по закінченню ЗВО освіта не припиняється, а змінює лише форму [4, с. 52–53].

Отже, активні зусилля української науково-педагогічної громади щодо модернізації педагогічної освіти, політична підтримка цього процесу на національному і регіональному рівнях сприяють утворенню європейського простору педагогічної освіти, а ідеї, що покладені в основу модернізації педагогічної освіти, пов'язані з урахуванням багатовекторного феномену культури як специфічного способу людської діяльності, яка, насамперед, реалізується в умовах полікультурного суспільства у сфері міжкультурної взаємодії в межах освітнього середовища.

Висновки та перспективи подальших розвідок. На підставі здійсненого аналізу з'ясовано, що підготовка фахівців з дошкільної освіти в Україні є закономірним виявом глобалізаційних процесів. Сучасний етап розвитку людської цивілізації, що визначається як перехід до суспільства знань, характеризується якісно новими вимогами до розвитку педагогічної освіти, зміст якої змінюється від навчання фахівців єдиним принципам діяльності відповідно до національних стандартів, створення національних ідентичних підходів до виробництва корисного знання в міжнародному вимірі, формуючи при цьому основи міжнародної освіти. В розвитку української освітньої системи необхідні чіткі методологічні орієнтири, стратегічні напрями реалізації поставленого завдання.

Список використаних джерел

1. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку : становлення фахівця в умовах навчання : монографія / Г. В. Беленька. – Київ : Світоч, 2006. – 304 с.
2. Беленька Г. В. Підготовка фахівців для дошкільної галузі : стратегія змін / Г. В. Беленька // Молодий вчений. – 2017. – №3.2 (43.2). – С. 45.
3. Десятов Т. М. Вища педагогічна освіта України в контексті світових глобалізаційних процесів : порівняльний аналіз : монографія / Т. М. Десятов, І. Т. Лещенко. – Київ : Арт Економі, 2014. – 152 с.
4. Десятов Т. М. Стратегічні напрями реформування педагогічної освіти і моделей модернізації управління освітою в зарубіжних країнах / Т. М. Десятов // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – 2016. – № 12. – С. 51–53.
5. Десятов Т. М. Модернізація вищої педагогічної освіти з позицій реалізації модульно-діяльнісних програм : зарубіжний досвід / Т. М. Десятов // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (8). – 2014. – № 16. – С. 54.

6. Загородня Л. П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навч. посіб. / Л. П. Загородня, С. А. Титаренко. – Суми : Університетська книга, 2010. – 319 с.
7. Івах С. М. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку / С. М. Івах // Збірник наукових праць : педагогічні науки. – 2016. – Випуск LXXIV. – С. 123.
8. Косенко Ю. М. Система професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в Україні з позиції історико-педагогічного дослідження / Ю. М. Косенко // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон : ХДУ, 2009. – Випуск 51. – С. 18–19.
9. Куліш Р. В. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності / Р. В. Куліш. // Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – 2014. – № 1.45 (106). – С. 73.
10. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – Київ : Освіта, 1996. – 304 с.

References

1. Belyanka, G. V. (2006). *Mentor of preschool children: becoming a specialist in a learning environment: monograph*. Kyiv (in Ukr.)
2. Belyanka, G. V. (2017). *Training of specialists for the preschool industry: a strategy for change* (Young Scientist), 3.2 (43.2), 45 (in Ukr.)
3. Desyatov, T. M. (2014). *Higher pedagogical education of Ukraine in the context of global globalization processes: comparative analysis: monograph* / Kyiv: Art Economics (in Ukr.)
4. Desyatov, T. M. (2016). *Strategic Directions of Reforming Pedagogical Education and Models of Modernization of Education Management in Foreign Countries* (Herald of Cherkasy University), 12, 51-53 (in Ukr.)
5. Desyatov, T. M. (2014). *Modernization of higher pedagogical education from the standpoint of the implementation of modular-activity programs: foreign experience* (Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology), 16, 54 (in Ukr.)
6. Zagorodnya, L. P. (2010). *Pedagogical mastery of the teacher of a preschool institution: teaching. manual*. Sumy: University Book (in Ukr.)
7. Ivach, S. M. (2016). *Training of future specialists of pre-school education for work with children of early age* (Collection of scientific works: pedagogical sciences), LXXIV, 123 (in Ukr.)
8. Kosenko, Yu. M. (2009). *The system of vocational training of pedagogical staff of preschool education in Ukraine from the standpoint of historical and pedagogical research* (Collection of scientific works. Pedagogical sciences). Kherson: KHDU, 51, 18-19 (in Ukr.)
9. Kulis, R.V. (2014). *Training of future specialists in pre-school education for professional activity* (Scientific Bulletin of the V.U. Sukhomlynsky State University of Mining. Pedagogical sciences), 1.45 (106), 73 (in Ukr.)
10. Rusova, S. (1996). *Selected Pedagogical Works*. Kyiv: Education (in Ukr.)

Abstract. DESYATOV Tymofii Mikhailovich. Preparing pre-school educators in Ukraine

Introduction. Now, the problem of the development of pedagogical skills of pre-school education specialists, both experienced and young, is acute. In this context, the higher school should provide the young person with elementary knowledge and the ability to integrate in society, self-determination in life, to act actively, to be competitive in the world labor market, and to master the art of rapid transformational changes in educational systems both in the local (regional, national) environment, and in the global space.

Purpose. To carry out a theoretical analysis of scientific sources on the problem of training specialists in preschool education in Ukraine in modern pedagogical science and practice.

Results. The leading idea of training specialists in preschool education in Ukraine, in accordance with the intercultural cooperation, is based on the need to take into account the global globalization and integration processes of the development of the theory and practice of pedagogical education, the principles of multiculturalism, polytheism in conjunction with the tendencies of regionalization. Increasing attention should be paid to the professionalization of the selection of individuals to receive pedagogical education, to clarify the criteria and to increase the requirements for its applicants both at the stage of admission to higher educational institutions and in the process of studying therein.

Originality. The issue of preparation of specialists in preschool education in Ukraine is considered. The necessity of combining national and European standards of education is proved. It is proved that the leading idea of preparation of specialists in preschool education in Ukraine, in accordance with the intercultural cooperation, is based on the need to take into account the global globalization and integration processes of the development of the theory and practice of pedagogical

education, the principles of multiculturalism, polytheism in conjunction with the tendencies of regionalization. The factors, which have a priority influence on formation of professional competences of specialists in the field of preschool education, are singled out.

Conclusion. *The modern stage of development of human civilization, defined as the transition to a society of knowledge, is characterized by qualitatively new requirements for the development of pedagogical education, the content of which varies from the training of specialists to the unified principles of activity in accordance with national standards, the creation of national identical approaches to the production of useful knowledge in an international dimension, forming with the fundamentals of international education. The development of the Ukrainian educational system requires clear methodological guidelines, strategic directions for the implementation of the task.*

Key words: *preschool institution, teacher; specialist training; specialist; preschool education; higher education; institution of higher education; system of vocational training; pedagogical staff; educational process.*

*Одержано редакцією 31.08.2018
Прийнято до публікації 05.09.2018*

УДК 374.8 (045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-13-45-49

ДУБРОВІНА Ірина Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогічної творчості, Національний
педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0002-6676-4789
e-mail: iradubrovina@ukr.net

СЕМЕНЮК Володимир Петрович,
магістрант освітньої програми «Дорадництво»,
кафедра педагогічної творчості, Національний
педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0003-3970-7735
e-mail: iradubrovina@ukr.net

РОЗВИТОК САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ПЕДАГОГІЧНИХ СТУДІЙ

***Анотація.** Розглянуто основні напрями формування самоосвітньої компетентності вчителів. Наведено домінуючі ознаки самоосвіти. Визначено шляхи й умови формування самоосвітньої компетентності. Виокремлено і схарактеризовано функції самоосвітньої діяльності. Підкреслено основні форми й етапи здійснення самоосвіти. Обґрунтовано інноваційні підходи у підвищенні кваліфікації вчителів з урахуванням пріоритетності самоосвіти. Особливу увагу приділено ролі викладача, пов'язаної з його здібностями організувати систематичне консультування вчителів.*

***Ключові слова:** самоосвіта; розвиток; педагогічна студія; педагогічні умови; післядипломна освіта; професійний потенціал; проектування самоосвітнього напрямку; методична робота.*

Постановка проблеми. Підготовка інтелектуального потенціалу суспільства є важливою складовою якісною системою освіти педагогів, що спрямована на особистісний і соціальний розвиток, творчу самореалізацію та соціальну адаптацію до інформаційних нововведень.

У зв'язку з цим першочерговим завданням є створення для вчителів у просторі пролонгованих педагогічних студій, які б прискорювали їхній розвиток самоосвіти, стаючи потужним механізмом професійного самовдосконалення. Приведення професійної діяльності вчителя у відповідність до змін відбувається в умовах післядипломного навчання. Тому назріла необхідність обґрунтування інноваційних підходів у підвищенні кваліфікації вчителів з урахуванням пріоритетності самоосвіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз проблем самоосвіти педагогів (С. Вершловський, Л. Лесохіна та ін.) дозволив виявити механізми ефективності управлінського впливу на розвиток самоосвітньої діяльності і визначити її зміст. Можна зазначити, що характеристика управління системи самоосвіти вчителів складається з двох напрямів: формування теоретичної концепції управління процесом самоосвіти і необхідності внесення корективів у практику роботи педагогічної студії та забезпечення успішного самоосвітнього процесу.

У наукових доробках досліджуються такі напрями: сутність, особливості і функції самоосвіти, її місце в професійній діяльності (Т. Воронова, С. Єлканов та ін.);

роль і місце самоосвіти в системі неперервної освіти, (А. Даринський, О. Савченко, М. Солдатенко, В. Турченко та ін.).

Визначення невіршених раніше частин загальної проблеми. Водночас нині, в умовах модернізації системи неперервної освіти, необхідні комплексні дослідження, спрямовані на реалізацію ефективної самоосвіти педагогів в умовах педагогічних інновацій.

Метою статті є окреслення практичного аспекту у розвитку самоосвітньої діяльності вчителів та ролі методичної роботи педагогічних студій у цьому процесі, розглянути педагогічні та організаційні умови

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед провідних умов розвиток самоосвітньої діяльності вчителів науковцями виокремлено педагогічні та організаційні умови. До педагогічних умов розвитку самоосвітньої діяльності вчителів віднесено: наявність бачення структури системи педагогічної самоосвіти вчителями; можливість вибору альтернативних варіантів педагогічної самоосвіти: самостійно, у парі з досвідченим педагогом, у супроводі керівника; сприяння творчому розвитку особистості кожного вчителя шляхом залучення до спільних заходів школи та навчального закладу демонстрації власних досягнень; індивідуалізацію розвитку самоосвітньої діяльності на основі варіативності вирішуваних завдань, стимулювання взаємоконтролю через організацію та проведення колективних професійних (участь у професійних об'єднаннях, методичних об'єднаннях тощо).

Важливою педагогічною умовою розвитку самоосвітньої діяльності є набуття спеціалістом досвіду педагогічної інноватики (діяльності супроводжуваної новітніми технічними, комунікаційними та іншими досягненнями прогресу) самостійно або у співтворчості, методичне забезпечення якої спонукає вчителів до усвідомленого і тривалого пошуку та розкриття професійних талантів [1, с. 56].

Запорукою успіху самоосвіти стає, передусім, довгострокова емоційна взаємодія, без якої неможлива ні ініціатива, ні співтворчість, а також забезпечення наступності й послідовності у професійному самовдосконаленні вчителя, оволодіння навичками професійного самоаналізу й самовдосконалення.

Як зазначалося, на розвиток самоосвітньої діяльності педагогів значною мірою впливає їхня самосвідомість та професійний потенціал. У структурі самосвідомості ми виділяємо наступні *компоненти самоосвіти*: *самопізнавальний* (самопізнання себе, частково, своєї професійної діяльності, що починається з самостереження і може перейти в самоаналіз); *самоціннісний* (ставлення до себе, до своєї професійної діяльності, що формується на основі самооцінки її якості й результатів); *самодіяльнісний* – коригування, перебудова власної діяльності на основі її самооцінки.

Таким чином, самосвідомість виступає внутрішнім регулятором поведінки, будучи однією з необхідних внутрішніх умов неперервного вдосконалення самоосвіти. Структура професійного потенціалу педагога характеризується внутрішньою енергією й розкривається через високий рівень загального розвитку, професійне покликання, наявності професійно важливих якостей [2, с. 97].

У процесі роботи педагогічної студії професійний потенціал педагога реалізується й розвивається через: моделювання й розв'язання конкретних педагогічних ситуацій; педагогічного спілкування, коли відбувається обмін знаннями, ідеями й думками між колегами; неперервної освіти, самостійного вдосконалення знань, формування навичок педагогічної діяльності; інтеграції та генералізації суспільного й особистісного життєвого смислу педагогічної праці, усвідомлення себе як особистості і як суб'єкта педагогічної діяльності; розвитку функціонально-динамічних систем розумових дій і операцій, які забезпечують високу ефективність та якість педагогічної діяльності. Отже, самостійне вдосконалення вчителя у просторі пролонгованої педагогічної студії є одним зі шляхів реалізації професійного потенціалу.

Звертаючи увагу на професійний потенціал учителя, на його можливе удосконалення професійних навичок, керівник педагогічної студії може допомогти

педагогу скоординувати його діяльність і підготувати до необхідності постійно самостійно поповнювати свої здатності до більшої продуктивності педагогічних результатів [3, с. 62].

Під організаційними умовами розуміємо ті обставини, від яких залежить успішність, ефективність досягнення цієї мети. До цих умов можуть входити: орієнтація вчителів на розвиток самоосвітньої компетентності; наявність у змісті семінарських практичних занять з учителями логічно побудованих спрямованих аргументів, які обґрунтують необхідність здійснення самоосвітньої діяльності та подальшого її планування, забезпечення свободи свідомого вибору вчителем змісту, форм, методів і засобів самоосвітньої компетентності. Звичайно, що така форма як організація роботи педагогічної студії вимагає врахування здібностей та умінь особистості вчителя; наявність у освітньому середовищі сприятливого психологічного клімату для їхнього професійного зростання [4, с. 80].

Організаційні умови розвитку самоосвітньої діяльності вчителів передбачають: спрямування їх на розвиток самоосвітньої компетентності вчителів; побудови системи відносин на основі діалогу, що дає змогу створити умови для саморозкриття; організація сприятливого психологічного мікроклімату, що характеризується повагою до думок і поглядів учителя; визнання й належне оцінювання досягнень учителя у педагогічній і громадській діяльності [5, с. 18].

Зауважимо, що для успішної самоосвітньої діяльності керівникам педагогічних студій необхідно спочатку продіагностувати рівень готовності та розвитку педагога до самоосвіти, базу успішного самовдосконалення, його можливості в умовах закладу освіти, мотивацію та ціннісні орієнтири [6, с. 42]. Важливу роль у мотивації вчителів до розвитку самоосвітньої компетентності, є засоби освітнього менеджменту. Під ними розуміємо систему чинників, завдяки яким особистість педагога самовдосконалюватиметься. Вони можуть бути різноплановими за змістом, цілеспрямованістю, тривалістю тощо. Завдання керівника педагогічної студії – підготувати вчителів до інноваційної діяльності, похідними якої є когнітивні процеси (відчуття, сприймання, уява, пам'ять, мислення), стимулювати відповідний психологічний стан, сформулювати стійке бажання сприймати нове. Водночас допомога вчителю у здійсненні ним самоосвітньої діяльності має носити консультативний характер. Надання фахівцю реальної свободи вибору у партнерській взаємодії передбачає, що останнє слово, все одно залишаються за ним [7].

Вважаємо, що допомога педагогам з боку координаторів та керівників педагогічних студій може відбуватися, завдяки систематичному консультуванню з обраних проблем, порадах з питань організації та забезпечення самоосвіти. Водночас організація роботи педагогічних студій реалізується при створенні особистості власного педагогічного образу як моделі особистісно-професійних якостей, що буде спрямовувати подальшу самоосвітню діяльність учителя та слугувати певним орієнтиром, стимулом до неперервного процесу встановлення відповідності особистісного потенціалу динамічним соціальним потребам учителя та забезпечуватиме його гармонійний розвиток і як професіонала, і як особистості [8; 9].

Робота педагогічних студій, що відбувається відповідно до робочого плану за блочним плануванням теоретичних та практичних блоків навчальних занять, спрямована на усвідомлення того, що головним засобом успішності є самостійна практична діяльність. Робота керівника педагогічної студії проявляється у визначенні прогалів у знаннях, уміннях, навичках, якостях і порадах фахівців щодо можливих шляхів усунення наявних недоліків. Важливо надавати вчителям необхідну інформацію щодо розширення їхніх уявлень про можливі інформаційні джерела та засоби їхнього використання, забезпечення вільного доступу педагогів до зібраної інформації в картотеках передового досвіду, кейсів передових ідей тощо. Постійне інформування вчителів про тематику, зміст, сутність та адреси передового педагогічного досвіду є невід'ємним складником роботи керівника педагогічної студії. Наведемо приклад роботи педагогічної студії з проблеми «Розвиток самоосвітньої діяльності вчителів». Робоча програма педагогічної студії з активізації

розвитку самоосвітньої діяльності вчителів як провідного засобу підвищення кваліфікації розрахований на 30 год., з яких 22 – відведені для практичних занять і 8 – для семінарських занять. Такий розподіл годин дозволяє педагогам познайомитися з досягненнями педагогічної науки, формами та методами організації роботи з професійного самовдосконалення, систематизувати свої знання, навички та уміння тощо [10].

Завдання робочої програми педагогічної студії були спрямовані на систематизацію провідних теоретичних знань з самоосвіти та практично їх застосовувати в професійній діяльності; збагачення професійні якості вчителів; поглиблення та вивчення методичних розробок із питань активізації розвитку самоосвіти вчителів, закріплення освітніх технологій з активізації розвитку самоосвіти педагогів. У таблиці 1 пропонуємо орієнтовний навчальний план роботи педагогічної студії з проблеми «Розвиток самоосвітньої діяльності вчителів».

Таблиця 1

Навчальний план роботи педагогічної студії

Теми практичних занять	22 год.
Теоретико-методологічні засади самоосвіти	2
Принципи розвитку педагогічної самоосвіти	2
Рівні готовності до самоосвітньої діяльності педагогів	2
Психологічні основи самоосвіти	2
Вдосконалення компетенцій самоосвіти в учителів	2
Проблеми організації розвитку самоосвітньої діяльності педагогів	2
Інформаційні системи і технології самоосвіти вчителів	2
Проектування індивідуальної траєкторії самоосвітнього розвитку	2
Педагогічні та організаційні умови самоосвіти педагогів	2
Мотивація педагогів до неперервної самоосвіти: конкурентоздатність освітнього потенціалу	2
Проектування індивідуальної траєкторії самоосвітнього розвитку	2
Теми семінарських занять	8 год.
Соціологічні та педагогічні основи засади розвитку самоосвітньої діяльності педагогів	2
Навички роботи з науковими та бібліографічними джерелами	2
Навички ділового конспектування	2
Самоосвіти у професійному становленні видатних педагогів	2
Разом:	30

Таким чином, розвиток самоосвітньої діяльності вчителів у просторі методичної роботи педагогічних студій, їх ефективність багато в чому залежить від бажання педагогів займатися самоосвітою; від аналізу результатів педагогічної діяльності: планування, координування, проектування, коригування процесу самоосвіти відповідно до поставленої мети.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Науковий і практичний інтерес становлять дослідження з питань розвитку самоосвітньої діяльності вчителів у методичних об'єднаннях, майстер-класах та творчих лабораторіях.

Список використаних джерел

1. Профессиональные объединения педагогов : методические рекомендации для образовательных учреждений и учителей / [под ред. академика Российской академии образования докт. пед. наук, проф. М. М. Поташника]. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 144 с.
2. Березняк Е. С. Важнейшее звено управления школой / Е. С. Березняк. – Киев : Радянська школа, 1981. – 151 с.
3. Профессиональная деятельность молодого учителя : социально-педагогический аспект / [под. ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохинной]. – Москва : Педагогика, 1982. – 144 с.
4. Кулюткин Ю. Н. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию. / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – Москва : Педагогика, 1997. – 151 с.

5. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – Москва : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
6. Пути совершенствования методической работы с педагогическими кадрами в свете требований реформы школы : методические рекомендации. – Киев, 1985. – 88 с.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
8. Рувинский Л. Нравственное воспитание личности / Л. Рувинский. – Москва : Изд-во МГУ, 1981. – 184 с.
9. Шамова Т. Активизация учения школьников / Т. Шамова. – Москва : Педагогика, 1982. – 208 с.
10. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГПИ, 2000. – 352 с.

References

1. *Professional associations of teachers: guidelines for educational institutions and teachers.* (2002). In M. Potashnyk (Ed.). Moscow: Pedagogical Society of Russia (in Russ.)
2. Berezniak, E. (1981). *The most important link in school management.* In E. Berezniak (Ed.). Kyiv: Soviet school (in Russ.)
3. *Professional activities of a young teacher: social and pedagogical aspect.* (1982). In S. Vershlovskoho, L. Lesokhynoi (Ed.). Moscow: Pedahohyka (in Russ.)
4. Kuliutkyn, Yu., & Sukhobskaiia, S. (1997). *Professional and personal self-determination.* Moscow: Pedahohyka» (in Russ.)
5. Priazhnykov, N. (1996). *Professional and personal self-determination.* Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: NPO «MODEK» (in Russ.)
6. *Ways to improve the methodological work with the teaching staff in the light of the requirements of school reform: guidelines.* (1985). Kyiv (in Russ.)
7. *Pedagogical encyclopedic dictionary.* (2002). In B. Bym-Bad (Ed.). Moscow: Great Russian Encyclopedia (in Russ.)
8. Ruvynskyi, L. (1981). *Moral education of the person.* Moscow (in Russ.)
9. Shamova, T. (1982). *Activization of school student.* Moscow: Pedahohyka (in Russ.)
10. Bondarevskaiia, E. (2000). *Theory and practice of student-centered education.* Rostov-na-Donu (in Russ.)

Abstract. *DUBROVINA Irina, SEMENYUK Volodymyr. Development of self-employed activities of teachers in the system of methodical work of pedagogical studies*

Introduction. *The training of the intellectual potential of the society is an important component of a quality education system for teachers, aimed at personal and social development, creative self-realization and social adaptation to information innovations. In this regard, the primary task is to create for teachers a space of prolonged pedagogical studies that would accelerate their development of self-education, becoming a powerful mechanism for professional self-improvement.*

Purpose. *The purpose of the article is to outline of the practical aspect in the development of self-education activities of teachers and the role of methodical work of pedagogical studies/*

Results. *The connection with this primary task is to create for teachers in space prolonged pedagogical studies that would accelerate their development of self-education, becoming a powerful mechanism for professional self-improvement. Paying attention to the professional potential of the teacher, on his possible improvement of professional skills, the head of the pedagogical studio can help the teacher to coordinate his activities and prepare for the need to continuously replenish their abilities to increase the productivity of pedagogical results on their own.*

Originality. *The organization of the work of pedagogical studies is realized when creating the personality of his own pedagogical image as a model of personality and professional qualities that will direct the further self-education activities of the teacher and serve as a certain reference point, an incentive for the continuous process of establishing the correspondence of the personal potential to the dynamic social needs of the teacher.*

Conclusion. *The development of self-educational activities of teachers in the space of methodical work of pedagogical studies, their effectiveness largely depends on the desire of teachers to engage in self-education; from the analysis of the results of pedagogical activity.*

Key words: *self-education; development; pedagogical studio; pedagogical conditions; postgraduate education; professional potential; design of the self-educational direction; methodical work.*

*Одержано редакцією 12.09.2018
Прийнято до публікації 16.09.2018*

УДК 376.54 (045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-13-50-56

ORCID: 0000-0002-3481-8324

КАРПОВА Лариса Георгіївна,
кандидат педагогічних наук, викладач кафедри
прикладної психології, Харківський
національний університет імені В. Н. Каразіна,
Україна
e-mail: kin_f@ukr.net

ОБДАРОВАНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

***Анотація.** Представлено аналіз дефініції «обдарованість», висвітлено різні підходи до розуміння обдарованості як психологічного феномена. Розкрито сутність поняття обдарованості з погляду функціонального та інтегративного підходів. Дана характеристика змісту обдарованості як складного психологічного явища, яке інтегрує високий рівень здібностей, мотивацію до діяльності, рівень інтелекту, творчість. Виділено основні критерії класифікації видів обдарованості і представлено детальну характеристику цих видів.*

***Ключові слова:** обдарованість; талант; здібності; інтелект; творчість; діяльність; види обдарованості; критерії класифікації обдарованості.*

Постановка проблеми. Проблема обдарованості особистості традиційно посідає одне з провідних місць серед пріоритетних завдань в освітньому просторі. На сучасному етапі актуальність підсилюється значущістю інтелектуального потенціалу нації для наукового і соціального розвитку країни, прогресу суспільства в цілому. Саме освітня галузь покликана цілеспрямовано розкривати цей потенціал, готуючи творчу, неординарну, конкурентоспроможну особистість до ефективної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема обдарованості та особливості її проявлення на різних вікових етапах широко представлена в сучасній зарубіжній і вітчизняній психолого-педагогічній літературі. Серед зарубіжних досліджень найбільш відомі праці Дж. Рензулі, Дж. Гілфорда, П. Торренса та ін. У вітчизняній психології питання обдарованості як психологічного феномену ґрунтовно досліджувалися Н. Лейтесом, психологічні принципи розвитку творчості дітей розглядали Д. Узнадзе, А. Запорожець, О. Матюшкін, особливості психології творчості – В. Моляко та ін.

Вивченню обдарованості в різних вікових категоріях, зокрема, у дошкільному і молодшому шкільному віці присвячені праці відомих науковців Ш. Амонашвілі, І. Волощука, В. Давидова, В. Дружиніна, Д. Ельконіна, О. Захаренка, Н. Кічук, О. Кульчицької, Н. Подьякова, О. Савенкова, В. Шарикова та ін.

Види обдарованості, чинники формування та способи її прояву досліджувалися О. Антоною, Ю. Гільбухом, Л. Виготським, С. Рубінштейном, В. Чудновським. Особливості роботи з обдарованими дітьми знайшли відображення у працях Ю. Бабаєвої, Д. Богоявленської, М. Поволяєвої, М. Соцької, В. Юркевича. Соціально-педагогічним аспектам роботи з обдарованими дітьми були присвячені дослідження Ю. Василькової, І. Зверєвої, Л. Коваль, С. Пальчевського. Питанням організації ефективних процесів навчання та виховання з урахуванням вимог обдарованості присвячені праці А. Вербицького, Л. Венгер, К. Гуревич, В. Дружиніна, І. Дубровіної.

Проте, феномен обдарованості, незважаючи на посилену увагу до нього представників різних наукових галузей, усе ще запишається недостатньо вивченою проблемою.

Отже актуальність, соціальна значущість і необхідність глибокого вивчення питань обдарованості дитини й окреслили тему даної статті, **метою** якої є визначення і характеристика феномену обдарованості та особливостей її прояву на певних етапах розвитку.

Викладення основного матеріалу дослідження. Як свідчить вивчення психолого-педагогічної літератури [1; 2; 3; 4; 5; 7], поняття «обдарованість» дослідники розглядають по-різному. Зокрема, триває полеміка як стосовно самого визначення обдарованості, так і щодо її генезису, змісту, чинників, що впливають на її розвиток, ролі психологічних механізмів саморозвитку особистості. Нині не існує універсального, визнаного і прийнятого вченими єдиного науково обґрунтованого цього поняття. Під «обдарованістю» розуміють: індивідуальні психологічні ресурси особистості, які закладені природою; досить складну за своєю природою психологічну якість особистості, де вирішальною є мотивація; комплексне явище психіки людини, яке включає єдність інтелекту, творчості й мотивації. Так, існують два протилежних погляди стосовно самого поняття «обдарованості» як психологічного феномена. Згідно з соціальною концепцією вважається, що більшість дітей від народження однаково наділені розумом і різниця в рівні розвитку їхніх здібностей зумовлена різницею життєвих умов (Дж. Локк, К. Гельвецій, В. Сфромсон). Згідно з теорією генетичної спадковості, «обдарованість» визначається вродженим, досить рідкісним явищем, що успадковується від батьків і навіть через покоління (Ф. Гальтон, Р. Стернберг).

Найвідомішим і найпоширенішим у західній науці є визначення «обдарованості», що запропоноване відомим німецьким психологом і філософом В. Штерном, який розглядав обдарованість як загальну здатність індивіда свідомо орієнтувати своє мислення на нові вимоги, як загальну здатність психіки пристосовуватися до нових завдань і умов життя [2, с. 45–57]. Незважаючи на те, що означене трактування стало об'єктом критики ще на початку ХХ ст., нині воно залишається одним із провідних у сучасному науковому просторі.

Досить популярним було визначення обдарованості з позицій функціонального підходу (В. Вундт, Е. Імена, Д. Мілль, Т. Цигон та ін.), які розглядали її суто як інтелектуальну величину і виміряли тестами інтелекту.

Представники інтегративного підходу (Д. Гілфорд, Г. Доман, Е. Клапаред, Д. Рензуллі, В. Штернат та ін.) визначали обдарованість як складне, комплексне психологічне явище. Так, згідно «теорії інтелекту» Д. Гілфорд, яка покладена в основу діагностики прогнозування та розвитку обдарованих дітей у зарубіжній педагогічній теорії й практиці, інтелект визначається інтегральною особистісною властивістю. Автор, на відміну від прийнятої теорії, не обмежується вузьким уявленням про інтелект, а знаходить спільні фундаментальні риси для численних його проявів. Також Д. Гілфорд виділив критерії для класифікації основних інтелектуальних проявів: «операції», тобто основні види інтелектуальних процесів у виконуваних операціях, інтелектуальні здібності: пізнання, пам'ять, конвергентне і дивергентне мислення, аналіз [3, с. 2–3].

Цікавою, з нашого погляду, є концепція обдарованості Д. Рензуллі, який є одним із найвідоміших у світі фахівців у сфері навчання обдарованих дітей [4, с. 221–225]. Учений розглядає обдарованість як гармонійну взаємодію трьох складників: високих інтелектуальних здібностей, креативності та вмотивованої наполегливості. Його теоретична модель враховує також знання, тобто широку ерудицію та сприятливе навколишнє середовище.

Більш широку теоретичну модель обдарованості запропонував та обґрунтував лікар Г. Доман. Автор вважав, що обдарованість базується на шести життєво важливих функціях: рухові навички (ходьба); мовленнєві навички (мовлення); мануальні навички

(письмо); візуальні навички (читання та спостереження); слухові навички (прослуховування та розуміння); тактильні навички (відчуття та розуміння) [5, с. 41].

Як свідчить вивчення психолого-педагогічної літератури [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7], присвяченої вивченню поняття «обдаровані діти», варіантів визначень і трактувань налічується близько ста, і продовжує розвиватися і розширюватися. Проте, незважаючи на великий розбіг у трактуванні означеного явища, спільним є погляд науковців на наявність високого рівня здібностей особистості, що дозволяє їй досягти особливих, іноді видатних досягнень у тому чи тому виді діяльності. Узагальнюючи різні підходи і концепції, можна стверджувати, що обдарованість визначається вищими показниками розвитку здібностей дитини, які значно випереджають темп розвитку здібностей її однолітків. Обдарованість як індивідуальна особливість має місце вже при народженні й зумовлює демонстрування надзвичайного рівня досягнень в якійсь діяльності, високу сприйнятливості до учіння, виражені творчі прояви.

Більшість сучасних дослідників (В. Дружинін, О. Маклаков, Л. Слободянюк, В. Чудновський, В. Юркевич та ін.) схилиються до думки, що основою обдарованості є здібності, тобто сукупність індивідуально-психологічних особливостей, які виступають передумовою успішного, високоякісного виконання людиною певної діяльності і визначають різницю в динаміці володіння потрібними для неї знаннями, уміннями і навичками. Ступенями розвитку здібностей є обдарованість, талант і геніальність.

Проблема обдарованості тісно пов'язана з питанням визначення її видів. Учені по-різному підходять до розв'язання цієї проблеми, оскільки сам термін «обдарована дитина» застосовують до різних за здібностями дітей, характеризують це багатогранне явище з різноманітними трактуваннями. Тому і видів обдарованості визначено багато. На наш погляд, цінними в науковому контексті є критерії класифікації видів обдарованості, що запропоновані Д. Богоявленською, О. Моляком, Г. Тарасовою, В. Чудновським, В. Щорсом, В. Юркевич. Аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми [6; 7; 8; 9; 10; 11] дозволили нам виділити основні критерії систематизації видів обдарованості, а саме: вид діяльності і забезпечуючи її сфери психіки; ступінь сформованості; форма проявів; широта проявів у різних видах діяльності; особливості вікового розвитку. За критерієм «вид діяльності і сфери психіки, що її забезпечують» види обдарованості розглядаються в рамках основних видів діяльності з урахуванням різних психічних сфер і відповідно ступеню участі певних рівнів психічної організації. До видів діяльності відносять: практичну, теоретичну (ураховуючи дитячий вік, переважно говорять про пізнавальну діяльність), художньо-естетичну, комунікативну і духовно-ціннісну.

Як відомо, основними сферами психіки є: інтелектуальна, емоційна і мотиваційно-вольова. Завдяки працям таких психологів, як Д. Богоявленська, Д. Гілфорд, О. Загребельна, П. Торренс, почали розрізняти і виділяти такі види обдарованості: практична обдарованість, що виявляється у практичній діяльності (у ремеслах, спортивна, організаційна); інтелектуальна обдарованість, що виявляється у пізнавальній діяльності (обдарованість в області природничих і гуманітарних наук, інтелектуальних ігор і ін.); художньо-естетична обдарованість (хореографічна, сценічна, поетична, образотворча, музична); комунікативна (лідерська обдарованість); обдарованість, що виявляється у створенні нових духовних цінностей і служінні людям.

Структура інтелектуальної обдарованості, на думку О. Загребельної, включає сукупність психічних властивостей та індивідуальний психологічний досвід. До психічних властивостей відносять: інтелектуальні здібності; інтелектуальний контроль; інтелектуальні критерії. До форм індивідуального психологічного досвіду належать: когнітивні психічні структури; база знань людини; суб'єктивний ментальний простір [8, с. 64–65].

Певні питання проблеми інтелектуальної обдарованості були висвітлені в роботах Ю. Гільбуха, О. Матюшкіна, В. Моляко, Г. Тарасової, В. Чудновського, В. Юркевич. Зокрема, О. Моляко виокремив у системі інтелектуального потенціалу такі компоненти: задатки, схильності, що проявляються в підвищеній чутливості, а також у динамічності психічних процесів; інтереси, їх спрямованість, частота і систематичність, домінування пізнавальних інтересів; допитливість, створення нового, схильність до розв'язання й пошуку нових проблем; швидкість освоєння нової інформації; схильність до постійних порівнянь, зіставлень; прояви загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінок і вибору шляху рішення; емоційність окремих процесів; цілеспрямованість, рішучість, систематичність у роботі; уміння комбінувати, знаходити аналоги, реконструювати; інтуїтивізм – здібність до прояву неусвідомлюваних прогнозів, рішень; здібності до вироблення власних стратегій [9, с. 5].

В. Щорс, розкриваючи поняття комунікативної (соціальної) обдарованості, відзначав, що це виняткова здатність вибудовувати довготривалі конструктивні взаємини з іншими людьми. У спілкуванні з однолітками обдарована дитина майже завжди бере на себе роль керівника й організатора колективних ігор і справ. Загальні риси лідерської обдарованості: інтелект вище середнього; уміння приймати рішення; здатність мати справу з абстрактними речами, з плануванням майбутнього, з часовими обмеженнями; гнучкість; здатність пристосовуватися; почуття відповідальності; упевненість у собі; наполегливість та ентузіазм; уміння чітко висловлювати свою думку [11, с. 50].

Кожен вид обдарованості припускає одночасне включення всіх рівнів психічної організації з переважанням того рівня, який найбільш значущий для даного конкретного виду діяльності й охоплює, в тій чи тій мірі, усі п'ять видів діяльності.

Класифікація видів обдарованості за критерієм «вид діяльності і сфери психіки, що її забезпечують» є найбільш важливою щодо розуміння якісної своєрідності природи обдарованості. Даний критерій для людини є початковим, тоді як інші визначають особливі для даного моменту характерні форми.

Виділення видів обдарованості за критерієм «видів діяльності» дозволяє відійти від житейського уявлення про обдарованість як кількісний ступінь вираженості здібностей і перейти до розуміння обдарованості як системної якості. При цьому діяльність, її психологічна структура виступають як об'єктивна підстава інтеграції окремих здібностей, що формує той їх склад, що необхідний для її успішної реалізації.

Тож обдарованість виступає як інтегрований прояв різних здібностей у цілях конкретної діяльності. Один і той самий вид обдарованості може носити неповторний, унікальний характер, оскільки окремі компоненти обдарованості в різних людей можуть бути виражені різною мірою.

За критерію «ступінь сформованості обдарованості» можна диференціювати: актуальну обдарованість і потенційну обдарованість. Актуальна обдарованість – це психологічна характеристика дитини з такими наявними (уже досягнутими) показниками психічного розвитку, які виявляються у вищому рівні виконання діяльності в конкретній області в порівнянні з віковою і соціальною нормами. У даному випадку йдеться не тільки про учбову, але і про широкий спектр різних видів діяльності.

На думку Д. Богоявленської, ступінь сформованості обдарованості може бути потенційним тому, що представляє певні можливості, потенціал для високих досягнень, але не реалізований у момент діяльності та в силу їх функціональної недостатності, актуальним – виявлена, очевидна обдарованість, тобто помічена психологами, батьками. Розвиток цього потенціалу може стримуватися поряд несприятливих причин (важкими сімейними обставинами, недостатньою мотивацією, низьким рівнем

саморегуляції, відсутністю необхідного освітнього середовища і т.д.). Виявлення потенційної обдарованості вимагає високої прогностичності застосованих діагностичних методів, оскільки йдеться про системну якість, що ще не сформувалась, про подальший розвиток якої можна судити лише на основі окремих ознак. Інтеграція компонентів, що необхідна для високих досягнень, ще відсутня. Потенційна обдарованість виявляється за сприятливих умов, що мають вплив на початкові психічні можливості дитини.

За критерієм «форма прояву» можна говорити про явну обдарованість і приховану обдарованість (за класифікацією Д. Богоявленської). Явна обдарованість виявляє себе в діяльності дитини достатньо яскраво і виразно (як би «сама по собі»), у тому числі й за несприятливих умов. Досягнення дитини такі очевидні, що його обдарованість не викликає сумніву. Прихована обдарованість виявляється в атиповій, замаскованій формі, вона може бути непомітною для інших. У результаті зростає небезпека помилкових висновків про відсутність обдарованості такої дитини, її можуть віднести до «неперспективних» і позбавити необхідній допомоги і підтримки. Причини, що породжують феномен прихованої обдарованості, криються у специфіці культурного середовища, у якому формується дитина, особливостях його взаємодії з соціумом, помилках, допущених дорослими при його вихованні і розвитку, і т.п. Приховані форми обдарованості – це складні за своєю природою психічні явища.

За критерієм «широта проявів у різних видах діяльності» можна виділити загальну обдарованість і спеціальну обдарованість (Д. Богоявленська, О. Кульчицька, Н. Лейтес). Так, О. Кульчицька зазначала, що основу обдарованості складають здібності до конкретної професійної або допрофесійної діяльності (спеціальна обдарованість) і загальні психічні якості високого рівня розвитку: сенсорні, інтелектуальні, вольові (загальна обдарованість) [12, с. 4].

Н. Лейтес також підтримував таку класифікацію й зауважував, що можна виділити такі категорії дітей: діти з раннім «підйомом інтелекту» (рано починають читати, писати в 3-4 роки, захоплюються однією галуззю і роблять неабиякі успіхи в ній, залишаючи бажання до розумового навантаження); діти з яскравими проявами здібностей до окремих видів діяльності і предметів [10, с. 98–99].

Тож загальна обдарованість виявляється по відношенню до різних видів діяльності і виступає як основа їх продуктивності. Як психологічне ядро загальної обдарованості виступає результат інтеграції розумових здібностей, мотиваційної сфери і системи цінностей, навколо яких шикуються емоційні, вольові та інші якості особи. Спеціальна обдарованість виявляє себе в конкретних видах діяльності і звичайно визначається відносно окремих областей (поезія, математика, спорт, спілкування і т.д.). В основі обдарованості до різних видів мистецтва лежить особливе ставлення особистості до різноманітних проявів краси навколишнього світу і формуються під впливом яскраво вираженої своєрідності сенсорної сфери, уяви, емоційних переживань.

За критерієм «особливості вікового розвитку» можна диференціювати ранню обдарованість і пізню обдарованість (Д. Богоявленська). Вирішальними показниками тут виступають темп психічного розвитку дитини, а також ті вікові етапи, на яких обдарованість виявляється в явному вигляді. Необхідно враховувати, що прискорений психічний розвиток і відповідно раннє виявлення дарувань (феномен «вікової обдарованості») далеко не завжди пов'язані з високими досягненнями в більш старшому віці. У свою чергу, відсутність яскравих проявів обдарованості в дитячому віці не означає негативного висновку щодо перспектив подальшого психічного розвитку особи.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, незважаючи на великий розбіг у трактуванні поняття «обдарованості», спільним є погляд науковців на

наявність високого рівня здібностей особистості, що дозволяє їй досягти особливих, іноді видатних досягнень у тому чи тому виді діяльності. Обдарованість як індивідуальна особливість має місце вже при народженні й зумовлює демонстрування надзвичайний рівень досягнень в якійсь діяльності, високу сприйнятливості до учіння, виражені творчі прояви. Будь-який індивідуальний випадок дитячої обдарованості може бути оцінений з погляду основних критеріїв класифікації видів обдарованості: вид діяльності й забезпечуючи її сфери психіки; ступінь сформованості; форма проявів; широта проявів у різних видах діяльності; особливості вікового розвитку.

Список використаних джерел

1. Шулигіна Р. А. Обдаровані діти в освітньому просторі сучасного навчального закладу / Р. А. Шулигіна // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки». – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – № 3. – С. 56–59.
2. Штерн В. Умственная одаренность. Психологические методы измерения умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / В. Штерн. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2006. – С. 45–57.
3. Савенков А. И. Современные концепции одаренности / А. И. Савенков // Обдарована дитина. – 2001. – № 6. – С. 2–10.
4. Рензулли Дж. С. Модель обогащающего школьного обучения : практическая программа стимулирования одаренности детей / Дж. С. Рензулли, С. М. Рис // Основные современные концепции творчества и одаренности. – Москва : Молодая гвардия, 1992. – С. 214–242.
5. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка : монография / Г. Доман. – Москва : Аквариум, 1996. – 448 с.
6. Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : збірник наукових праць / под ред. С. Волощук. – Київ : Інформаційні системи, 2011. – Вип. 5. – 352 с.
7. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – Москва : Академия, 1996. – 416 с.
8. Загребельна О. О. Дослідження проявів інтелектуальної та творчої обдарованості : теоретичний аналіз / О. О. Загребельна // Обдарована дитина. – 2008. – № 8. – С. 63–67.
9. Моляко В. А. Творчий потенціал людини як психологічна проблема / В. А. Моляко // Обдарована дитина. – 2005. – № 6. – С. 2–9.
10. Лейтес Н. С. Ранние проявления одаренности / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 98–107.
11. Щорс В. В. Як не помилитися у виявленні ранньої обдарованості дитини / В. В. Щорс // Обдарована дитина. – 2007. – № 3. – С. 53–62.
12. Кульчицька О. І. Соціальне середовище у розвитку обдарованості / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2004. – № 8. – С. 2–9.

References

1. Shuly`gina, R. A. (2012). Gifted children in the educational space of a modern educational institution. *Naukovi zapysky. Seriya «Psychologo-pedagogichni nauky» (Scientific notes. Series «Psychological and Pedagogical Sciences»)*, 3, 56–59 (in Ukr.)
2. Shtern, V. (2006). *Intellectual giftedness. Psychological methods of testing mental giftedness in their application to school-age children*. Sankt-Peterburg: Soyuz (in Russ.)
3. Savenkov, A. Yu. (2001). Modern concepts of giftedness. *Obdarovana dytna (Gifted child)*, 6, 2–10 (in Russ.)
4. Renzully, Dzh. S., & Rys, S. M. (1992). *Enrichment School Model: A Practical Program to Promote Children's Talent* Moscow: Young Guard, (in Ukr.)
5. Doman, G. (1996). *Harmonious development of the child*. Moscow: Akvaryum (in Russ.)
6. *Teaching and upbringing of a gifted child: theory and practice: a collection of scientific works*. In Voloshhuk (Ed.). Kyiv (in Ukr.)
7. *Psychology of gifted children and adolescents*. In Lejtes (Ed.). Moscow: Akademya (in Russ.)
8. Zagrebelsna, O. O. (2008). Studies of the manifestations of intellectual and creative talent. *Obdarovana dytna (Gifted child)*, 8, 63–67 (in Ukr.)
9. Molyako, V. A. (2005). The creative potential of man as a psychological problem. *Obdarovana dytna (Gifted child)*, 6, 2–9 (in Ukr.)
10. Lejtes, N. S. (1988). Early manifestations of giftedness. *Voprosy psyhologiyi (Psychology issues)*, 4, 98–107 (in Russ.)
11. Shhors, V. V. (2007). How not to be mistaken in identifying early childhood giftedness. *Obdarovana dytna (Gifted child)*, 3, 53–62 (in Ukr.)
12. Kulchyczka, O. I. (2004). Social environment in the development of giftedness. *Obdarovana dytna (Gifted child)*, 8, 2–9 (in Ukr.)

Abstract. *KARPOVA Larysa Georgiyivna. Giftedness as a psychological and pedagogical problem.*

Introduction. *The problem of giftedness is among the priorities of the educational sector. The relevance of the problem is enhanced by significance of person's intellectual potential for scientific and social development of a country and progress of society on the whole. It is the educational sector that aims at purposeful revelation of this potential, development of creative and intellectual personality that is capable of effective activity.*

The purpose is to determine and characterize the phenomenon of giftedness and its features.

Originality. *The ideas about child's giftedness as a psychological phenomenon have been expanded and complemented. The main criteria of systematization of the types of giftedness have been distinguished and the detailed description of them has been presented.*

Results. *In spite of different scientists' enhanced attention to the phenomenon of giftedness, it still remains insufficiently studied problem. Nowadays there is no universal, accepted and scientifically-substantiated concept of giftedness. However, all scientists emphasize that a gifted person has high level of abilities, which helps him to achieve peculiar and sometimes outstanding results in certain activities. Giftedness is determined by higher indicators of development of child's abilities which are far ahead of the pace of development of his peers' abilities. Giftedness as an individual feature occurs at birth and causes an extraordinary level of achievement in certain activity, high susceptibility to learning and creative expressions.*

When studying the problem of giftedness, it is important to determine the types of it. We have distinguished the main criteria of systematization of the types of giftedness. They are: the kind of activity, level of formation, form of manifestation, latitude of manifestation in different kinds of activities, peculiarities of age development.

Conclusion. *So, giftedness is determined by higher indicators of development of child's abilities which are far ahead of the pace of development of his peers' abilities. Any individual case of child's giftedness can be estimated in terms of the main criteria of classification of the types of giftedness, namely: kind of activity, level of formation, form of manifestation, latitude of manifestation in different kinds of activities, peculiarities of age development.*

Key words: *giftedness; talent; abilities; intelligence; art; activity; types of giftedness; criteria for classification of giftedness.*

*Одержано редакцією 30.08.2018
Прийнято до публікації 07.09.2018*

УДК 377.5-055 (045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-13-57-61

ORCID: 0000-0003-1762-5894

КЛОЧКО Лариса Іванівна,
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри практики англійської мови,
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка, Україна
e-mail: Eterenko@ukr.net

ПРОЦЕСУАЛЬНІ ТА ЗМІСТОВІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ В АМЕРИКАНСЬКИХ ЖІНОЧИХ КОЛЕДЖАХ

***Анотація.** Досліджено процесуальні особливості навчання в жіночих коледжах США. Систематизовано стадії десятиступеневої моделі реалізації принципу інтердисциплінарності. Здійснено компаративний аналіз функцій викладача і студента на кожній із стадій. Виокремлено змістові засади педагогічного процесу в американських жіночих коледжах. З'ясовано, що в жіночих коледжах навчальні курси є жінко-зентровані та гендернозбалансовані. Досліджено концептуальні засади гендерно-збалансованого курсу з фітнесу.*

***Ключові слова:** жіночий коледж; гендер; США; модель; принцип інтердисциплінарності; жінко-зентрований навчальний курс; гендерно-збалансований навчальний курс; С. Жоленде; фітнес.*

Постановка проблеми. За останні роки політика гендерної рівності як у суспільстві загалом, так і в освітній сфері стала одним із пріоритетних напрямів діяльності у країнах-членах Європейського Союзу. Уважається, що суспільство не може бути цілковито демократичним, якщо в ньому є якісь форми дискримінації, зокрема, гендерної. Значну увагу до цієї проблеми підтверджують і науково-практичні конференції, що присвячені гендерній рівності у сфері вищої освіти і проводяться в Європі. За минуле десятиліття в українській педагогічній науці надзвичайно виріс інтерес до нестандартних методів і форм гендерно зорієнтованого навчання. Це пов'язано з потребами суспільного розвитку, задоволенням освітніх запитів кожної особистості та з прийняттям ряду законодавчих актів, які регламентують діяльність закладів освіти, а також забезпечують входження України в освітні програми ЮНЕСКО з метою створення прямих зв'язків із зарубіжними країнами у галузі освіти, а саме: Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Національної доктрини розвитку освіти та науки, Закону «Про вищу освіту», – адже освітні послуги мають чітко відповідати освітнім потребам. Жіноча освіта є глибоко традиційною, оскільки бере свої початки у глибині віків, та інноваційною, оскільки базується на методології гендерного, особисто зорієнтованого і персоналізованого підходів.

Зауважимо, що основними установами, які замовляють проведення наукових досліджень у площині жіночої освіти у США, є Національна академія наук цієї країни (National Academy of Science), Національна дослідницька рада (National Research Foundation) і Фонд Форда (Ford's Fund). Вищезазначені дослідження проводяться на базі таких освітніх інституцій, як Каліфорнійський університет, Національний інститут здоров'я, Національний університет технічних досліджень і Національна педагогічна академія. Тому вивчення американського педагогічного досвіду щодо процесуальних і змістових засад здійснення навчально-виховного процесу є необхідним для України, оскільки наша держава ще стоїть на шляху введення гендерних підходів у вищу освіту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений аналіз сучасних соціологічних і науково-

педагогічних джерел засвідчує, що процесуальні та змістові аспекти діяльності жіночих освітніх інституцій та їх місце в контексті розвитку шкільництва були в полі зору багатьох дослідників. Вітчизняними науковцями розглядалися особливості становлення середньої жіночої освіти в Україні (Т. В. Сухенко, К. Л. Кобченко, Т. В. Тронько, Л. М. Єршова). Однак і до нині відсутні праці щодо системного аналізу процесуальних і змістових аспектів навчання в жіночих коледжах інших країн.

Мета статті полягає у виокремленні процесуальних і змістових засад педагогічного процесу в американських жіночих коледжах.

Викладення основного матеріалу дослідження. Нині гендерна освіта є основною формою відтворення конструктивної взаємодії різних навчальних галузей. У рамках цієї конструктивної взаємодії розглядаються питання змісту освіти і методів навчання. Освіта не закінчується здобуттям кінцевого завершеного знання. Вона рефлексивна, оскільки завершується усвідомленням процесу своєї діяльності, розглядом та оцінюванням її форм. Важливим аспектом гендерної освіти у вищій школі є зміна підходів до викладання різних дисциплін у цілому. Використання інноваційних методик необхідне, бо гендерна освіта має на меті не просто дати студентам обсяг знань, але й зруйнувати стереотипи їхньої поведінки й мислення. У високорозвинених країнах впровадження гендерного підходу в освіту розуміється як розширення життєвого простору для розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожної людини, вивільнення мислення педагогів від статево-рольових стереотипів. Одним із актуальних шляхів реалізації гендерного підходу в освіті є розвиток системи жіночих навчальних закладів.

Саме в жіночих освітніх інституціях вперше була запроваджена десятиступенева модель реалізації принципу інтердисциплінарності, розроблена С. Жоленде. З огляду на вище зазначене, виникає потреба здійснення ґрунтовного аналізу особливостей діяльності викладача та студенток на кожній стадії. «Співання старих пісень» характеризується тим, що студентки починають сприймати будь-який навчальний курс, асоціюючи його з раніше здобутими знаннями з інших дисциплін або ж з фахом своєї підготовки. На цій стадії викладач повинен сформулювати якомога більше проблемних питань, спрямованих на встановлення зв'язків між раніше здобутими знаннями з інших дисциплін, що допоможе студенткам систематизувати раніше набуті відомості. На стадії «З іншої сторони краще» студентки починають вперше доходити висновків про складність встановлення фундаментальних міждисциплінарних зв'язків та необхідність більш ґрунтовного вивчення не тільки даного курсу, а й здобуття додаткових знань з раніше вивчених навчальних предметів. Роль викладача полягає у тому, щоб скерувати процес отримання додаткових знань у правильному напрямку, враховуючи сучасні дослідження та здобутки науковців. Етап «Повернення до абстракцій» характеризується тим, що студентки стикаються зі складністю інтеграції матеріалу, що вивчається у даному курсі та щойно набутими додатковими знаннями. Головною функцією викладача на цій стадії є розвиток у студенток вмінь аналізувати та синтезувати інформацію, використовуючи такі методи як аналіз, синтез, індукція, дедукція, аналогія, моделювання, що впливає на підвищення ефективності педагогічного процесу. Стадія «Невміння сформулювати дефініцію» характеризується тим, що студентки, проаналізувавши визначення одного й того ж поняття, що пропонується дослідниками різних наукових шкіл часто не можуть самостійно дати дефініцію, інтегруючи знання з різних навчальних курсів. Викладач, у свою чергу, повинен сформулювати у студенток вміння виокремлювати найбільш суттєві риси дефініцій, що пропонуються кожною науковою школою та формулювати власне визначення, аргументуючи доцільність вміщення у нього саме зазначених характеристик об'єкта чи явища.

Характерною ознакою етапу «Проходження трави, що росте пучками» є те, що студентки вперше приймають участь у дискусіях, що вимагають інтеграцію знань з декількох навчальних курсів. Як правило, студентки опрацьовували різні наукові джерела, що сприяє тому, що вони починають аналізувати та зіставляти інтерпретацію певного концепту різними науковими школами. На наше переконання, саме викладач повинен прослідкувати, щоб під час проведення дискусії було залучено якомога більше знань з інших дисциплін та відображено як найбільше поглядів різних наукових шкіл. На етапі «Гра скляними кульками» студентки продовжують представляти власні дефініції аудиторії та проводити взаємний аналіз істинності запропонованих визначень, керуючись здобутими знаннями. Викладач слідкує за тим, щоб взаємоаналіз дефініцій був аргументованим методологічними та теоретичними засадами аналізу досліджуваних проблем, що сприяє формуванню умінь здійснення об'єктивної самооцінки. На етапі «Велика невдача» студентки доходять висновку, що ніхто не зміг запропонувати найбільш комплексного визначення, оскільки групове визначення було сформульоване шляхом використання елементів декількох запропонованих визначень. Викладач повинен допомогти кожній студентці з'ясувати, які ще додаткові знання та з яких навчальних дисциплін вона має отримати з метою більш фундаментального вивчення запропонованого курсу.

На етапі «Що зі мною сталося?» студентки вперше проводять самоаналіз здобутих знань та рівня розвитку вмінь і навичок. Викладач має навчити кожну студентку здійснювати самоаналіз рівня здобутих знань з метою адекватної корекції індивідуальної навчальної траєкторії, що є передумовою здійснення ефективної навчальної діяльності протягом усього життя. Стадія «Знайомство з ворогом» характеризується тим, що студентки починають вперше аналізувати методи та принципи дослідження, що використовуються дослідниками різних фундаментальних шкіл. Викладач має прослідкувати, щоб студентки навчилися виокремлювати спільні та відмінні методи дослідження, що використовуються дослідниками різних наукових шкіл. Період «Справжній початок» присвячений тому, щоб студентки здійснили самодіагностику рівня здобутих знань з інтердисциплінарної перспективи. У функції викладача входить оцінка рівня здобутих теоретичних знань та розвитку практичних вмінь [10].

На наше переконання, саме запровадження десятиступеневої системи реалізації принципу інтердисциплінарності сприяє не тільки формуванню у студенток вміння встановлювати міждисциплінарні зв'язки та індивідуалізації навчального процесу, а й створення необхідних умов для підвищення рівня педагогічної майстерності викладача та адекватної корекції його індивідуальної навчальної траєкторії.

Американські дослідники С. Блеер та Р. Пефенбергер зазначають, що особливістю навчання у жіночих освітніх інституціях є те, що всі навчальні курси є жінкозцентровані та гендернозбалансовані, адже гендер – це перспективний елемент, що має бути врахований при розробці будь-якого курсу для підвищення рівня свідомого вивчення навчального матеріалу [1; 7].

Як приклад проаналізуємо особливості концептуальних засад курсу з фітнесу, що проводиться у жіночих коледжах. Особливістю даного курсу є те, що при його розробці були використані принципово нові результати досліджень у галузях фізіології вправ, біомеханіки та спортивної медицини, а саме повздовжні зрізи виміру рівня здоров'я жінок, а не лише чоловіків, що характерно для навчальних курсів, які були розроблені у освітніх інституціях спільного навчання чоловіків та жінок. На наше переконання, даний курс є гендерно збалансованим, тому що основною метою його розробки є покращення рівня здоров'я не студентів без врахування приналежності до певної статі, а саме жінок. Дослідники Національного інституту здоров'я жінок

декларують, що навчальний курс може бути гендерно-збалансований та жіноц-центрикований, якщо не менше ніж 50% навчального матеріалу розроблено на основі аналізу досліджень проведених за участю жінок.

На думку С. Блеера та Р. Пефенбергера доцільним є виокремлення таких ключових завдань курсу з фітнесу у жіночих коледжах: здійснення профілактики захворювань статеві системи, які характерні лише для представників жіночої статі – передменструальний синдром, народження дитини шляхом кесаревого розтину, рак яєчників та аменорея; проведення комплексу заходів по профілактиці захворювань ендокринної системи, які у більшості випадків зустрічаються не у чоловіків, а у жінок – дисфункції щитовидної залози та цукровий діабет; виокремлення комплексу вправ, регулярне виконання яких сприятиме зниженню рівня можливості виникнення остеопорозу кісток у жінок [1; 7].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки: запровадження десятиступеневої системи реалізації принципу інтегрованості сприяє не тільки формуванню у студенток вміння встановлювати міждисциплінарні зв'язки та індивідуалізації навчального процесу, а й створення необхідних умов для підвищення рівня педагогічної майстерності викладача та адекватної корекції його індивідуальної навчальної траєкторії. особливістю навчання у жіночих освітніх інституціях є те, що всі навчальні курси є жіноццентриковані та гендернозбалансовані, адже гендер – це перспективний елемент, що має бути врахований при розробці будь-якого курсу для підвищення рівня свідомого вивчення навчального матеріалу.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути вивчення структурних характеристик педагогічного процесу у жіночих коледжах США.

References

1. Blair, S. (1995). *Changes in Physical Fitness and All-course Mortality: A Prospective Study of Healthy and Unhealthy Men*. Journal of the American Medical Association. № 273. P. 1093 –1098.
2. Fuchs, C. (1995). *Alcohol Consumption and Mortality among Women*. New England Journal of Medicine. № 332. P. 1245 –1250.
3. Klein, J. (2006). *Crossing Boundaries, Knowledge, Disciplinarity and Interdisciplinarity*. Charlottesville : University Press of Virginia.
4. Kolb, D. (1994). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
5. Lippard, L. (1989). *Both Sides Now*. Heresies. № 6. P. 29 –34.
6. Molesworth, H. (1999). *In Contemporary Feminism: Art Practice, Theory and Activism – An Intergenerational Perspective*. Art Journal. № 58. P. 20 – 21.
7. Paffenbarger, R. (1986). *Physical Activity, All-Cause Mortality and Longevity of College Alumni*. New England Journal of Medicine. № 315. P. 605 – 613.
8. Pollock, G. (1996). *Theory, Ideology, Politics: Art History and its Myths*. Art Bulletin. №78. P. 16 – 22.
9. Pollock, G. (1998). *Vision and Difference: Femininity, Feminism and the History of Art*. London and New England: Routledge.
10. Sjolander, S. (2005). *Long-Term and Short-Term Interdisciplinary Work: Difficulties, Pitfalls and Built-In Failures*. Sweden: Linkoping University.
11. Widerberg, K. (1996). *Teaching Gender Through Writing Experience Stories Women's Studies*. International Forum. №21. P. 193–198.

Abstract. *KLOCHKO Larisa Ivanivna. Procedural and content peculiarities of teaching in American women's colleges.*

Introduction. *During the last decades the policy of gender equality in society and in educational sphere became the main direction in activity of European Union countries. It is thought that society cannot be totally democratic, if there are any forms of discrimination, in particular gender one. Scientific conferences prove that attention is paid to gender equality in the sphere of*

higher education. During the last decade Ukrainian pedagogical science is interested in new methods, forms and techniques of teaching. It is connected with needs of society development, fulfillment of educational requirements of every personality and enactment of certain laws, which control functioning of educational establishments and provide inclusion of Ukraine in UNESCO educational programs.

Purpose. The aim of the article is to analyze procedural and content peculiarities of teaching in American women's colleges.

Results. Nowadays gender education is the main form of representation of constructive interaction of different educational spheres. Content of education and methods of teaching are viewed in borders of this constructive interaction. Education is not finished by acquisition of knowledge. It is reflexive, for it is finished by understanding of activity, understanding of its forms an general evaluation. Changes of teaching methods in different subjects are an important aspect of gender education in higher school. It is necessary to use new methods, because gender education is aimed not only at giving students knowledge, but at destruction of their behavior and thinking stereotypes. Establishment of gender approach in higher education is viewed as broadening of life experience for development of individual inclinations of every student, destruction of gender stereotypes in teachers' outlook. Development of system of women's educational establishments is one of the ways of gender approach fulfillment. Ten-stage model of interdisciplinary principle fulfillment was firstly proposed in women's colleges. The first stage is characterized by perceiving of new material by students taking into account previously acquired knowledge from different subjects. The second stage is characterized by difficulties in establishments of interdisciplinary links and necessity to acquire new knowledge. The third stage is characterized by difficulties in integration new material and previously learned information. The fourth stage is characterized by disability of students to give their own definition taking into account definitions, which were proposed by different scientific schools. The fifth stage is characterized by participation of students in discussions, which demand integration of knowledge from different fields. The sixth stage is characterized by representation by students of their own definitions and by their analysis. The seventh stage is characterized by understanding that nobody was able to propose complex definition, for group definition was composed by adding elements from different definitions. The eight stages is characterized by students' self-analysis of acquired knowledge and developed skills. The ninth stage is characterized by analysis of different methods and principles of research, which are applied by different scientific schools. The tenth stage is devoted to self-analysis of acquired knowledge on the basis of interdisciplinary perspective.

Originality. Establishment of interdisciplinary principal ten-stage model helps not only to develop ability to trace interdisciplinary links and personalize educational process, but helps to create environment, which is beneficial for development teacher's pedagogical skills. All courses in women's colleges are women-centered and gender-balanced, for gender is a perspective element, which should be taken into account during development of any course for increasing the level of material understanding. Fitness course is gender-balanced if it is aimed at prevention of particularly female diseases and illnesses, which in most cases are more widely spread among women than men.

Conclusion. Conducted research gives us possibility to make the following conclusion: interdisciplinary principal ten-stage model is aimed at development skills of tracing interdisciplinary links, personalization of learning process, perfection of teacher's style. The most widely spread peculiarity of teaching process in women's colleges is women-centered and gender-balanced courses, for gender is a perspective element, which is taken into account during development of any course.

Key words: women's college; gender; USA; model; interdisciplinary principal; women-centered course; gender-balanced course; S. Sjolander; fitness.

Одержано редакцією 30.08.2018
Прийнято до публікації 07.09.2018

УДК 378.091.2(045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-13-62-68

ORCID: 0000-0002-8876-7294

КОНДРАШОВА Лідія Валентинівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки вищої школи і
освітнього менеджменту, Черкаський
національний університет імені Богдана
Хмельницького, Україна
e-mail: kondrashovmm@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКОЮ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

***Анотація.** Розглянуто проблему педагогічних умов підвищення ефективності управління підготовкою студентів університету до самоосвітньої діяльності. Конкретизовано основні поняття, сутнісні характеристики компетентісно-креативного і змістово-процесуального підходів до управління підготовкою до самоосвітньої діяльності, їх взаємодії в забезпеченні ефективності управління самоосвітньої діяльністю студентів у системі сучасної університетської освіти.*

***Ключові слова:** управління; самоосвітня діяльність; педагогічні умови; компетентісно-креативний підхід; змістово-процесуальний підхід; студенти; процес підготовки.*

Постановка проблеми. Подальше підвищення якості підготовки сучасних педагогічних кадрів пов'язують з ефективним управлінням підготовкою майбутніх фахівців до самоосвітньої діяльності. Управління розглядається як цілеспрямований процес систематизації, поглиблення професійних знань і оволодіння способами їх застосування для вирішення конкретних завдань. В. Луганський, Г. Наливайко, П. Пшибильський, Т. Симонова та ін. стверджують, що результативність самоосвітньої роботи у професійному розвитку студентів обумовлюється сукупністю оптимальних умов, які забезпечують її планування, організацію та реалізацію. М. Гумерова, Е. Зеєр, Г. Селевко, І. Шаршов та ін. розглядають самоосвітню діяльність як важливий чинник професійного становлення студентів, ефективність якого обумовлюється процесами управління і організації її у спеціально створених умовах.

Управління підготовкою студентів університету до самоосвітньої діяльності спрямоване на створення педагогічних умов її організації та реалізації і переважно розглядається як взаємодія навчальної і самоосвітньої діяльності, де навчання слугує основою для оволодіння студентами методикою і технологією самоосвіти як важливого чинника їхнього професійного становлення. Проблема полягає в тому, щоб спрямувати зусилля на створенні умов ефективного управління самоосвітньою діяльністю студентів, усвідомлення ними функцій у професійному саморозвитку, виробленні стратегії й тактики цієї діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Важливу роль у самоосвітньої діяльності В. Байденко, І. Зимня, О. Субетто, А. Хуторський відводять компетентісному підходу до освітнього процесу. Науковці стверджують, що цей підхід формує результати самоосвітньої діяльності не в категоріях знань, умінь і навичок, а як готовність особистості до самостійного професійного зростання. Е. Аринханова, Н. Фоміна, О. Чеботарьова та ін. сутність компетентісного підходу пов'язують із самоосвітньою компетентністю і визначають її як здатність до систематичної, самостійно організовуваної пізнавальної

діяльності, що спрямована на продовження власної освіти в загальнокультурному, освітньому і професійному аспектах.

Мета статті – теоретичне обґрунтування педагогічних умов управління підготовкою студентів університету до самоосвітньої діяльності, що позитивно впливають на їхнє професійне становлення в системі університетської освіти.

Викладення основного матеріалу дослідження. Самоосвітня діяльність як чинник професійного становлення майбутніх фахівців – складний, цілеспрямований процес, ефективність якого обумовлюється систематичністю, керованістю і сукупністю педагогічних умов. Умова (від латинського *factor* – чинник) тлумачиться як філософська категорія – чинник, тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу. Вона відображає універсальні стосунки між суб'єктами взаємодії, які за межами діяльності не можуть перетворитися на нову дійсність, для цього потрібна причина. Тому причинність виконує функцію активного діяльнісного чинника.

Комплекс умов розглядається нами як єдність цілей, дій, зусиль, що спрямовані на об'єднання задач організаційного (організація управління підготовкою студентів до самоосвітньої діяльності) і педагогічного (інтеграція управлінських дій і діяльності суб'єктів навчання) характеру для результативної підготовки майбутніх фахівців до самоосвітнього процесу.

Педагогічні умови управління підготовкою студентів до самоосвітньої діяльності мають уособлювати як зовнішні, так і внутрішні чинники, які впливають на його ефективність. Тому особливу увагу, на наш погляд, слід приділити реалізації управління підготовкою до самоосвітньої діяльності на основі взаємодії компетентнісно-креативного і змістово-процесуального підходів, які стимулюють потребу студентів у самовдосконаленні власної особистості, активізації їхньої позиції в пізнавальній діяльності. Ефективність управління підготовкою до самоосвітньої діяльності обумовлюється її організацією й реалізацією на основі взаємодії компетентнісно-креативного і змістово-процесуального підходів, яка є однією з педагогічних умов, що забезпечує результативність цього процесу.

Управління підготовкою студентів до самоосвітньої діяльності активізує практико орієнтований характер педагогічної освіти, спрямоване на організацію освітнього процесу так, щоб майбутні фахівці у професійній діяльності мали можливість креативно мислити, самостійно пізнавати факти, явища, реалії педагогічної дійсності, активно діяти, приймати рішення і відповідати за їх наслідки. На думку Є. Короткова, підготовка до професійної діяльності (у тому числі й до самоосвітньої) – «це не стільки навички інтелектуальної діяльності, скільки методологія позначення проблем, вибір головних з них, постановка цілей, оволодіння знаннями як інструментами не тільки рішення, але і конструювання проблем. Це здібність комбінування знання як того потребує цільова доцільність постановки проблеми» [1, с. 73]. У зв'язку з цим необхідним стає застосування таких підходів щодо управління підготовкою до самоосвітньої діяльності студентів університету та її організації, які обумовили б методологічну стратегію самоосвітнього процесу, професійний зміст, технологію дій, управлінських відношень, характерних для майбутніх фахівців педагогічної сфері діяльності.

Компетентнісно-креативний підхід створює умови, які позитивно впливають на розвиток умінь самоосвітньої діяльності: умінь пошуку інформації, її вибір, систематизацію, структурування і способи застосування для розв'язання навчальних проблем; умінь планувати, застосовувати різні засоби і джерела інформації, прогнозувати, передбачувати результати, мислити системно і комплексно, самостійно оновлювати інформацію, працювати з її потоками, аналізувати, оцінювати прийняті рішення, виконувати проектну діяльність, оцінювати досягнуті результати.

Компетентісно-креативний підхід до управління підготовкою самоосвітньої діяльністю забезпечує вільний вибір навчальних завдань і способів їх виконання, стимулює потребу в нестандартному рішенні пізнавальних проблем, що закріплює компетентність і креативність особистості, які необхідні для самоосвітньої діяльності:

- *когнітивних* (уміння чути й уявляти об'єктивність фактів, явищ, процесів, які характеризують сутність і зміст юридичної освіти і діяльності, усвідомлення професійних проблем, ставити запитання, обстоювати власний погляд, стиль діяльності, активність позиції в самоосвітньої діяльності);
- *креативних* (гнучкість розуму, чуйність протиріч, вільність роздумів і почуттів, дій, прогностичність, творчість);
- *організаційно-діяльнісних* (усвідомленість навчальних цілей, готовність їх конкретизувати і переводити в конкретні задачі, уміння формулювати мету і завдання, пошуки шляхів їх досягнення, здатність до творчих способів рішення, рефлексивне мислення) [2, с. 216]. Цей підхід акцентує увагу на особистості студента, а не тільки на предметно-змістовому аспекті навчання, на розвитку компетенції, креативних здібностей, інтуїції, імпровізації, прогнозуванню і проектуванню власних дій студентів, зміні характеру їхньої пізнавальної діяльності.

Специфіка компетентісно-креативного підходу до управління підготовкою студентів до самоосвітньої діяльності проявляється в: організації навчання як важливого стимулу самоосвітньої діяльності студентів (через діалог, бесіду, дискусію, сумісний пошук розв'язання проблеми); прояві компетенції і креативності у проблемно-рольових ситуаціях професійної спрямованості; засвоєння методики самоосвітньої діяльності через призму особистісного досвіду, емоційних почуттів, індивідуальних уявлень, рефлексії.

Цей підхід впливає позитивно на розвиток здатності і готовності особистості до самовизначення, саморозвитку, самоорганізації й реалізується у трьох сферах: пізнавальній (процесуальній), діяльнісній і комунікативній.

Самоосвітня діяльність є засобом переводу потенційних сил і можливостей студента як суб'єкта пізнання в реальні здібності професійного саморозвитку, самовираження і самоствердження у педагогічній сфері діяльності. При цьому важливо не тільки освоєння теоретичних основ обраної професії, але і набуття досвіду застосовувати теоретичні знання для розв'язання професійних проблем, уміння виконувати пошук інформації, управляти її потоками і збагачувати практичний досвід професійних дій.

Б. Гершунський, виступаючи проти сліпого виконання розпоряджень викладача, відмічає, що виконавча діяльність негативно впливає на особистість, знижує її ініціативу, відповідальність, самостійність у розв'язанні професійних проблем. На його думку, необхідно змінити навчання молоді, щоб дати кожному студенту перевірити власні сили, апробувати здібності в різних видах діяльності. «Кожна людина має «зробити на основі власних індивідуальних здібностей, знань, умінь, навичок, моральних і світоглядних пріоритетів, які визнають масштаб особистості, реальний внесок у збагачення матеріальних і духовних цінностей світу» [3, с. 5]. Самореалізація можлива, коли майбутній фахівець:

- усвідомлює смисл обраного професійного шляху і можливості власного «Я», власну індивідуальність і суб'єктність;
- усвідомлює свої здібності, інтереси, мотиви поведінки, взаємодію з іншими;
- опановує знаннями, уміннями, навичками і творчими здібностями, які необхідні для професійного розвитку власної особистості;
- готовий до прояву вольових зусиль і регуляції власного емоційного стану й інших людей.

Змістово-процесуальний підхід забезпечує взаємодію інформаційно-змістової та процесуально-організаційної сторін освітньої діяльності. Його сенс полягає в засвоєнні знань і способів діяльності, перетворенні знань на інструмент практичних дій студентів. Реалізація цього підходу можлива в умовах нестандартних освітніх ситуацій, у яких, за В. Конєвим [4], людина сама приймає рішення, визначає характер своїх дій, тобто визначає себе у процесі вибору як суб'єкта дії.

Застосування змістово-процесуального у взаємодії з компетентнісно-креативним підходом можливе при структуруванні змісту підготовки студентів до самоосвітньої діяльності, яке спрямовано на практико-перетворювальну, пізнавальну, комунікативну, ціннісно-орієнтаційну й естетичну види діяльності. В. Ледньов, В. Краєвський і І. Лернер стверджують, що в основі підготовки студентів має бути досвід, який об'єднує чотири компоненти: знання про різні області дійсності; досвід виконання знайомих способів діяльності; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного відношення до об'єктів і засобів діяльності людини. В. Давидов [5] передбачає, що оволодіння теоретичними знаннями має слугувати інструментом побудови способів діяльності у предметній області.

Це положення особливо важливе для оновлення змісту навчання з метою ефективного управління підготовкою студентів до самоосвітньої діяльності. Загальні характеристики змістово-процесуального підходу зводяться до таких положень:

- зіставлення фундаментального і прикладного знання;
- алгоритми і схеми дій у конкретних ситуаціях;
- технології самостійної пізнавальної діяльності;
- гармонізація інтелектуальної та емоційної сторін освітнього процесу;
- моніторинг результатів оволодіння методикою і технологією самоосвітньої діяльності;
- застосування педагогічного супроводу і психологічної підтримки, надання своєчасної допомоги викладачам і студентам.

Змістово-процесуальний підхід дає змогу в управлінні підготовкою до самоосвітньої діяльності студентів усунути наявний переки між передачею необмеженого обсягу знань викладачем і оволодінням студентом умінням діяти на шкоду накопичення досвіду за взірцем творчої діяльності.

Змістово-процесуальний підхід дає можливість: перейти від орієнтації на відтворення вивчених знань до їх творчого застосування й розв'язання навчальних проблем; віддавати пріоритет міжпредметно-інтегрованим вимогам до результату самоосвітньої діяльності; орієнтуватися на активне спірання на раніше отримані знання при пошуку нової інформації для розв'язання пізнавальних проблем.

Змістово-процесуальний підхід є своєрідним механізмом оновлення змісту підготовки до самоосвітньої діяльності і практичної спрямованості на процес оволодіння ними.

Інтеграція компетентнісно-креативного і змістово-процесуального підходів до управління підготовкою студентів до самоосвітньої діяльності забезпечує практичну спрямованість зі збереженням її фундаментальності.

Реалізація цих підходів в управлінні самоосвітньою діяльністю забезпечує: виявлення, вивчення та описання процесу самовизначення, саморозвитку, самоактуалізації, орієнтації на професійні цінності самоосвіти, що зумовлюють процес самоосвітньої діяльності студентів у нерозривному зв'язку її з освітньою діяльністю; можливість обґрунтування самоосвітньої компетентності як основи професійного становлення особистості засобами самоосвітньої діяльності; тісну взаємозумовленість змістового і процесуального аспектів підготовки, що підвищує ефективність управлінського процесу і готовності до самоосвітньої діяльності студентів.

Узаємодія компетентнісно-креативного і змістово-процесуального підходів в управлінні підготовкою до самоосвітньої діяльності студентів університету забезпечує перетворення знань в інструмент практичних дій, стимулює потребу учасників самоосвітнього процесу в оновленні знань і оволодінні самоосвітніми технологіями, відкриває перспективи професійного зростання майбутніх педагогів.

Тому активізація позиції студентів у різноманітних видах освітньої діяльності є необхідною умовою підвищення ефективності управління підготовкою їх до самоосвітнього процесу. Активна позиція майбутніх фахівців визначає засоби моделювання різних видів професійних ситуацій, які виражають різну ступінь активності в них особистості. У практиці виділяють три типу таких ситуацій:

- 1) ситуації професійної дійсності, які розуміються як суттєва, дискретна зміна в обставинах розвитку, що відбувається не з волі чи ініціативи суб'єкта професійної ситуації;
- 2) поведінки людини у професійних ситуаціях (вчинки, дії практичного характеру, які здійснюються з ініціативи студента). Вчинки є активною формою участі студентів у модельованих ситуаціях та їхнього ставлення до керування обставинами і власним розвитком;
- 3) ситуації особистісних потреб, які стимулюють думки, переживання, почуття, ставлення, рішення особистості. Ці ситуації, з однієї сторони, стимулюють чи пригнічують вчинки індивіда, а з другої – переживання, які впливають на зміни системи професійних цінностей студентів, серед яких важливу роль у професійному становленні відіграє інтерес до самоосвітньої діяльності.

Проектування й моделювання таких ситуацій у ході освітнього процесу закріплюють позитивне відношення студентів до самоосвітньої діяльності. Ставлення до цих ситуацій повинне бути вільним і відповідальним, що забезпечує студентам університету набуття перетворювального способу самоосвітньої діяльності, перехід від виконання волі викладача до творчої діяльності, спрямованої на оновлення власних знань, збагачення досвіду застосування цих знань для професійного зростання.

Активна позиція студентів університету має бути спрямована на визначення єдності теоретичних знань із практичними завданнями, які вони виконують у ході навчання, приданні ним особистісного смислу. У ході освітнього процесу студенти під керівництвом викладача за допомогою теоретичних знань і набутого досвіду пізнавальної діяльності мають усвідомлювати актуальні проблеми педагогічної освіти, шукати шляхи і способи їх вирішення, пізнавати своє професійне «Я» у процесі самоосвітньої діяльності. При цьому викладачу необхідно відбирати такі засоби організації навчальної роботи, які б мобілізували б внутрішні сили студентів і їх можливості професійного саморозвитку, самовираження і самоствердження, стимулювали б пізнавальний інтерес і потребу в постійному вдосконаленні свого професійного образу.

Стимулювання активної позиції студентів у ході підготовки їх до самоосвітньої діяльності не можлива без включення в різноманітні види навчальної роботи, спрямованої на оволодіння самоосвітніми технологіями. Збіг характеру діяльності з потребами студентів породжує в них внутрішні спонукання до участі в неї, що стимулює їхню активність.

В основі подій самоосвітньої спрямованості закладені умови змін у структурі особистості студента, стимулюючи розвиток відповідних потреб і здібностей. Моделювання ситуацій професійної спрямованості в ході навчальної роботи формує розуміння ролі знань і практичного досвіду в становленні сучасного фахівця, емоційно-позитивний настрій до самоосвітньої діяльності як важливого чинника їхнього професійного становлення.

Ефективність управління підготовкою до самоосвітньої діяльності значно підвищується, якщо цілі різних видів практичної діяльності стають для студентів університету особисто значущими, поступово ускладнюються, здобувають творчий самоосвітній характер.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Активізація зусиль студентів на досягнення проектованої мети і результату позитивно впливає на формування їхнього інтересу до самоосвіти, забезпечення його стійкості і пізнавальної спрямованості, емоційної насиченості, що стимулює професійне становлення, позитивну динаміку самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців. Необхідно найбільш повно застосовувати можливості освітнього процесу, його активних форм організації для накопичення студентами досвіду самоосвітньої діяльності, професійно-ціннісного відношення до самоосвіти, формування стійких професійних інтересів, і розвитку їхньої самоосвітньої компетентності.

Подальші наукові пошуки має бути спрямовані на забезпечення умов творчого зростання особистості, її кар'єрного зростання і досягнення професійного успіху в діяльності.

Список використаних джерел

1. Коротков Э. Система комплексной оценки качества образования специалистов / Э. Коротков // Высшее образование в России. – 1995. – № 2. – С. 71–75.
2. Кондрашова Л. В. Педагогика высшей школы : проблемы, поиски, решения / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог, 2014. – 399 с.
3. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе образования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3–7.
4. Конев В. А. Социальная философия : учебное пособие [для студентов гуманитарных специальностей] / Владимир Александрович Конев. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2006. – 287 с.
5. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / Василий Васильевич Давыдов. – Москва, 1972.
6. Кондрашова Л. В. Управління підготовкою студентів університету до самоосвітньої діяльності / Л. В. Кондрашова // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси : ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2018. – Випуск № 8. – С. 92–97.
7. Кондрашова Л. В. Управління навчальною і виховною діяльністю у ВНЗ : навч. пос. / Л. В. Кондрашова, М. М. Кондрашов. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2017. – 226 с.
8. Кондрашова Л. В. Оптимизация управленческого аспекта в стратегии подготовки будущих учителей к успешному обучению учащихся общеобразовательной школы / Л. В. Кондрашова // Теория и практика психолого-педагогической подготовки на специалиста в университете: сборник с научными докладами / Первая книга / Том Второй / Л. В. Кондрашова, Н. Н. Кондрашов. – Габрово : Изд-во «ЕКС-ПРЕС», 2016. – С. 38–43.
9. Кондрашова Л. Концептуальна модель технології підготовки до професійної діяльності в системі дидактичної взаємодії «викладач – студенти» / Л. Кондрашова // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 107 (1). – С. 11–20. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2012_107%281%29__4
10. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – Київ : Вища школа, 1987. – 187 с.

References

1. Korotkov, E. (1995). The system of comprehensive assessment of the quality of education specialists. *Higher education in Russia*, 2, 71–75 (in Russ.)
2. Kondrashova, L. V. (2014). *Higher education pedagogy: problems, searches, solutions*. Krivoy Rog (in Russ.)
3. Gershunsky, B. S. (2003). The concept of self-realization of the individual in the education system of values and goals of education. *Pedagogy*, 10, 3–7 (in Russ.)
4. Konev, V. A. (2006). *Social philosophy: a manual for students of humanitarian specialties*. Samara: Publishing in «Samara University» (in Russ.)
5. Davydov, V. V. (1972). *Types of generalization in training*. Moscow (in Russ.)
6. Kondrashova, L. V. (2018). Management of preparation of university students for self-education activities. *Visnyk Cherkas'koho universytetu (Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical Sciences*, 8, 92–97 (in Ukr.)

7. Kondrashova, L. V., & Kondrashov, M. M. (2017). *Management of educational and educational activity in higher educational institutions: teaching*. Pos. Cherkasy: ChNU named after Bogdan Khmelnytsky (in Ukr.)
8. Kondrashova, L. V., & Kondrashov, M. M. (2016). Optimization of the managerial aspect in the strategy of preparing future teachers for the successful training of students in secondary school. *Теория и практика психолого-педагогической подготовки на специалиста в университетах: сборник с научни доклади, Първа книга, Том Втори*, 38–43. Gabrovo (in Russ.)
9. Kondrashova, L. (2012). Conceptual model of technology of preparation for professional activity in the system of didactic interaction «teacher – students». *Naukovi zapysky [Kirovohrads' koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka] (Scientific notes [Volodymyr Vynnychenko Kirovograd State Pedagogical University]. Series: Pedagogical sciences)*, 107 (1), 11–20. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2012_107%281%29__4 (in Ukr.)
10. Kondrashova, L. V. (1987). *Moral and psychological readiness of the student for the teacher's activity*. Kiev: Higher school (in Ukr.)

Abstract. *KONDRASOVA Lidiya Valentinovna. Pedagogical conditions of effective management of university students' training for self-education activities.*

Introduction. *The article substantiates the pedagogical conditions of effective management of university students' training for self-education as one of the strategic directions of modernization of university education, overcoming of educational difficulties and raising the level of educational achievements of future specialists, gaining their experience in creative professional activities.*

The purpose of the article is theoretical substantiation of the pedagogical conditions governing the preparation of university students for self-education, which positively influences their professional development in the system of university education.

Methods. *The possibilities of competence-creative and content-procedural approaches as the methodological basis of effective management of university students' training for self-education activities and conditions of their realization for achievement of the planned goal of professional formation of students in the system of university education are substantiated.*

Results. *The basic concepts, the essential characteristics of the management of university students' training for self-education, the purpose and tasks, content, characteristics of the pedagogical conditions of effective management of self-educated students in the system of modern university education are specified. Characterized by the strategy of management of self-education activity as the main direction of optimization of students' training in professional activities, the methodology of which is the competence-creative and content-procedural approach to the organization of self-education in higher education. These approaches in the management of university students' training in self-education activities provide the creation of such conditions in which future specialists have the opportunity to act freely, think unconventionally, make their own decisions, defend their own position and view.*

Conclusion. *The research substantiates the positive trend of management of university students' training for self-education as a condition for building up creative potential, developing creative and reflexive abilities, readiness to solve complex professional problems by future specialists in the field of pedagogical activity. Among the prospects for further study of this problem should be noted the need to provide conditions for the development of creative abilities of the individual, his career growth and the achievement of professional success by means of self-education.*

Key words: *management; self-education activity; pedagogical conditions; competence-creative approach; content-procedural approach.*

*Одержано редакцією 19.09.2018
Прийнято до публікації 26.09.2018*

378: 37.011(045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-13-69-76

ORCID: 0000-0002-3411-2209

КОНДРАШОВ Микола Миколайович,
кандидат педагогічних наук, докторант кафедри
педагогіки вищої школи і освітнього
менеджменту, Черкаський національний
університет імені Богдана Хмельницького,
Україна
e-mail: kondrashovmm@ukr.net

УПРАВЛІННЯ ВЗАЄМОДІЄЮ ІНФОРМАЦІЙНОЇ І ПРОЦЕСУАЛЬНОЇ СТОРИН НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** Розглянуто проблему управління взаємодією інформаційного і процесуального аспектів навчання як умови підвищення якості підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності. Конкретизовано основні поняття, сутнісні характеристики змістово-процесуального підходу до організації навчання, зміст, структурні компоненти, етапи управління взаємодією змістового і процесуального аспектів як умови якісної підготовки майбутніх фахівців до успішної педагогічної діяльності в системі сучасної університетської освіти.*

***Ключові слова:** управління; взаємодія; якість навчання; освітній процес; змістово-процесуальний підхід до організації навчання; університетська освіта; інформація.*

Постановка проблеми. Концепція розвитку педагогічної освіти спрямована на вдосконалення системи підготовки фахівців нової генерації. Мета цієї концепції – розроблення нової моделі підготовки педагогічних кадрів у контексті змін суспільства, економіки, технологій, пошук методологічних підходів і засобів оновлення змісту освіти, управління й організації освітнього процесу вищої школі як засобу підготовки конкурентоспроможних фахівців педагогічної сфери діяльності.

Освітній процес має бути спрямовано на те, щоб дозволяти кожному майбутньому педагогу апробувати власні сили, здатності у творчій професійній діяльності, «на основі своїх індивідуальних здібностей, знань, умінь, навичок, моральних і професійних пріоритетів, що обумовлюють масштаб особистості, реальний вклад у збагачення матеріальних і духовних цінностей світу» [1, с. 5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Питання сутності навчання, його розвивальних і виховних функцій розкриваються у працях Ю. Бабанського, В. Бондаря, В. Загвязінського, В. Лозової, І. Малафійка, В. Онищука, В. Паламарчук та інших, якими приділяється значна увага змісту, методики, технологіям самореалізації особистості в умовах освітнього процесу. Увага сучасних дослідників акцентується і на управлінському аспекті навчання. Управлінському аспекту організації педагогічного процесу і підготовки кваліфікованих кадрів присвячені праці Ю. Афанасьєва, Л. Гаєвської, К. Гнезділової, Т. Гребеник, Т. Десятова, Л. Калініної та ін. Менеджмент знань і технології управління знаннями обґрунтовані у працях Р. Блунта, М. Квека, Р. Кларка, А. Флехнера.

Нині якість підготовки педагогічних кадрів пов'язують не тільки з розробленням предметних освітніх програм, але і з проектуванням професійної діяльності, що обумовлює адекватність інформаційної сторони навчання ситуаційно-моделюючим технологіям, коли інформаційна сторона навчання взаємодіє з практико-орієнтованим, діяльнісним його аспектом.

У нашому дослідженні управління взаємодією змістового і процесуального аспектів навчання розглядатиметься як комплексний процес оволодіння професійними знаннями,

управлінськими діями і вміннями застосовувати набути теоретичні знання для вирішення практичних задач професійно-педагогічної діяльності. У документах про модернізацію вищої педагогічної освіти зазначається, що особистий досвід як головна перевага майбутнього фахівця вимагає розроблення теоретичних положень, що розкривають можливості активної діяльності у професійному становленні, саморозвитку і самоорганізації студентів університету. Тому проблема управління взаємодією інформаційної й процесуальної сторін підготовки студентів до професійної діяльності в системі університетської освіти потребує подальшого дослідження в аспекті підвищення якості навчання як чинника професійного становлення майбутнього фахівця.

Мета статті – теоретичне обґрунтування сутнісних характеристик управління взаємодією інформаційної і процесуальної сторін навчання як умови забезпечення якості підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності і шляхів його реалізації в умовах університетської освіти.

Викладення основного матеріалу дослідження. Перехід від засвоєння інформації як предмета запам'ятування до школи мислення змінює характер сучасного навчання у вищій школі. В. Лозова [2, с. 161] розглядає навчання як цілеспрямовану взаємодію викладача і студентів, у процесі якої відбувається формування наукових знань, необхідних способів діяльності, емоційно-цілісного і творчого ставлення до навколишньої дійсності, загальний розвиток особистості. І. Малафік [3, с. 38] навчання трактує як процес організації й управління засвоєнням системи знань про суспільство, природу, людину і розвиток на цій основі пізнавальних сил особистості, наукового світогляду та її позитивних людських якостей.

Основними ознаками управління освітнім процесом є системність, цілісність, комплексність, планомірність, спрямованість на конкретний практичний результат, тривалість і організованість, зворотний зв'язок у взаємодії викладача і студентів. Цілісність цього процесу визначається спільністю мети викладання й навчання, взаємодією світоглядної й гносеологічної основ навчання, єдністю змістового і процесуального його компонентів.

Проблема підвищення якості підготовки педагогічних кадрів обумовлює оптимальне управління всіма ланками освітнього процесу. Управління – це цілеспрямований вплив керівної системи на керовану з метою забезпечення її функціонування й розвитку на основі дії механізмів самоуправління, ефективність і результативність якого залежить від інформаційного забезпечення й технологізації управлінських дій.

Управління дозволяє своєчасно виявити успішність чи неуспішність професійних дій викладачів і студентів, їхнє відношення до виконання професійних і навчальних функцій, характер труднощів, що зустрічаються в освітньому процесі. Від управлінської позиції викладача в більшій мірі залежить якість і результативність підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. До управлінських функцій в освітньому процесі відносять:

1. Вивчення можливостей, здатностей і здібностей студентів до засвоєння предметного змісту і виконання навчальних завдань;
2. Чітке доведення до них мети, завдань і професійних обов'язків, очікуваних результатів їхньої пізнавальної діяльності;
3. Надання своєчасної допомоги кожному учаснику освітнього процесу, психологічної підтримки;
4. Ознайомлення з різноманітними дидактичними технологіями, досягненнями в педагогічній і методичній літературі;
5. Накопичення досвіду творчої педагогічної діяльності.

Вирішення всіх цих завдань вимагає от викладача володіння методикою і технологіями управління взаємодією інформаційної і процесуальної сторін навчання,

надання йому практико-орієнтованої спрямованості, реалізації методологічних підходів у практиці навчання.

Л. Кондрашова [4, с. 22] стверджує, що нині відчутна потреба в такому підході, що передбачає гуманістичні відношення в системі «викладач – студент», забезпечення умов для саморозвитку і професійного росту майбутніх фахівців, для активних дій студентів, їхнього професійного самоствердження й самовираження. Вона акцентує увагу на перебудові фахової підготовки майбутніх учителів з урахуванням їхніх можливостей і здібностей, на структурній перебудові педагогічного досвіду як механізму професійного становлення особистості.

Управління взаємодією інформаційної і процесуальної сторін навчання обумовлює вибір стратегії діяльності. Стратегія діяльності – це основні напрями оптимізації підготовки студентів до професійної діяльності, методологією її є змістово-процесуальний підхід до організації навчання у вищій школі.

Змістово-процесуальний підхід передбачає спрямованість усіх педагогічних засобів на організацію інтенсивної професійної діяльності майбутнього вчителя, що безперервно ускладнюються, бо тільки через особисту діяльність студент засвоює сутність, логіку і методи педагогічної діяльності, формує і вдосконалює свої професійні якості, набуває досвід педагогічної творчості.

Особливістю цього підходу є виокремлення і характеристика взаємозв'язків і взаємозалежностей інформаційної і процесуальної сторін навчання. Ефективність управління взаємодією інформаційної і процесуальної сторін навчання забезпечується раціональним співвідношенням інформації та практичних дій у структурі навчання.

Єдність інформаційного і процесуального аспектів навчання передбачає наявність у змісті всіх навчальних предметів пізнавальної й практичної перетворювальної діяльності. Усі форми, методи, засоби навчання, діяльність викладання та учіння реалізуються на конкретному навчальному матеріалі.

Стратегічні напрями управління якістю підготовки студентів до професійної діяльності впливають на організацію навчання, планування, активізацію позиції його учасників. Реалізація змістово-процесуального підходу в управлінні взаємодією інформаційної і процесуальної сторін навчання забезпечує кожному її учаснику активну позицію, можливість набуття власного досвіду навчальних досягнень. У ході освітнього процесу зусилля студентів спрямовані не тільки на опанування знань, умінь і навичок, конкретних дій, але і на формування якостей, без яких не можливі позитивні результати освітньої діяльності.

У педагогічній практиці навчання розглядається як цілісний процес, як активна пізнавальна діяльність, яка має будуватися як діяльність викладача (викладання), так і навчальна діяльність студентів (учіння) [5, с. 75]. Важливою характеристикою сучасного навчання є взаємодія інформаційної і процесуальної його сторін, які взаємозалежні і взаємообумовлені (див. табл. 1):

Таблиця 1

Структура взаємозв'язку інформаційної і процесуальної сторін навчання

Етапи навчальної діяльності	Діяльність викладання		Діяльність учіння	
	Інформаційний аспект	Процесуальний аспект	Інформаційний аспект	Процесуальний аспект
1	2	3	4	5
1. Усвідомлення загальних цілей навчальної діяльності взагалі й конкретного її етапу	Навчальні програми, плани, методичні рекомендації, підручники	Цілепокладання – збір інформації про наявний стан; виявлення протиріч; встановлення закономірностей; конкретизація цілей	Навчальна інформація	Сприйняття, усвідомлення, виявлення протиріч; мотивація діяльності

Продовження таблиці 1

1	2	3	4	5
2. Визначення змісту діяльності	Навчальні плани, підручники, ТЗН, унаочнення, методичні рекомендації, критерії оцінювання навчальних досягнень, педагогічний досвід, власний пізнавальний досвід	Аналіз змісту – виявлення вимог до засвоєння навчальної інформації та результатів діяльності; відбір форм і методів навчання – побудова плану, етапів, динаміки діяльності; відбір засобів поточного контролю	Навчальна інформація, підручники, навчальні посібники, унаочнення, власний досвід у вирішенні навчальних завдань, професійної спрямованості	Сприйняття вимог діяльності і її результатів; усвідомлення її ходу та етапів: актуалізація (повторення); відбір засобів діяльності; орієнтування у методах і формах поточного контролю та самоконтролю
3. Реалізація наміченої діяльності	План пізнавальних дій, підручник, дидактичний матеріал, унаочнення	Створення оптимальних умов діяльності; постановка навчального завдання; психологічна підтримка і педагогічна допомога в його виконанні; поточний контроль	Робочий зошит, підручник, дидактичний матеріал, роздавальний матеріал, ТЗН	Прийняття навчального завдання; його виконання; самоконтроль
4. Підведення підсумків діяльності	Критерії оцінювання навчальних досягнень	Контроль, співставлення загальнопедагогічних та індивідуальних вимог до результатів; корекція подальших цілей професійного зростання	Педагогічні вимоги, індивідуальні цілі та мотиви	Самоконтроль
5. Рефлексія	Зміст навчальної дисципліни	Співвідношення цілей, результатів та застосованих форм і методів діяльності, поповнення банку педагогічних ідей	Система особистісних мотивів, професійних і життєвих перспектив	Співвідношення цілей, продуктів діяльності та мотивів особистісного професійного розвитку, поповнення досвіду розв'язання педагогічних проблем

Кожний етап навчальної діяльності, що представлений у таблиці 1, розглядається лише при об'єднанні в систему взаємозв'язку інформаційного і процесуального компонентів навчання, де чітко проявляється залежність форм, методів

і прийомів навчання від змісту навчального матеріалу і рівня його засвоєння. При цьому виокремлюється генетичний зв'язок між змістом і предметними діями й операціями щодо оволодіння ним, спрямований на забезпечення цілісності, комплексності, практико-орієнтованої спрямованості навчання.

Управління взаємодією інформаційного і процесуального сторін навчання базується на реалізації змістово-процесуального підходу до організації освітнього процесу. Цей підхід є механізмом оновлення змісту навчання і реалізується в пізнавально-процесуальній, діяльнісній і комунікативній сферах. Змістово-процесуальний підхід в управлінні взаємодією інформаційної і процесуальної сторін навчання створює умови для нарощування творчого потенціалу, розвитку інтелекту, креативних і рефлексивних здібностей, інтуїції, готовності до розв'язання складних професійних проблем майбутніми фахівцями педагогічної сфери діяльності.

У Філософському словнику «інформація» (від лат. *informatio* – роз'яснення, виклад) визначається як деякі відомості, сукупність яких-небудь даних, знань [6, с. 172]. Натомість «знання» варто розуміти як уже узагальнену й систематизовану інформацію, що одержує студент унаслідок взаємодії з довкіллям і структуровану навчальну інформацію, що передає викладач йому в процесі навчання [7].

Інформацію при вивченні навчальних дисциплін можна розділити на: фактичну – дані про об'єкти, що вивчаються, їх властивості; теоретичну – результати досліджень закономірностей. Засвоєння навчальної інформації студентами відбувається в діяльності з аналізу змісту предметного знання і зіставлення його з отриманими наочними уявленнями, образами, сформульованими поняттями. Змістова ж частина навчального матеріалу включає, окрім навчальної інформації, суттєві ознаки, що входять у зміст понять і закономірностей, операціональні складники: прийоми, способи утворення понять та їх застосування на практиці, оперування ними (З. Калмикова). Відтак у зміст навчального матеріалу об'єктивно закладені навчальна інформація та відповідна структура пізнавальної діяльності студентів з її засвоєння. Залежно від цього мають місце види знань: знання-знайомства, знання-копії, знання-уміння та знання-трансформації [9].

У кожній групі знань має місце інформаційна та операціональна сторони, тобто прийоми розумової діяльності. Відтак, основним видом освітньої діяльності з опанування змісту навчальних дисциплін є види і підвиди вправ, які будуються на основі структури пізнавальної діяльності, це: підготовчі (попередні та пропедевтичні); вступні (мотиваційні та пізнавальні); пробні (попереджувальні, коментовані, пояснювальні); тренувальні (за зразком, за інструкцією, за завданням); творчі (реконструктивні, конструктивні, проблемні); контрольні. Основною вимогою до системи вправ і завдань є поступове нарощування змістовості, операційне ускладнення, варіативність, диференційованість, наступність, охоплення всіх аспектів матеріалу, що слугує основою для успішного навчання.

Для забезпечення знайомства зі змістом навчального матеріалу необхідна наявність у навчальному завданні зразку діяльності чи готової інструкції, припису тощо, а самі завдання варто пред'являти в текстовій, графічній чи практичній формі. Знання-уміння передбачають не лише відтворення окремих функціональних елементів знань у варіативних умовах, але й способів їх здобуття, засвоєння, побудови структури знань [12]. Тут зазвичай застосовуються тренувальні вправи і вправи за зразком, інструкцією – алгоритмічні вправи. Задля засвоєння знань-копій студенти повинні усвідомити загальну ідею, принцип можливості застосування готових алгоритмів у модельованих навчальних ситуаціях [13]. Цей рівень вимагає застосування завдань на внутрішньо-предметний і міжпредметний перенос знань, у тому числі й навчальних умінь і навичок. Знання-трансформації надають змогу майбутнім учителям з'ясувати сутність необхідної пізнавальної діяльності, способів її організації, характеру тієї

інформації, яку варто застосувати в ході виконання навчальних завдань [12]. Саме цей рівень засвоєння навчального матеріалу визначається як творчий, що характеризується глибоким змістом набутих знань і тому потребує завдань пошукового, творчого рівня.

На кожному з зазначених рівнів необхідно реалізовувати пізнавальну діяльність студентів у два етапи: 1) сприйняття навчальної інформації, її опрацювання за відомими алгоритмами, запам'ятовування; 2) застосування отриманих знань на практиці [15].

Для успішного сприйняття й запам'ятовування навчальної інформації на першому етапі засвоєння доцільним буде співвідношення інформаційного аспекту навчальних завдань, зокрема: відтворювальні питання, що спонукають до пригадування, кумуляції окремих елементів знань; умотивуючі завдання, що зумовлюють формування потреб у практичному застосуванні знань, виробленні необхідних умінь [11].

У першу чергу варто приділяти увагу становленню когнітивних механізмів засвоєння знань: процесів пам'яті, уваги, мислення. З. Калмикова підтверджує, що для успішного засвоєння знань на творчому рівні необхідно не тільки орієнтування у вивченому матеріалі, але й забезпечити його переклад у постійну пам'ять [8, с. 6].

Другий етап пізнавальної діяльності студентів характеризується вагомим змістовим аспектом і передбачає виконання навчальних завдань, що спрямовані на формування вмінь, розумових прийомів серед них: практичні вправи і завдання на повторення й закріплення, систематизацію, класифікацію, трансформацію. Ці види завдань вимагають застосування проблемних і частково-пошукових методів на кожному з етапів засвоєння знань, що дозволяє не тільки засвоїти систему знань, але і усвідомити процес оволодіння знаннями.

Ти чи ті співвідношення інформаційної та процесуальної сторони знань у процесі підготовки студентів, вибір методів, які забезпечують радість пізнання і переживання позитивних емоцій, тим самим позитивно впливають на якість підготовки студентів до професійної діяльності.

Вивчення студентами тільки інформації практично не залишає місця для створення ними власної системи знань, а головне – способів їх здобуття, дослідження зв'язків, побудови та обґрунтування власних теорій, створення прогнозів, що не закріплює в їхній свідомості зразку успішної педагогічної діяльності. Відбір доцільних методів засвоєння навчального матеріалу (процесуальний аспект) визначається наступною тріадою: «викладач – навчальний матеріал – студент» [10, с. 200]. Тому в структурі навчання важливу роль відіграє його процесуальна сторона. Процесуальний аспект навчання спрямовано на те, щоб в освітньому процесі студент має володіти ситуацією, брати на себе відповідальність, передбачати, яким буде результат його діяльності, розвивати здібності самостійно мислити, розв'язувати проблеми, набувати професійний досвід. Процесуальний аспект навчання передбачає:

- виявлення у змісті навчального матеріалу суб'єктного досвіду, опору на добутий раніше досвід;
- спрямованість навчальної інформації не тільки на розширення знань, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, але і на перетворення власного досвіду студента у творчу діяльність;
- забезпечення взаємодії досвіду зі змістом предметного знання, стимулювання студентів до активної пізнавальної діяльності, саморозвитку, самовираженню в процесі оволодіння знаннями;
- самостійний вибір і застосування різних способів перероблення навчальної інформації;
- оперування раціональними прийомами виконання навчальних дій;
- фіксацію контролю і оцінювання не тільки запланованого результату, але і процесу учіння, початкових досягнень.

У педагогічному смислі навчання – це спосіб передачі й засвоєння соціального досвіду, це єдина, цілісна форма людської діяльності, набуття досвіду творчої професійної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Управління взаємодією інформаційним і операційним аспектами навчання є важливою умовою забезпечення якості вищої освіти. Інформаційний компонент навчання містить у собі систему знань про інструментарій досягнення цілей, процесуальний компонент є своєрідним доповненням і продовженням змістового (інформаційного), забезпеченням безпосередньої діяльності студентів щодо засвоєння знань і вмінь, управління процесом навчання й діагностики його результатів. Узаємозв'язок між процесуальним і змістовим компонентами навчання є засобом цілісності процесу навчання, підвищення ефективності управління якістю підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершуунський // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3–7.
2. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.
3. Малафіїк І. В. Дидактика : теорія і практика навчання : навчальний посібник / І. В. Малафіїк. – Рівне : РДГУ «Редакційно-видавничий відділ», 2012. – 620 с.
4. Кондрашова Л. В. Высшая школа и Болонский процесс : реалии и перспективы / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог, 2007. – 474 с.
5. Воронов В. В. Педагогика школы в двух словах : конспект-пособие для студентов-педагогов и учителей / В. В. Воронов. – Москва, 1997. – 146 с.
6. Философский словарь / ред. И. Т. Фролова. – Москва : Политиздат, 1987. – 590 с.
7. Медведєва А. С. Підготовка майбутніх учителів до структурування навчальної інформації у дидактичному процесі загальноосвітньої школи (на матеріалі математики і фізики) : автореф. дис. ... кандидата пед. наук : спец. 13.00. 04 «теорія і методика професійної освіти» / А. С. Медведєва. – Київ, 2008. – 21 с.
8. Калмыкова З. И. Психологические принципы развивающегося обучения / З. И. Калмыкова. – Москва : Знание, 1979. – 48 с.
9. Подласый И. П. Педагогика : Новый курс : учеб. [для высш. учеб. заведений] : В 2 кн. / И. П. Подласый. – Москва : Владос, 2001. Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
10. Онищук В. А. Процесс обучения в школе / В. А. Онищук // Дидактика современной школы : пособие для учителей. – Киев : Радянська школа, 1987. – С. 34–115.
11. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала / В. Ф. Паламарчук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 152 с.
12. Белкин Е. Л. Дидактические основы управления познавательной деятельностью / Е. Л. Белкин. Ярославль : Верхне-Волжское кн. изд-во, 1982. – 206 с.
13. Пидкасистый П. Педагогика : учеб. пособ. [для студ. пед. вузов и пед. колледжей] / П. Пидкасистый. – Москва : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
14. Беспалько В. П. Педагогические и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – Москва : Новая школа, 1995. – 336 с.
15. Крутецкий В. А. Исследование структуры, условий и развития способностей / В. А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1978. – 221 с.

References

1. Gershunsky, B. S. (2003). The concept of self-realization of personality in the system of justifying the values and goals of education. *Pedagogy*, 10, 3–7 (in Russ.)
2. Lozova, V. I., & Trotsko, A. V. (2002). *Theoretical foundations of education and training: teach. Manual*. Khfiriv (in Ukr.)
3. Malafiiik, I. V. (2012). *The Galaxy: Theory and Practice of Learning*. Tutorial. Rivne: RDU «Editorial and Publishing Department» (in Ukr.)
4. Kondrashova, L. V. (2007). *Higher School and the Bologna Process: Realities and Prospects*. Krivoy Rog (in Russ.)
5. Voronov, V. V. (1997). *School pedagogy in a nutshell*. Summary manual for student teachers and teachers. Moscow (in Russ.)
6. *Philosophy dictionary* / ed. by Frolova, I.T. (1987). Moscow (in Russ.)

7. Medvedeva, A. S. *Preparation of future teachers for the structuring of educational information in the didactic process of a comprehensive school (on the material of mathematics and physics): author's abstract. dis for obtaining sciences. step candidate ped. Sciences: special 13.00 04 «Theory and Methods of Professional Education».* (2008). Kyiv (in Ukr.)
8. Kalmykova, Z. I. (1979). *Psychological principles of developing learning.* Moscow: Knowledge (in Russ.)
9. Podlasiy, I. P. (2001). *Pedagogics: New course: study.* [for high school studying Institution: In 2 books. Moscow: Vldos. Book 1: General Foundations. The learning process (in Russ.)
10. Onishchuk, V. A. (1987). *The Process of Learning at School // Didactics of Modern School: A Manual for Teachers.* Kyiv: Soviet school (in Russ.)
11. Palamarchuk, V. F. (2000). *How to grow an intellectual.* Ternopil: Educational book-Bogdan (in Russ.)
12. Belkin, E. L. (1982). *Didactic Fundamentals of Cognitive Activity Management.* Yaroslavl: Upper Volzhskoe Kn. ed. (in Russ.)
13. Pidcasisty, P. (1998). *Pedagogy: study. way.* [for the studio. ped. high schools and ped. colleges]. Moscow: Pedagogical Society of Russia (in Russ.)
14. Bespalko, V. P. (1995). *Pedagogical and progressive technologies of teaching.* Moscow: The New School (in Russ.)
15. Krutecky, V. A. (1978). *Investigation of the structure, conditions and development of abilities.* Moscow: Enlightenment (in Russ.)

Abstract. *KONDRASHOV Mikolay Mikolaevich. Management of the interaction of information and procedural aspects of learning as a condition for improving the quality of university education.*

Introduction. *The article substantiates the possibilities of managing the interaction of the informational and procedural aspects of education as one of the strategic directions of modernization of university education, overcoming educational difficulties and raising the level of their academic achievements of future specialists, gaining their professional experience.*

The purpose of the article *is the theoretical substantiation of the essential characteristics of the management of the interaction of the information and procedural aspects of learning as a condition for ensuring the quality of the training of future teachers for successful professional activities and ways of its implementation in the conditions of university education.*

Methodology. *The substantive and procedural approach to the organization of studying at a high school and the method and its realization for the achievement of the planned goal, tasks, and verification of the quality management of the quality of the training of future teachers for professional activity are substantiated.*

Results. *The main concepts, the essential characteristics of the interaction of the information and procedural aspects of training, the purpose and tasks, the content, structural components, stages of the management of the interaction of the information and procedural aspects of learning as the conditions for improving the quality of training of future specialists in the system of modern university education are specified. Characterizes the strategy of activity as the main directions of optimization of students' training in professional activities, its methodology is the content-procedural approach to organization of training in higher education. This approach to managing the interaction of the information and procedural aspects of learning stimulates the creation of such conditions in which future teachers have the opportunity to act freely, think unconventionally, make their own decisions, defend their own position and view.*

Conclusions. *The research substantiates the positive tendency of the management of the interaction of the information and procedural aspects of learning as a condition for building up creative potential, developing creative and reflexive abilities, readiness to solve complex professional problems by future specialists in the pedagogical sphere of activity. Among the prospects for further study of this problem, we highlight the work of studying the possibilities of various educational technologies in implementing the content-procedural approach to organizing training in higher education institutions.*

Key words: *management; interaction; quality of training; educational process; content-procedural approach to the organization of training; university educational; information.*

*Одержано редакцією 29.08.2018
Прийнято до публікації 06.09.2018*

УДК 374.7:36](40)(045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-13-77-83

ORCID: 0000-0001-8641-6602

МАХИНЯ Наталія Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов, Черкаський
державний технологічний університет, Україна
e-mail: natalymakhynia@gmail.com

ІНКЛЮЗІЇ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ: ОСНОВНІ ВИЗНАЧЕННЯ ТА ПІДХОДИ

***Анотація.** На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури і нормативно-правових джерел виявлено особливості інклюзії та її похідних понять в українському та європейському науковому дискурсі. Розглянуто термінологічні підходи до визначень соціальної інклюзії та соціальної ексклюзії. Умотивовано визначну роль саме освіти дорослих у запобіганні соціальному відчуженню осіб з інвалідністю та інших категорійних громадян. Окреслено основні шляхи подолання соціальної ексклюзії в суспільстві.*

***Ключові слова:** соціальна інклюзія; соціальна ексклюзія; соціальне відчуження; соціальне залучення; інклюзивний підхід; освіта дорослих; принципи освіти дорослих; андрагог.*

Постановка проблеми. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, у світі налічується понад 500 мільйонів осіб з інвалідністю. В Україні їх понад 2,8 мільйони, тобто 6,1% від загальної чисельності населення, причому майже 80% осіб з інвалідністю – це люди працездатного віку. Кількість осіб з інвалідністю в нашій країні щорічно збільшується. Десять років тому їхня частка становила 5,3%, а нині ситуація ускладнюється наслідками воєнних дій на Сході України. Моральним обов'язком суспільства стає зосередження зусиль щодо запобігання соціальному відчуженню цієї категорії громадян.

Узагальнення наукових матеріалів свідчить про об'єктивну потребу українського суспільства в науковому осмисленні реалізації ідей освіти дорослих як одного з напрямів соціального залучення всіх верств населення взагалі й людей з інвалідністю зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Феномен соціального відчуження й соціального залучення як соціального явища вивчали зарубіжні дослідники, зокрема М. Астоянц, Р. Аткинсон, П. Абрахамсон, В. Джадд, Дж. Девіс, Н. Кабір, Р. Кастел, Р. Левітас, Р. Ленуар, С. Паугам, Р. Рендольф, А. Турейн та ін. Аналіз порушених питань наведено в роботах представників світової економічної думки – У. Бека, Ф. Броделя, Ф. Вільямса, К. Гриффіна, А. Льюїса, А. Сена та ін. Проблеми соціального залучення через освітню інклюзію досліджували зарубіжні вчені, серед яких – Д. Барбер, Т. Бут, Ч. Веббер, Д. Деспелер, Т. Лорман, Т. Міттлер, К. Стафофорд, Д. Роза, Д. Харві.

У суспільно-політичному і психолого-педагогічному дискурсі терміни «соціальне відчуження / залучення» трапляються рідко. Означена тематика стала предметом вивчення таких науковців, як О. Акіліна, С. Бабенко, О. Балакірева, О. Давидюк, В. Дмитрук, Р. Жиленко, В. Звонар, Н. Ільченко, Е. Лібанова, А. Кондиріна, Г. Ліхоносова, О. Макарова, С. Оксамитна, Ю. Савельєва, Н. Толстих, В. Хмелько та ін.

В Україні різні аспекти порушеної проблеми вивчали С. Биконя, Д. Богиня, Т. Бондар, В. Геєць, А. Колот, В. Лич, Е. Лібанова, К. Кучина, В. Мандибура, В. Новиков, І. Сахань, А. Чухно та ін. Вітчизняні науковці, зокрема Ю. Богінська,

Л. Будяк, Л. Вавіна, Н. Ворон, О. Глузман, М. Євтух, І. Зверева, Т. Ілляшенко, А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, Н. Мирошніченко, Ю. Найда, Г. Овчаренко, П. Плотніков, Н. Софій, С. Хлебик та ін., розглядають різні аспекти соціального відчуження через інклюзію.

У працях В. Бондаря, Л. Волкової, І. Гілевич, В. Засенка, Г. Махортової, В. Синьова, Л. Тигранової, Л. Шипіциної особлива увага приділяється питанням надання допомоги особам з інвалідністю в освітньому процесі. Проте здебільшого дослідники сутністю інклюзії вважають навчання дітей (школярів, студентів), а проблеми освіти дорослих людей з інвалідністю залишаються поза межами наукових дискурсів. Науковим потенціалом для соціального залучення через інклюзивне навчання можуть стати здобутки теорії освіти дорослих. Хоча у світовій науці питання, пов'язані з освітою дорослих, почали розглядати ще в 50-х роках минулого століття, у вітчизняній педагогіці дослідження активізувались лише наприкінці 90-х років ХХ ст.

У контексті нашого дослідження особливого значення набувають основні положення та принципи теорії освіти дорослих (О. Аніщенко, С. Архипова, В. Горшкова, А. Даринський, С. Змейов, М. Ноулз, О. Огієнко, С. Прийма, Л. Сігаєва та ін.); вивчення специфіки мотивації освітньої діяльності дорослих (Т. Василькова, Ф. Пеггелер, С. Радлинська, Л. Сухорукова та ін.); розкриття особливостей взаємодії суб'єктів навчання дорослих (Ю. Кулюткін, А. Ситник, Г. Сухобська та ін.); уточнення методів, форм і технологій навчання дорослих (М. Громкова, А. Марон, Л. Монахова, Л. Лук'янова, Н. Ничкало та ін.); аналіз інноваційних змін у системах освіти дорослих (М. Каган, В. Панасюк, В. Подобед, А. Ширина та ін.).

У Державній цільовій програмі «Національний план дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю» на період до 2020 року передбачено забезпечення рівного доступу до освіти; збільшення кількості місць у навчальних закладах для осіб з інвалідністю. Попри те, що в систему формальної освіти інклюзія вже впроваджується, дорослі люди з інвалідністю не беруть участі в неформальному навчанні. Однією з причин цього є недостатнє розуміння окресленої проблеми й підходів до її розв'язання.

Викладення основного матеріалу дослідження. Нині сталих українськомовних аналогів категорій «*social inclusion*» та «*social exclusion*» ще не існує. В україномовній науковій літературі вживаються як терміни «інклюзія» – «залучення», «включення» і «ексклюзія» – «відчуження», «відторгнення», «виключення». Названі концепти не мають єдиного наукового визначення й однозначного підходу і в зарубіжних джерелах.

Соціальне відчуження є багатомірним явищем, яке стримує розвиток суспільства через неможливість повноцінної участі всіх громадян в економічному, соціальному або політичному житті. Євросоюз визначає соціальне відторгнення як процес, за якого окремі групи населення або окремі люди не мають можливості цілком брати участь у суспільному житті через свою бідність, брак базових знань і можливостей або внаслідок дискримінації. Для розв'язання окреслених проблем необхідні комплексні підходи, а саме – актуалізація соціального залучення (включення). На цьому наголошувалося в Національній доповіді «Україна: на шляху до соціального залучення» [7].

До груп соціально відчужених потрапляють люди, які «випадають» з цивілізаційного контексту через життєві обставини, бідність, хвороби. Явище соціального відчуження, як і соціального залучення, не статичне. Г. Ліхоносова зауважує, що «для кожної людини є ризик опинитися поза суспільством. Соціально незахищені категорії населення значною мірою представлені серед тих, хто вважається відчуженим, але не всі особи в цих групах є відчуженими, при цьому не всі відчужені особи належать до таких груп» [5, с. 52].

Соціальна ексклюзія – не тільки науковий, а й соціально-політичний концепт. Це поняття неоднозначне, воно має різні економічні, соціальні й політичні аспекти.

Соціальна ексклюзія розуміється і як багатовимірний кумулятивний процес, що порушує соціальні зв'язки індивідів або груп і перешкоджає їхній участі в житті суспільства, і як становище людини, індивіда або груп, що виникає внаслідок цього процесу.

За визначенням Європейської Комісії, соціальне залучення – це процес, що забезпечує для тих, хто має ризик соціального відторгнення, можливості й ресурси, необхідні для того, щоб цілком брати участь в економічному, соціальному й культурному житті, досягти рівня життя й добробуту, що відповідає стандартам у суспільстві, де вони живуть [7, с. 29]. Соціальне залучення постає як бажана ситуація, за якої всі члени суспільства мають достатні можливості й ресурси для повноправної та повноцінної участі в усіх сферах суспільного життя, а за рівнем забезпечення соціальної безпеки вони перебувають у межах, які вважаються нормальними для певного суспільства [1].

Інклюзія – це процес, що відбувається з індивідами (соціальними групами), а інтеграція – процес, що відбувається в самому суспільстві. Інклюзія являє собою активний процес розвитку почуття належності індивіда або групи до спільноти, що веде до соціальної інтеграції. Термін «інклюзивна освіта» уперше застосовано в Саламанкській декларації про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами. У Програмі дій щодо осіб з особливими потребами, ухваленій на конференції, рекомендується розробити програми пільгового забезпечення доступу до освіти дорослих з особливими потребами: «повинні бути розроблені спеціальні курси, які відповідали б потребам і вимогам різних груп дорослих людей з вадами» [10]. Цей курикулум став першим міжнародним документом, який підкреслив необхідність проведення освітніх реформ у напрямі інклюзивної освіти.

Необхідність активного впровадження освітньої інклюзії відображається в Загальній декларації ООН про права людини (1948), у Декларації ООН про права інвалідів (1975), Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993) та ін. Так, у 2008 р. на 48 Міжнародній конференції ЮНЕСКО підкреслювалося, що інклюзивне навчання відіграє важливу роль у досягненні гуманітарного, соціального та економічного розвитку. Міжнародні документи у сфері освіти визнають на законодавчому рівні права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття знань у дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладах.

Мета інклюзії в освіті полягає в ліквідації соціальної ізоляції, відторгнення, виключення, що є наслідком негативного ставлення до різноманітності з погляду раси, соціального стану, етнічного походження, релігії, статі й здібностей. Інклюзивна освіта є умовою більш широкої соціальної інклюзії. Інклюзію розглядаємо як:

- освітню концепцію, важливу для формування політики й стратегій, спрямованих на усунення причин і наслідків дискримінації, нерівності й виключення (проте поки що реалізація цієї концепції вимагає нових зусиль науковців і практиків);
- динамічний процес, спрямований на пошук ефективних способів урахування питання багатоманітності осіб, які навчаються для задоволення освітніх потреб;
- освітню технологію, що уможливорює заходи для забезпечення присутності, участі й досягнень кожного за умови підвищеної уваги, небайдужості й морального обов'язку. Вона передбачає збирання, узагальнення й оцінювання інформації з різних джерел для вдосконалення освітньої політики і практики, заохочення до навчання;
- можливість створення умов для присутності, участі й досягнень кожного. Термін «присутність» означає місце навчання людей і те, наскільки регулярно вони його відвідують; термін «участь» відображає якість їхнього навчального досвіду; термін «досягнення» стосується не лише результатів тестів чи екзаменів, а охоплює також результати навчання в межах усіх навчальних планів і програм;

– необхідність підвищеної уваги до людей «групи ризику», для яких вірогідні виключення чи низька успішність. Підкреслимо: попри те, що в систему формальної освіти інклюзія вже впроваджується, проте дорослі люди з інвалідністю не беруть участі в неформальному навчанні. На нашу думку, основним механізмом підвищення їхнього соціального статусу є здобуття освіти протягом життя [4].

Хоча інклюзивний підхід в освіті відомий уже понад двадцять років, найчастіше він застосовується лише у формальній освіті, а таке вузьке розуміння інклюзії не веде до бажаних результатів і належного залучення всіх людей з інвалідністю в життя суспільства. Тому варто сприймати інклюзію в ширшому розумінні – і як процес збільшення можливостей участі людини з інвалідністю у неформальній освіті, і як процес зниження її ізоляції.

При цьому, необхідним є врахування таких принципів освіти дорослих: визнання права на освіту в будь-якому віці; оперативне й максимальне забезпечення освітніх потреб кожного громадянина; системність в особистісному й професійному розвитку; доступність, безперервність і наступність освіти; взаємодія й партнерство державних органів, НГО в забезпеченні розвитку освіти дорослих; урахування особливостей культурно-освітніх потреб різних категорій дорослого населення; відповідність державним вимогам і освітнім стандартам [3].

Умовою імплементації інклюзивного підходу в освіту дорослих України є створення спеціальних умов для навчання – дотримання принципу доступності, що передбачає подолання перешкод, які заважають людям з інвалідністю користуватися своїми правами, і є ключовим фактором їхньої участі в житті суспільства.

І. Колесникова [8] конкретизує основні бар'єри, які наявні в навчанні дорослих з інвалідністю: фізичні; психологічні; соціальні; освітні; морально-вольові.

Одним із основних бар'єрів є нездатність ідентифікувати себе з роллю людини, яка успішно навчається й має перспективи подальшого застосування набутого освітнього досвіду в різних сферах діяльності та спілкування. У такому разі особі необхідна зовнішня підтримка, що дає змогу сформуванню відповідну освітню мотивацію, потребу в нових знаннях.

Завдання андрагога – створити умови, що сприяють розвитку особистості. Ефективним є залучення слухачів до групових форм діяльності, моделювання, рефлексія, спільне створення творчих продуктів. Освітній процес повинен сприяти розширенню сфери соціального оточення, створенню умов для включення в систему соціального партнерства [8].

Слушною щодо порушеного питання є думка А. Герасименко та О. Шевцової про навчання студентської молоді з інвалідністю. Автори вважають, що найважливішим є період адаптації до умов навчання у вищому навчальному закладі, набуття нового статусу, засвоєння нових соціальних ролей. Негативність ситуації для студентів з особливими освітніми потребами посилюється й тим, що майже всі вони відчують обмежене спілкування з однолітками, фізичне нездужання, часто позбавлені можливості вільного пересування, незахищені від інформаційного впливу, який забезпечують електронні засоби масової інформації, що для цієї групи осіб є часто єдиним засобом зв'язку з зовнішнім світом [2, с. 41].

На думку О. Шевцової, альтернативою очного навчання може стати дистанційне навчання осіб з інвалідністю [11]. Вважаємо, що запровадження виключно дистанційного навчання для людей з інвалідністю, попри очевидні позитивні моменти, не розв'язує проблему соціалізації. Навпаки, така форма навчання значно посилює ізоляцію, ігнорує розвиток мотивації і, як наслідок, не завжди є продуктивною. Окрім того, низький рівень життя часто не дає змоги цій категорії людей придбати комп'ютер.

Перешкодами до здобуття формальної чи неформальної освіти людьми з особливими потребами є непристосованість навчальних закладів до навчання цієї категорії студентів, невідповідність викладацького складу, низький ступінь толерантності інших студентів до осіб з інвалідністю. Для розв'язання окреслених проблем слід скористатися міжнародною практикою організації навчання таких категорій населення, яка поєднує інтеграцію з життям соціуму, де створюються сприятливі умови для повноцінної взаємодії та партнерства зі здоровими людьми, а також інформаційного простору для навчання людей з обмеженнями життєдіяльності, пристосованого до стану інвалідності [8]. Ці напрями є перспективними для нашої держави. Упровадження успішного світового досвіду залучення людей з інвалідністю до сфер формальної та неформальної освіти в Україні сприятиме формуванню громадянського суспільства.

Люди з інвалідністю, намагаючись інтегруватися в суспільство, не завжди досягають результату через брак соціальних компетенцій, належних вольових якостей, зміненої мотивації, пасивності, стереотипів минулого й психологічної залежності від допомоги. Люди з особливими потребами, які сьогодні досягли 20-30 років – це здебільшого ті, хто був суб'єктами ізоляції (домашнє навчання) і сегрегації (перебування в інтернатах). Деякі з них набули ознак відчуження через депривацію. Для успішного навчання необхідно, щоб зміст, методи навчання та організаційно-педагогічні умови були наближені до конкретної людини з урахуванням комплексу її психофізіологічних можливостей і соціального досвіду.

Пропонуємо сприймати інклюзію в ширшому розумінні як процес збільшення можливостей участі людини з інвалідністю й у неформальній освіті, як можливість зниження ступеня її ізоляції, оскільки основним завданням інклюзії в освіті є ліквідація соціальної ізоляції. Освітній процес повинен бути спрямований на розширення сфери соціального оточення людей з інвалідністю, створення умов для їхнього включення в систему соціального партнерства.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, феномени соціального відчуження / залучення вимагають подальших комплексних досліджень. Одним з напрямів соціального залучення людей з інвалідністю до економічного, соціального й культурного життя є освітня інклюзія. Перспективи наукових розвідок вбачаємо в з'ясуванні можливостей залучення дорослих людей з інвалідністю до сфер формальної та неформальної освіти.

Список використаних джерел

1. Акіліна О. Соціальне відторгнення: європейський досвід та українські реалії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.vidkryti-ochi.org.ua/2015/11/blog-post_25.html (20. 06. 2017).
2. Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі : тези доповідей. – Київ : Університет «Україна», 2011. – 470 с.
3. Концепція освіти дорослих в Україні / укл. : Лук'янова Л. Б. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2011. – 24 с.
4. Кучина К. Соціальне залучення дорослих людей з інвалідністю через освітню інклюзію / К. Кучина // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – № 1 (18). – Мелітополь, МДПУ : 2017. – С. 205–211.
5. Ліхоносова Г. Місце феномену соціального відторгнення в сучасних соціально-економічних трансформаціях / Г. Ліхоносова // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Економіка». – 2015. – Вип. 2 (1). – С. 48–53.
6. Лук'янова Л. Освіта дорослих : короткий термінологічний словник / авт.-упор. Л. Лук'янова, О. Аніщенко. – Київ ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. – 108 с.
7. Національна доповідь : людський розвиток 2011 р. «Україна : на шляху до соціального залучення» / за ред. Е. Лібанової. – Київ : ПРООН в Україні, Інститут демографії та соціальних досліджень ім. М. В. Птухи. – 124 с.
8. Основы андрагогики : учебное пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / под. ред. И. Колесниковой. – Москва : АСАДЕМА, 2007. – 120 с.
9. Прийма С. Освіта дорослих як ефективний механізм соціального залучення / С. Прийма // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи. – 2014. – Вип. 2. – С. 68–79.

10. Саламанкская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями : доступ и качество (Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.). – Киев, 2000. – 21 с.
11. Шевцова Е. Специфика образования взрослых инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cprsob.ru/load/17-1-0-77> (20. 06. 2017).

References

1. Akilina, O. *Social exclusion: European experience and Ukrainian realities*. Retrieved from http://www.vidkryti-ochi.org.ua/2015/11/blog-post_25.html (in Ukr.)
2. *Actual problems of education in the integrated educational environment: abstracts of reports*. Kyiv: University «Ukrayina», 2011. (in Ukr.)
3. *The concept of adult education in Ukraine*: Lukyanova L. Nizhyn, 2011. (in Ukr.)
4. Kuchina, K. (2017). *Social inclusion of adults with disabilities through education* / Scientific Journal of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy. 1 (18), 205–211 (in Ukr.)
5. Likhonosova, G. (2015). *Place of the phenomenon of social exclusion in modern socio-economic transformations*. Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series: Economics. 2 (1) (in Ukr.)
6. Lukyanova, L., & Anishchenko, A. (2014). *Adult education: a short terminological dictionary*. Nizhyn. Publisher: Lysenko MM (in Ukr.)
7. National Report: Human Development 2011 «Ukraine: On the Way to Social Inclusion» / ed. E. Libanova. Kyiv: UNDP in Ukraine, Institute for Demography and Social Studies (in Ukr.)
8. *Fundamentals of Andragogy: A Study Guide* / Under. Ed. I. Kolesnikova. (2007). Moscow: ACADEMA (in Russ.)
9. Pryima, S. (2014). *Adult Education as an Effective Mechanism of Social Inclusion*. Adult Education: Theory, Experience, Perspectives, 2, 68–79 (in Ukr.)
10. Salamanca Declaration. (2000). *The framework for action for the education of people with special needs adopted by the World Conference on the Education of Persons with Special Needs: Access and Quality* (Salamanca, Spain, 7-10 June 1994) (in Ukr.)
11. Shevtsova, E. Specificity of education for adults with disabilities. Retrieved from <http://cprsob.ru/load/17-1-0-77> (in Russ.)

Abstract. *МАКХЫНІА Nataliya Volodymyrivna. Social policy and inclusion in the adult education in European Union countries.*

Introduction. *According to the World Health Organization, there are more than 500 million people with disabilities worldwide. In Ukraine, there are more than 2.8 million, that is, 6.1% of the total population, and almost 80% of people with disabilities are able-bodied people. The moral duty of society is to concentrate efforts to prevent social exclusion of this category of citizens. The educational potential of social inclusion through inclusive education can be the achievements of the theory of adult education.*

Purpose. *The synthesis of scientific materials testifies to the objective need of Ukrainian society in scientific comprehension of the implementation of the ideas of adult education as one of the areas of social inclusion of all segments of the population in general and people with disabilities in particular.*

Results. *There are currently no consistent Ukrainian language analogues of the categories «social inclusion» and «social exclusion». These concepts do not have a single scientific definition and unambiguous approach in foreign sources, too.*

Social exclusion is a multidimensional phenomenon that holds back the development of society because of the inability of full participation of all citizens in economic, social or political life. The European Union defines social exclusion as a process in which certain groups of the population or individuals do not have the opportunity to participate fully in public life because of their poverty, lack of basic knowledge and opportunities or as a result of discrimination.

According to the European Commission's definition, social inclusion is a process that provides for those who are at risk of social exclusion, the opportunities and resources necessary to fully participate in economic, social and cultural life, to attain a standard of living and well-being that corresponds standards in the society where they live. Inclusion is an active process of developing the sense of belonging of an individual or group to a community that leads to social integration. A condition for the implementation of an inclusive approach to adult education in Ukraine is the creation of special conditions for learning - adherence to the principle of accessibility, which involves overcoming the obstacles that prevent people with disabilities from exercising their rights and is a key factor in their participation in society.

The main barriers that exist in the training of adults with disabilities are physical, psychological, social, educational, moral and volitional ones. One of the main barriers is the inability to identify themselves with the role of a person who is successfully learning and has the prospect of further use of acquired educational experience in various fields of activity and communication. In this case, the person needs external support, which enables him to form an appropriate educational motivation, the need for new knowledge. The task of the andragog is to create conditions conducive to the development of personality. It is effective to involve listeners in group activities, modeling, reflection, joint creation of creative products. The educational process should promote the expansion of the social environment, creating conditions for inclusion in the system of social partnership.

Originality. *We propose to perceive inclusion in the broader sense of the process of increasing the opportunities for participation of a person with a disability both in formal and non-formal education, as an opportunity to reduce the degree of his isolation, since the main task of inclusion in education is the elimination of social isolation. The educational process should be aimed at expanding the social environment of people with disabilities, creating conditions for their inclusion in the system of social partnership.*

Conclusion. *The phenomena of social exclusion / inclusion require further integrated research. One of the areas of social inclusion of people with disabilities in economic, social and cultural life is educational inclusion. We see the prospect of scientific research in identifying opportunities for the involvement of adults with disabilities in the areas of formal and informal education.*

Key words: *inclusion; exclusion; social exclusion; social inclusion; inclusive approach; adult education; adult education principles; andragog.*

*Одержано редакцією 11.09.2018
Прийнято до публікації 17.09.2018*

УДК 351.85(477) (045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-13-84-90

ORCID: 0000-0001-6991-0588

МИХАЛЬЧУК Олена Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки вищої школи і освітнього
менеджменту, Черкаський національний
університет імені Богдана Хмельницького,
Україна
e-mail: mikhailchyklena@gmail.com

УПРАВЛІННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ІДЕЙ ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МАРІЇ МОНТЕССОРІ

***Анотація.** Увагу акцентовано на вдосконаленні управління та організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Зазначено, що проблеми управління та організації освітнього процесу є одними з ключових у педагогічній спадщині Марії Монтессорі. Визначено основні принципи навчання за ідеями Марії Монтессорі: сприяння природному розвитку, взаємодії з «підготовленим середовищем», свободи вибору в «підготовленому середовищі», індивідуальної активності в навчанні, предметності в навчанні. Також у статті представлено принципи управління й організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти на засадах ідей вільного виховання Марії Монтессорі.*

***Ключові слова:** управління; освітній процес; заклад дошкільної освіти; Марія Монтессорі; вільне виховання; принципи; ідеї; педагогічна спадщина.*

Постановка проблеми. Нині управління та організація освітнього процесу в закладі дошкільної освіти здійснюється відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту». Зміст освітнього процесу в закладі дошкільної освіти визначається Базовим компонентом дошкільної освіти, що ґрунтується на основних положеннях Міжнародної конвенції ООН про права дитини, Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», інших нормативних актах стосовно дитинства, а також реалізується відповідно до програм розвитку, навчання, виховання дітей «Малюк», «Дитина», «Зернятко», «Українське довкілля», «Дитина в дошкільні роки», що рекомендовані Міністерством освіти і науки України.

Заклад дошкільної освіти має право самостійно обирати програму з комплексу варіантних програм, рекомендованих державними органами управління освітою, вносити до неї відповідні зміни і доповнення, здійснювати експериментальне дослідження за авторською чи будь-якою іншою програмою, методичними рекомендаціями, у порядку, визначеному Міністерством освіти і науки України, розробляти авторські програми відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти. У сучасному закладі дошкільної освіти пріоритетного значення в освітньому процесі набуває питання вдосконалення управління системи навчання й виховання дітей раннього віку і перегляду підходів до підготовки дітей старшого дошкільного віку [9, с. 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Зростаючий інтерес до педагогічних ідей і поширення досвіду Марії Монтессорі в освітній галузі сприяв вивченню її педагогічної системи. Різні аспекти виховної системи педагога, її педагогічна діяльність аналізується в широкому спектрі наукових публікацій зарубіжних і вітчизняних учених: О. Адамський, А. Андрушко, М. Богуславський, В. Горюнова, І. Дичківська, Б. Жебровський,

В. Золотоверх, Г. Кольберг-Шредер, Н. Кравець, Р. Крамер, Н. Лубенець, П. Лілард, Т. Михальчук, Т. Мостова, Т. Поніманська, Н. Прибильська, О. Савченко, Е. Стендінг, К. Стрюк, Д. Фішер, Е. Хейнсток, Т. Хелбруг, О. Хілтунен і багато інших.

Мета статті – проаналізувати особливості управління й організації освітнім процесом в закладах дошкільної освіти на засадах ідей вільного виховання Марії Монтессорі.

Викладення основного матеріалу дослідження. Проблеми управління й організації освітнього процесу є одними з ключових у педагогічній спадщині Марії Монтессорі. Більшість педагогів того часу розглядали навчання як передачу знань, розвиток розуму. Однак, на думку Марії Монтессорі, навчання повинно сприяти всебічному розвитку особистості. Педагог зазначала, що: «Навчання розглядають як засіб, який здатен підняти людство і розуміють тільки як розвиток розуму, в той час, як воно має стати джерелом оновлення і творення» [1]. Такі поняття, як «навчання», «освіта», «виховання» педагог у своїх працях трактувала ширше, ніж її попередники.

Марія Монтессорі зазначала, що освіта – це не лише відповідальність учителя, але й природний процес розвитку дитини, який передбачає накопичення досвіду, практичних дій, самостійних відкриттів, що відбуваються, дякуючи навколишньому середовищу [1, с. 14].

Традиційне навчання та виховання Марія Монтессорі трактувала як жорсткий авторитарний вплив на дитину, в ході якого не враховується її природний розвиток і потреби. На думку педагога, урахування дорослими особливої форми психіки дитини допоможе відкрити новий шлях у процесі навчання й виховання, нову форму, яка буде звернена до самої природи людини [4]. Марія Монтессорі зазначала, що будувати й управляти освітнім процесом потрібно так, щоб він відкривав невідоме у психічному, духовному світі дитини. Педагог стверджувала, що: «Дитина має великі можливості. І, якщо ми дійсно прагнемо до перебудови суспільства, метою навчання повинно стати розвиток людських здібностей» [6, с. 5]. Тому, навчання повинно допомагати повністю розкритися психічний потенціал дитини, підтримувати духовний розвиток. Для досягнення цієї мети, Марія Монтессорі пропонувала застосовувати в освітньому процесі нетрадиційні форми навчання й виховання, а також спеціально розроблені принципи і методи, які сприятимуть не тільки кращому засвоєнню наукової інформації, але й покращать життя, відносини в суспільстві, допоможуть побудувати кращий світ [8].

Марія Монтессорі зазначала, що виховання дитини необхідно розпочинати від народження і продовжувати все життя. Педагог слушно зауважувала, що в дошкільному віці (від 0 до 6 років) активність дитини спрямована на формування чуттєвого образу навколишнього світу. Тому, метою виховання відповідного періоду – є оптимізація процесу природного розвитку дитини. Для досягнення даної мети необхідно дотримуватися таких завдань: розвиток уміння концентрувати увагу, контролювати довільні рухи; розвиток сенсорної сфери; розвиток мовлення, навичок письма і читання; ознайомлення з елементарними математичними уявленнями; ознайомлення з уявленнями про навколишній світ; розвиток здатності самостійно обирати, приймати рішення та нести відповідальність за них [5].

На думку педагога, у віці від 6 до 12 років, активність дитини спрямована на пошук місця людини в цьому світі. Метою виховання даного періоду – є формування «усесвітньої свідомості» та почуття відповідальності перед людством. Для досягнення даної мети необхідно розв'язати такі завдання: розвиток системного мислення; виховання екологічного мислення; ознайомлення з науковими знаннями щодо різних сфер як частин єдиного цілого; з'ясування місця людини в цьому світі [5, с. 28].

У наступному віковому періоді (від 12 до 18 років) дитина активно шукає власне місце в суспільстві. Метою виховання цього періоду – є розвиток здібностей особистості для ефективної взаємодії з соціумом. Виховання необхідно спрямувати на: сприяння особистісному розвитку підлітка; створення сприятливих умов для отримання повноцінної освіти [5, с. 31].

Підсумовуючи вищезазначене, виховання, на думку Марії Монтесорі це – допомога всебічному розвитку дитини від самого народження, що веде до кінцевої мети – гармонійних стосунків між людьми. Педагог зазначала, що володіючи «всесвітньою свідомістю» і розуміючи власну «космічну задачу», люди зможуть жити в гармонії один з одним, без війн і соціальних криз [2, с. 14]. Кінцеву мету виховання, Марія Монтесорі окреслила як: «досягнення світової гармонії людства», зазначаючи, що: «Лише через покращання особистості виховання повинно допомогти покращити суспільство» [8, с.71]. Мету і завдання освітнього процесу визначають правила, провідні ідеї, основні вимоги до діяльності та поведінки, які спираються на закономірності педагогічного процесу, тобто на педагогічні принципи.

Науковець М. Сорокова визначила основні принципи навчання за ідеями Марії Монтесорі, а саме [5, с.115–120]:

1. Принцип сприяння природному розвитку. Насамперед, пов'язаний із розумінням Марії Монтесорі природи дитини й особливостей її розвитку. Педагог пояснювала, що будь-яка дитина від народження має власний внутрішній потенціал, джерело творчої енергії, тому здатна до саморозвитку. У процесі саморозвитку дитина немає конкретних цілей, заданих меж і відомих шляхів розвитку. Ці шляхи дитина відшуковує сама, керуючись внутрішніми потребами, імпульсами інтересу до тієї чи тієї діяльності. Дитина розвиває психічні функції, навчається керувати своїми рухами, «будує» індивідуальні якості характеру, тобто стає творцем власних здібностей. Тому, дорослий повинен не заважати дитині вільно рости й розвиватися. Однак це не означає, що дорослий має пасивно спостерігати за діяльністю дитини. Без виховного впливу і педагогічного керівництва природний потенціал дитини може повністю не розкритися. Тому, процесу природного розвитку слід допомагати.

Допомога в саморозвитку зі сторони дорослого має бути дозованою, ненав'язливою, тактовною, з урахуванням зони найближчого розвитку. Це надасть змогу зрозуміти індивідуальні потреби кожної дитини.

2. Принцип взаємодії з «підготовленим середовищем» полягає в тому, що тільки у спеціально підготовленому просторовому і соціальному середовищі дитина здатна повноцінно розвиватися. З перших днів життя, дитина вбирає інформацію про предмети навколишнього середовища і людей за допомогою органів чуття. Пізніше навчається виконувати різні дії з предметами, оволодіває мовленням, засвоює поведінку, традиції, звичаї соціально-культурного середовища, у якому росте. Таким чином, навколишнє середовище є засобом, за допомогою якого можна впливати на дитину. Природний розвиток дитини повинен відбуватися у спеціально підготовленому предметно-просторовому і соціальному середовищі.

3. Принцип свободи вибору в «підготовленому середовищі». Обираючи діяльності дитина керується сильними внутрішніми імпульсами, що спонукають розвиток, оскільки обираючи вид діяльності й працюючи скільки бажає сама, дитина задовольняє внутрішню потребу в розвитку. Проте, як зазначала Марія Монтесорі, не завжди свобода вибору є благом для дитини. Тому, однією з умов реалізації даного принципу є «підготовлене середовище», яке допомагає дитині зробити розумний вибір. У реальності свобода є відносною, оскільки вона обмежується чинниками, що існують у самому підготовленому середовищі: обмеженість дидактичного матеріалу, правила користування матеріалом. Свобода вибору діяльності потребує присутності у

спеціальному середовищі професійно підготовленого дорослого, який здатний у потрібний момент надати необхідну допомогу.

4. Принцип індивідуальної активності в навчанні підтверджується словами Марії Монтессорі, що: «Дитина повинна навчатися засобом власної індивідуальної активності» [5, с. 116]. Індивідуальна активність дитини, на думку педагога, сприяє її психофізичному і соціальному розвитку. У дитини може проявлятися мотиваційна, рухова, мовленнєва, пізнавальна активність та активність у соціальній сфері.

Мотиваційна активність зумовлена тим, що вільний вибір діяльності сприяє розвитку мотиваційної активності. Самостійно обираючи діяльність, дитина приступає до неї з інтересом, зберігаючи власну мотивацію тривалий час. Стійка мотивація до навчання, тобто до пізнання навколишнього світу й оволодіння практичними навичками, розширює перспективи розвитку дитини.

«Підготовлене середовище» і педагог надають можливість проявлятися руховій активності. У середовищі знаходяться матеріали, які спонукають до активної діяльності (вільно рухатись, виконувати конструктивну діяльність). Педагог демонструє зразок раціональної діяльності з матеріалом, а також надає можливість самостійно обирати шляхи виконання завдання. При цьому вдосконалюється як дрібна, так і загальна моторика дитини, розвиваються довільні рухи, мислення, воля, терпіння. Проявляється і розвивається неабияка здатність до концентрації уваги під час виконання будь-якої діяльності, що веде до оптимізації всього процесу розвитку. Вона може самостійно, у різних життєвих ситуаціях, регулювати, контролювати власні дії, рухи, емоції.

Важливого значення набуває мовленнєва і пізнавальна активність дітей. У ході виконання будь-якого завдання дитині дозволяється звертатися з запитаннями до інших дітей і педагогів. На заняттях діти навчаються словесно виражати власні думки, почуття, бажання. Це сприяє розвитку мовлення та комунікативних умінь.

Пізнавальна активність дітей, на думку педагога, розвивається у процесі роботи з дидактичними матеріалами, які підібрані так, щоб навчити їх «робити відкриття» на основі власного досвіду. Дидактичні матеріали, розроблені для засвоєння як природничих, так і гуманітарних наук, повинні бути орієнтиром, розставляти акценти і давати схеми, які діти будуть наповнювати конкретним змістом самостійно. Активність виступає в різних формах: активність у ході наслідування, активність у ході виконання завдання. Тільки активно працюючи дитина набуває навички, досвід.

Важливого значення набуває активність у соціальній сфері, коли дитина готується вступити у соціум. На думку Марії Монтессорі, можливість вільного спілкування, конструктивної взаємодії, взаємодопомоги, показу роботи з матеріалом, пояснення, укомплектування різновікових груп, усе це сприяє розширенню досвіду соціальної взаємодії і розвитку вмінь будувати відношення на основі взаємодопомоги, а не конкуренції.

5. Принцип предметності в навчанні. Навчання дітей дошкільного віку, на думку педагога, повинно спиратися на самостійну діяльність із матеріалами автодидактичного характеру. У процесі цієї діяльності відбувається як розвиток довільних рухів, так й інтелектуальний розвиток. За допомогою власних рук, органів чуття дитина створює власний чуттєвий образ навколишнього світу. Робота з різними предметами розвиває ініціативність, працелюбність. Марія Монтессорі зазначає, що «Дитина, яка працює власними руками – демонструє надзвичайний розвиток і силу характеру» [5, с. 119].

У педагогічній спадщині талановитої Марії Монтессорі існує чимало інших вимог до управління та організації освітнього процесу, тому ми вважаємо доцільним доповнити зазначені принципи такими:

1. Принцип диференційованого підходу в навчанні, що займає особливе місце в системі індивідуалізації навчання. Диференціація навчання передбачає добір і

застосування варіативних завдань, методів і прийомів навчання відповідно до психофізичних особливостей різних за підготовкою груп дітей, урахування їхніх інтересів, здібностей, можливостей. Така форма навчання передбачає підбір завдань для окремої групи учнів, надання їм різних видів допомоги [7, с. 94].

Принцип диференційованого підходу в навчанні тісно пов'язаний із принципом індивідуального навчання. Кожна дитина по-різному сприймає навколишній світ, і це повинен ураховувати дорослий. Тому, освітній процес має бути побудований з урахуванням індивідуальних типологічних особливостей дітей. Педагог має володіти знаннями про психічний розвиток дітей, розуміти процес формування пізнавальних інтересів.

На думку Марії Монтесорі, індивідуалізація навчання проявляється у виборі й застосуванні окремих методів і прийомів навчання в залежності від рівня розвитку дітей, дозування навантаження, застосування завдань різної складності, урахування їхньої підготовленості до виконання завдань, розуміння інтересів, здібностей, особливостей особистості [7]. Отже, основою індивідуального навчання, за ідеями Марії Монтесорі, – є вільний вибір дитини.

2. Принцип раціонального застосування дидактичних матеріалів. Спеціально підготовлене предметно-розвивальне середовище насичене різноманітними предметами. Марія Монтесорі зауважувала, що не всі предмети в плані розвитку, можуть бути корисними для дітей. Дидактичні матеріали мають допомагати дітям упорядковувати уявлення про навколишній світ, отримувати знання та практичні навички, задовольняти власні потреби. Тому, слід навчити дітей підбирати для роботи такі матеріали, які б відповідали їхньому віку, розвитку, інтересам [8, с. 72].

3. Принцип педагогічного оптимізму. Педагог уважала, що навчати потрібно всіх дітей, включаючи тих, які мають відхилення у психофізичному розвитку. На думку педагога, кожна дитина має можливості, здібності, які потрібно розвивати [10, с. 7]. Цей принцип пов'язаний із високим рівнем наукового і практичного знання про потенційні можливості осіб із особливостями психофізичного розвитку. Нині даний принцип застосовується у спеціальній освіті й ураховує педагогічні можливості абілітації та реабілітації дітей і дорослих із особливими потребами, базується на праві кожної людини, незалежно від її особливостей і організаційних можливостей життєдіяльності, бути включеною в освітній процес.

6. Принцип гуманістичної спрямованості педагогічного процесу. Ґрунтується на положенні про безмежну віру в природу дитини, її цінність у цьому світі, орієнтації на ідеал вільної, самостійної, активної особистості. Марія Монтесорі з повагою ставилася до дітей, до їхньої гідності, зазначаючи, що у вихованні потрібно спиратися на те позитивне, що є в кожній дитини [9].

Принципи ідей Марії Монтесорі утворюють цілісну систему, що виявляється в тісному взаємозв'язку й взаємозалежності. Тому, для забезпечення оптимізації та ефективності освітнього процесу педагогу необхідно спиратися не на окремі принципи, а на їх систему.

Важливим аспектом управління та організації освітнього процесу на засадах теорії вільного виховання – є співпраця закладу дошкільної освіти і сім'ї за системою Марії Монтесорі. Оскільки, на думку Монтесорі-педагогів, саме сім'я є домінуючим, а часом і єдиним вихователем дитини [9, с. 7].

Дотримання єдиних принципів виховання, на яких ґрунтується педагогічна система Марії Монтесорі, неможливе без підвищення психолого-педагогічної культури батьків. За педагогічною системою Марії Монтесорі дітей навчають вільно мислити, аналізувати все, що їх оточує. Тому, вони зазвичай особливо гостро реагують на протиріччя у виховних вимогах, які можуть виникнути між сім'єю та закладом

освіти. Обов'язковим завданням закладів освіти, які працюють за системою Марії Монтессорі, – є ознайомлення кожної родини з концепцією розвитку дитини дошкільного віку, яку започаткувала Марія Монтессорі, та пропонують батькам дотримуватися її принципів удома [9].

Співпраця з родиною починається ще до того, як дитину буде прийнято в заклад дошкільної освіти. Спочатку батьків знайомлять із технологією Марії Монтессорі. Якщо батьки приймають цю технологію, то вони стають зацікавленими учасниками формування особистості свого малюка за Марією Монтессорі. У Монтессорі-садках говорять: «Якщо ви бажаєте віддати свою дитину «на збереження» і вам потрібен садок, у якому дитину виховують без втручання батьків, то вам не варто записувати дитину до нас» [10, с. 8]. Щоб уникнути згодом конфліктів і протиріч, батьки проходять своєрідне тестування на виявлення прийняття ідей, принципів і цілей виховання за технологією Марії Монтессорі.

Монтессорі-педагог, плануючи власний робочий день, обов'язково передбачає не менше півгодини на консультації та бесіди з батьками. Обов'язковим є знайомство батьків з усіма педагогами, які працюють з їхніми дітьми [4, с. 60].

Співпраця закладу дошкільної освіти і сім'ї за педагогічною технологією Марії Монтессорі дає змогу згуртувати педагогів і батьків групи в колектив однодумців. Оскільки прийняття батьками ідей і принципів виховання, на яких ґрунтується педагогічна система Марії Монтессорі, а отже, дотримання їх у родинному вихованні створює умови для ефективного гармонійного розвитку кожного вихованця у природному для нього темпі, формування вільно мислячої, ініціативної, самодостатньої особистості.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, принципи, зміст і напрями побудови, управління та організації освітнього процесу на засадах ідей вільного виховання Марії Монтессорі, створюють гармонійну цілісність, забезпечують єдність цього процесу, сприяють формуванню всебічно і гармонійно розвинутої особистості дитини дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтессорі / В. І. Бондар, А. М. Ільченко. – Полтава : РВВ ПДАА, 2009. – 252с.
2. Борисова З. Спадщину Марії Монтессорі сучасним дошкільним закладам / З. Борисова, Р.Семернікова // Дошкільне виховання. – 1996. – № 5. – С. 14–15.
3. Грядовкіна Ж. Через дію до пізнання : Монтессорі-підхід до організації предметно-маніпулятивної діяльності малюків / Ж. Грядовкіна, О. Решетняк // Дошкільне виховання. – 2016. – № 1. – С. 15–19.
4. Даниленко В. Коштовна спадщина Марії Монтессорі / В. Даниленко, В. Тригубенко // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 2002. – № 6. – С. 59–61.
5. Дичківська І. М. М. Монтессорі : теорія і технологія / І. М. Дичківська, Т. І. Поніманська. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2009. – 304 с.
6. Жебровський Б. Марія Монтессорі і українська освіта ХХ-ХХІ століття / Б. Жебровський // Вихователь-методист у дошкільному закладі. – 2011. – № 8. – С. 4–9.
7. Ільченко А. М. Особистісно-орієнтований підхід до виховання у педагогічній спадщині М. Монтессорі / А. М. Ільченко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. : Вип.8. – Т. I / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – Київ, 2006. – С. 94–97.
8. Калініченко Т. Розвиток особистості учня у системі вільного виховання / Т. Калініченко // Особистісно орієнтоване навчання і виховання учнівської та студентської молоді : зб. наук. праць. – Вип. 5. – Кривий Ріг : ІВІ, 2004. – С. 70–74.
9. Лихолетова В. Монтессорі-педагогіка і сучасна дошкільна освіта / В. Лихолетова, Н. Черненко, О.Сливка // Дитячий садок. – 2013. – № 8 : Вип. 2. Фантазії вихователя. – С. 4–12.
10. Пряженцева Т. Монтессорі-заклад: досвід організації діяльності / Т. Пряженцева // Дошкільне виховання. – 2014. – №9. – С. 6-8.

References

1. Bondar V. I., Pchenko A.M. (2009) *Psychological and pedagogical bases of children development in the system of M. Montessori*. – Poltava : RVV PDAA. (in Ukr.)

2. Borysova Z., Semernikova R. (1996) Inheritance of Maria Montessori to modern preschool establishments. *Preschool Education*, 5, 14-15 (in Ukr.).
3. Hryadovkina G., Reshetnyak O. (2016) Through the action to the cognition: Montessori approach to the organization of kid's subject-manipulation activity. *Preschool Education*, 1, 15-19 (in Ukr.).
4. Danylenko V., Tryhubenko B. (2002). Precious inheritance of Maria Montessori. *Foreign literature in educational establishments*, 6, 59-61 (in Ukr.).
5. Dychkivska I.M., Ponimanska T.I. (2009) *M.M. Montessori: theory and technology*. – Kyiv: «Word» (in Ukr.).
6. Gebrovskiy B. (2011) Maria Montessori and Ukrainian education XX-XXI century. *Teacher in preschool establishment*, 8, 4-9 (in Ukr.).
7. Ilchenko A.M. (2006) Personal-oriented approach to the education in pedagogical inheritance of M.Montessori. *Didactic and socio-psychological aspects of corrective work in special school*, 8, 94-97. (in Ukr.).
8. Kailnichenko T. (2004) The Development of pupil's personality in the system of free education. *Personal-oriented education of pupils and students*, Vol.5., 70-74. – Kryvyj Rih: IBI (in Ukr.).
9. Lykholetova V., Chernenko N., Slyvka O. (2013) Montessori pedagogy and modern preschool education. *Kindergarten*, 8(2), 4-12 (in Ukr.).
10. Pryagenceva T. (2014) Montessori-establishment: experience of activity organization. *Preschool Education*, 9, 6-8 (in Ukr.).

Abstract. *MYKHALCHUK O.O. Management and organization of educational process in preschool establishments on the principles of ideas of free education of Maria Montessori.*

Introduction. Nowadays the priority value of modern preschool establishment is the question of improvement of management of the educational system of early preschool age children and revision of approaches of training of senior preschool age children.

Purpose of the article is to analyse the features of management and organization an educational process in preschool establishments on the principles of ideas of free education of Maria Montessori.

Results. Problems of management and organization of educational process are one of key in the pedagogical inheritance of Maria Montessori. Most teachers of that time examined education as transmission of knowledge and the development of mind. Maria Montessori marked that «...education examine as a mean which is able to heave up humanity and understand only as development of mind, while it must become the source of update and creation».

Traditional education Maria Montessori interpreted as hard authoritarian influence on a child, during which it is not taken into account the natural development and necessities. In her opinion, the account by adults the special form of psyche of child will help to open a new way in the process of education, new form which will be turned to nature of man.

Maria Montessori marked that to build and manage an educational process it is needed so that it opened unknown in the psychical, spiritual world of child. She asserted that a child has large possibilities. And, if we indeed aspire to re-build the society, the purpose of education must become the development of human capabilities.

Therefore, education must help fully to open up psychical potential of child, to support spiritual development. Maria Montessori suggested to use in an educational process the untraditional forms of education, and also specially developed principles and methods which will be instrumental in not only the best mastering of scientific information but also will improve life, relations in society, will help to build the best world.

Conclusion. Consequently, principles, maintenance and directions of construction, management and organization of educational process on principles of ideas of free education of Maria Montessori, create harmonious integrity, provide unity of this process, promote of formation comprehensively and the harmoniously developed personality of child of preschool age.

Key words: management, preschool education, Maria Montessori, free education, educational process; principles; ideas; pedagogical heritage.

Одержано редакцією 19.09.2018
Прийнято до публікації 23.09.2018

УДК 378.146(045)

DOI 10.31651/2524-2660-2018-13-91-97

ORCID: 0000-0002-2958-5802

ПАНЧЕНКО Віолетта Володимирівна,
викладач кафедри іноземної філології,
Комунальний заклад «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Україна
e-mail: violazmyov@gmail.com

РЕАЛІЗАЦІЯ ФУНКЦІЇ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА МЕЖІ ХХ – ХХІ СТОЛІТЬ

***Анотація.** Розглянуто структуру і зміст навчально-методичного комплексу дисципліни в контексті його використання у процесі контролю навчальних досягнень студентів. Визначено його обов'язкові складники, детально проаналізовано види і форми контрольних заходів, передбачених кафедрами для визначення успішності майбутніх учителів іноземної мови в досліджуваній період. Виявлено особливу роль комплексних контрольних робіт і ректорських контрольних робіт у перевірці рівня засвоєння навчального матеріалу студентами.*

***Ключові слова:** навчально-методичне забезпечення; навчально-методичний комплекс дисципліни; види контролю; форми контролю; навчальні досягнення; педагогічний заклад вищої освіти; студент; іноземна мова.*

Постановка проблеми. Мета реформування освітньої системи в Україні – побудова оновленої системи здобуття освіти відповідно до індивідуальних особливостей і запитів студентів, а також реальних потреб ринку праці. За останні роки у сфері вищої освіти відбулися суттєві зміни: розпочалося формування єдиного освітнього простору, визначені підходи до змісту навчальних програм і якості освітніх послуг, значно розширено рамки міжнародного співробітництва та обміну в галузі вищої освіти і науки.

Запровадження компетентнісного підходу в українських закладах вищої освіти (ЗВО) вимагає вдосконалення системи діагностики успішності студентів, зміни технології оцінювання, закріплення навичок самоаналізу по відношенню до результатів власної освітньої діяльності, а отже набуває актуальності проблема вдосконалення системи контролю навчальних досягнень студентів, одним із важливих складників якої є розроблення якісних навчально-методичних комплексів, що передбачають ефективний і систематичний контроль.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невіршених раніше частин загальної проблеми. Проблемам контролю в освітньому процесі приділяли увагу К. Ушинський, А. Дістервег, П. Каптерев. Функції контролю розглядалися Б. Ананьєвим, В. Беспальком, Ю. Бабанським, В. Загвязинським, В. Тюніним, П. Підкасистим, Г. Щукіною та багатьма іншими вченими. Питання технології педагогічного контролю, його ролі у формуванні компетентності педагога досліджувалися у працях В. Аванесова, С. Архангельського, С. Вітвицької, О. Євдокимова, В. Сластьоніна, Н. Талізної та ін. Аналіз досвіду організації контролю у закордонних закладах вищої освіти аналізували Ю. Дерябін, Г. Дмитрієв, І. Зварич, А. Колота, О. Романовський та ін. Тестовий контроль став предметом дослідження В. Безверхової, О. Масалітіної, С. Ніколаєвої, О. Петрашук, Т. Солодкої та ін. Історико-педагогічні аспекти організації контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів

представлено Н. Дем'яненко, С. Золотухіною, О. Осовою, І. Петуховою, А. Предик, О. Пташним, І. Репко, С. Рукасовою, О. Чередник, О. Янкович та ін.

Однак, незважаючи на численні наукові пошуки в сфері оцінювання і контролю успішності студентів, навчально-методичне забезпечення контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов не було предметом окремого дослідження і потребує, на наш погляд, детального розгляду.

Мета статті – проаналізувати особливості реалізації функції контролю навчально-методичних комплексів дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ЗВО України на межі ХХ – ХХІ століть.

Викладення основного матеріалу дослідження. У ході дослідження виявлено, що важливою умовою підготовки нового покоління вчителів іноземної мови в досліджуваній період було створення навчально-методичного комплексу. У цілому, НМКД визначала сукупність дидактичних і методичних документів, спрямованих на реалізацію освітніх послуг певної науки або галузі знань. Метою НМКД було забезпечення цілісного навчального процесу з певної дисципліни, який включає визначені «Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» (наказ МОН України № 161 від 02.06.1993 р.) форми, методи і засоби навчання у ЗВО.

Під навчально-методичним комплексом дисципліни розуміємо комплекс спеціально розроблених матеріалів, що є цілісним утворенням і забезпечує опанування студентами певної навчальної дисципліни [1]. Виявлено, що навчально-методичний комплекс дисципліни є одним із найважливіших видів навчально-методичного забезпечення контролю навчальної діяльності майбутніх учителів. Зокрема, основними складниками НМКД є такі:

- матеріали для аудиторної роботи з навчальної дисципліни: плани-конспекти лекцій, плани семінарських і практичних занять, мультимедійний супровід занять;
- матеріали для самостійної роботи студентів (СРС): навчальні підручники та посібники, методичні рекомендації для підготовки до практичних та семінарських занять, матеріали для самоконтролю з кожного модуля, індивідуальні завдання, теми творчих робіт;
- матеріали для контролю навчальних досягнень студентів: контрольні питання, контрольні завдання, тести для проведення поточного та підсумкового контролю.

Обов'язковим складником методичного забезпечення семінарських, практичних та лабораторних занять, як свідчить проведене дослідження, були інструктивно-методичні матеріали до них. Такі матеріали висвітлювали не тільки тему заняття і перелік питань, які підлягали розгляду, а також контрольні запитання для перевірки обсягу і рівня засвоєного навчального матеріалу; критерії оцінювання роботи студентів на занятті. Створені традиційні навчально-методичні комплекси підготовки вчителів для іншомовної освіти спрямовувалися на забезпечення рубіжного і підсумкового контролю якості підготовки фахівця до здійснення іншомовної освіти.

У ході дослідження виявлено, що в зазначений період підсилюється важливість навчально-методичних комплексів дисциплін (НМКД) у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Зокрема, учені-методисти С. Ніколаєва, О. Петрашук зазначали, що в ідеалі всі засоби навчання мають бути подані в навчально-методичному комплексі, який охоплює програми, підручники, посібники, таблиці, малюнки [2].

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що у процесі укладання НМКД викладачами педагогічних ЗВО на початку ХХІ ст. особлива увага приділялася проблемі відходу в його компонентах від навчально-дисциплінарних технологій освіти, приведенню методичних засад комплексу в русло особистісно-діяльнісної підготовки вчителя в умовах кредитно-модульної організації освітнього процесу з домінантою на

самостійній роботі студента. Дбали, щоб упродовж всього часу користування комплексом забезпечувалося наскрізне, постійне формування професійної компетенції вчителя іноземної мови.

Аналіз НМКД педагогічних закладів вищої освіти України (Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Харківської гуманітарно-педагогічної академії тощо) дозволяє стверджувати, що для самоперевірки знань студентам пропонувалися неподібні тестові завдання для запобігання звикання до знайомого формату. Так, тести могли містити від однієї до кількох правильних відповідей або жодної правильної, передбачати вибір правильної дефініції або доповнення наведеного визначення кількома словами з запропонованого переліку [3–13].

Форми і види контролю знань студентів із кожної дисципліни повинні бути представлені в НМКД. Так, згідно з НМКД Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького контрольні заходи включали поточний, періодичний (модульний) і підсумковий контроль, які були представлені:

1. Завданнями для періодичного (модульного) контролю.
2. Екзаменаційними матеріалами (білети, судження) – якщо іспит передбачено

навчальним планом [14].

Крім цього, до діагностичних засобів входили пакет комплексних контрольних робіт (ККР) з нормативних дисциплін та пакет ректорських контрольних робіт із дисциплін (РКР).

Пакети ККР розроблялися кафедрами закладів вищої освіти і застосовувалися: при проведенні самоаналізу закладу вищої освіти з метою корекції робочих навчальних програм, удосконалення організації освітнього процесу; при проведенні акредитаційної або атестаційної експертизи з метою державного оцінювання рівня підготовки студентів.

Серед вимог до складу, змісту і порядку розроблення пакетів ККР виявлено такі:

1. Структура пакету ККР:

- 1.1. Комплексна контрольна робота з дисципліни.
 - 1.1.1. Титульний лист.
 - 1.1.2. Друга сторінка.
- 1.2. Рецензія.
- 1.3. Критерії оцінювання виконання завдань ККР.
- 1.4. Еталонні відповіді.
- 1.5. Перелік довідкової літератури, використання якої дозволяється при виконанні комплексної контрольної роботи.

На підставі аналізу НМКД педагогічних закладів вищої освіти України [9; 10; 14; 15] з'ясовано, що ККР кожної дисципліни мали, у середньому, 20-30 варіантів формалізованих завдань рівнозначної складності, на виконання яких відводиться 80-90 хвилин. Усі завдання ККР мали професійне спрямування, а їх вирішення вимагало від студентів не розрізнених знань окремих тем і розділів дисципліни, а їх інтегрованого застосування. Завданнями могли бути репродуктивного, продуктивного характеру, розрахункові задачі, тести.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що в педагогічних закладах вищої освіти України існувала практика укладання методичних рекомендацій щодо створення навчально-методичного комплексу дисциплін, у яких надавалися методичні поради щодо практичного укладання завдань для контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови, вказівки щодо розроблення критеріїв оцінювання.

Наприклад, у «Методичних рекомендаціях до створення навчально-методичного комплексу дисципліни» Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького зазначалося, що частина завдань ККР повинна розпочинатися словами: «Визначити...», «Обґрунтувати...», «Проаналізувати...», «Дати оцінку...» [14]. При їх вирішенні студент повинен продемонструвати не репродуктивну, а творчу розумову діяльність.

При розробленні критеріїв оцінювання, згідно з зазначеними методичними рекомендаціями, за основу слід брати повноту і правильність виконання завдань. Окрім цього наголошувалося, що необхідно враховувати здатність студента: диференціювати, інтегрувати та уніфікувати знання; застосовувати правила, методи, принципи, закони в конкретних ситуаціях; інтерпретувати схеми, графіки, діаграми; встановлювати різницю між причинами і наслідками; аналізувати, оцінювати факти, події та прогнозувати очікувані результати від прийнятих рішень; викладати матеріал на папері логічно, послідовно з дотриманням вимог ЄСКД (єдина система конструкторської документації) та ЄСТД (єдина система технологічної документації) [14].

Аналіз досвіду педагогічних ЗВО України досліджуваного періоду дозволяє стверджувати, що одним із засобів діагностики рівнів успішності навчання студентів із курсів навчальних дисциплін, представлених у НМКД, були ректорські контрольні роботи (РКР), перевірку знань, за якими обирав ректор.

Аналіз НМКД педагогічних ЗВО України [9; 10; 14; 15] дозволяє свідчити, що РКР розроблялися кафедрами з урахуванням освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця і робочих програм навчальних дисциплін. Ректорський контроль якості знань проводиться з метою визначення рівня якості викладання навчальних дисциплін; контролю якості підготовки студентів; контролю якості освітнього процесу; визначення рівня залишкових знань студентів; аналізу якості навчання та викладання, отримання інформації про рівень пізнавальної діяльності, самостійності й активності студентів; перевірки якості організації освітнього процесу на факультетах і на кафедрах; удосконалення критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів; забезпечення можливості моніторингу і перегляду програм.

Контроль якості знань студентів проводиться в письмовій формі або у формі комп'ютерного тестування. На контрольну роботу виносилися розділи і теми навчального матеріалу, які вивчалися в попередньому (попередніх) семестрі (семестрах) і з яких студенти склали семестровий контроль. Запитання та задачі (прикладі) у завданнях рівномірно охоплювали матеріал розділів і тем, із яких здійснювався контроль.

Для ректорського контролю могли застосовуватися варіанти контрольних робіт, розроблених кафедрами як частина навчально-методичного комплексу дисципліни або спеціально складені для проведення моніторингового оцінювання або оцінювання залишкових знань студентів. Такі варіанти розроблялися в кількості, як правило, не менше 25, схвалювалися на засіданні кафедри і підписувалися завідувачем кафедри [9; 10; 14; 15].

Завдання для контрольної роботи могли містити теоретичні запитання, практичні завдання (задачі, приклади), тести. Під час проведення такого контролю також перевірялася повнота засвоєння студентами всіх тем програми навчальної дисципліни, зокрема, тем, передбачених на самостійне опрацювання; коректність відображення змісту програми дисципліни в екзаменаційних білетах; об'єктивність оцінювання рівня підготовки студентів під час семестрового контролю.

Виявлено, що в XXI ст. спостерігалася тенденція до інформатизації та технологізації освіти, що привело до поширення використання технічних засобів навчання. Це, у свою чергу, стало поштовхом для виокремлення комп'ютерно-

орієнтованого складника у структурі сучасних НМКД. Як зазначає викладач Н. Кононець, сучасний НМКД обов'язково має містити електронні навчальні ресурси, під якими розуміються навчально-методичні матеріали, підготовлені на електронних носіях і доступні користувачам через комп'ютерні мережі, мережі мобільного зв'язку або за допомогою «твердих» електронних носіїв (Flash, CD, DVD) [16]. Фактично кожен із викладачів, який викладає певну дисципліну, нині має запропонувати студентам НМКД у традиційній (паперовій) формі та в електронній – електронний НМКД, який повинен бути доступним кожному студентові або на електронному диску, або через Інтернет.

Зазначимо, що в умовах кредитно-модульної організації навчання у процесі укладання НМКД особлива увага приділялася підготовці майбутніх учителів іноземної мови з домінантою на самостійну роботу. У зв'язку з цим викладачами педагогічних ЗВО активно починають розроблятися методичні матеріали, рекомендації та вказівки щодо організації самостійної роботи, де передбачалися також і питання для самоконтролю. Основна мета самоконтролю полягала у визначенні самооцінки студентами якості засвоєння навчального матеріалу з конкретної дисципліни (змістового модуля, теми (навчального елементу)).

Окрім того, значно активізувалася робота викладачів щодо розробки методичних видань з питань тестового контролю. Як свідчить проведене дослідження, зазначена робота проводилася у двох напрямках: розроблення методичних рекомендацій щодо розвитку навичок виконання тестових завдань студентами та укладання методичних матеріалів на допомогу викладачам щодо правильної подачі тестових матеріалів й організації навчального процесу з використанням тестових технологій. Наприклад, викладачами Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка О. Копач і В. Лапочка були розроблені тести для модульного контролю на матеріалі підручника за ред. проф. В. Аракіна [6; 7]. Окрім того, як свідчить вивчення досвіду Криворізького державного педагогічного університету, Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка, Харківської гуманітарно-педагогічної академії [3; 5; 6; 8–17], навчально-методична діяльність викладачів педагогічних ЗВО досліджуваного періоду була спрямована на розробку методичних рекомендацій щодо розвитку навичок виконання тестових завдань студентами.

Отже, навчально-методичний комплекс дисципліни виступає невід'ємним складником навчально-методичного забезпечення навчального процесу в закладі вищої освіти взагалі, та контрольних заходів, спрямованих на визначення рівня успішності студентів, зокрема.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що реалізація функції контролю навчально-методичних комплексів дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов у кінці ХХ-го на початку ХХІ ст. забезпечувалася матеріалами, що входили до їх складу, а саме: підручникам і навчальними посібниками; індивідуальними семестровими завданнями для самостійної роботи студентів і завданнями для самоконтролю; матеріалами поточного і підсумкового контролю (контрольними завданнями до семінарських, практичних занять; контрольними роботами для перевірки рівня засвоєння студентами навчального матеріалу); пакетами тестових завдань, пакетами екзаменаційних і залікових матеріалів. Популяризація ідеї застосування ІКТ в освітньому процесі привела до появи комп'ютерно орієнтованого складника у структурі сучасних НМКД

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на уточнення дидактичних вимог до змісту НМКД, розроблення інноваційного комплексу форм, методів і засобів контролю за навчальною діяльністю майбутніх учителів іноземних мов.

Список використаних джерел

1. Жорнова О. Науково-методичне забезпечення навчального процесу у вищій школі : усталені нормативи та сучасні вимоги / Олена Жорнова, Ольга Жорнова // Вісник Книжкової палати. – 2012. – № 2. – С. 29–32.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – Київ : Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Ільїна Т. А. Завдання і тести з латинської мови : методичні рекомендації [для студентів I курсу факультету іноземних мов] / Т. А. Ільїна. – Кривий Ріг : КДПУ, 2009. – 39 с.
4. Копач О. О. Кредитно-модульні тести для поточного контролю студентів четвертого року навчання (на матеріалі підручника проф. В. Д. Аракіна, книга IV) / О. О. Копач, В. О. Лапочка. – Полтава, 2010. – 14 с.
5. Королюк Л. Ю. Методичні рекомендації і завдання для проведення контрольних і самостійних робіт з практичної фонетики / Л. Ю. Королюк. – Харків : ХГПІ, 2006. – 35 с.
6. Кочубей В. Ю. Програма державного екзамену з англійської мови та іноземної філології і методики викладання англійської мови : метод. рекомендації / Ю. В. Кочубей. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – 75 с.
7. Лапочка В. О. Модульні тести для поточного контролю студентів п'ятого року навчання, на матеріалі підручника за ред. проф. В. Д. Аракіна, книга 5 / В. О. Лапочка. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. – 2014. – 15 с.
8. Коваленко А. М. Готуємося до тестування з англійської мови / А. М. Коваленко // Методичні рекомендації (англійською мовою). – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. – 35 с.
9. Навчально-методичний комплекс з курсу «Методики викладання англійської мови у середніх навчальних закладах» (за вимогами кредитно-модульної системи). Для студентів IV курсу факультету іноземних мов / Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2016. – 13 с.
10. Навчально-методичні матеріали з курсу «Порівняльна типологія англійської та української мов» (англійська мова) за освітньо- професійною програмою «спеціаліст» (денна та заочна форма навчання). – Кременець : КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2009. – 102 с.
11. Панченко В. В. Тематичні тести з англійської мови = Test your English Vocabulary : практикум / укладач В. В. Панченко. – Харків, 2017. – 86 с.
12. Панченко В. В. Тематичні тести з граматики англійської мови : Test your English Grammar : практикум / укладач В. В. Панченко. – Харків, 2017. – 87 с.
13. Ткаченко О. В. Методичні рекомендації і завдання для проведення контрольних робіт з німецької мови / О. В. Ткаченко. – Харків : ХГПІ, 2006. – 23 с.
14. Методичні рекомендації до створення навчально-методичного комплексу з дисципліни. – 3-е вид., доп. / уклад. : В. В. Молодиченко, А. М. Солоненко, О. С. Максимов, І. А. Мальцева та ін. – Мелітополь : Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2015. – 47 с.
15. Порядок проведення ректорського контролю якості знань у Державному вищому навчальному закладі «Криворізький державний педагогічний університет» / ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет». – Кривий Ріг, 2016. – 7 с.
16. Кононец Н. В. Електронний навчальний ресурс «Інформатика+» як засіб ресурсно-орієнтованого навчання студентів [Електронний ресурс] / Наталія Василівна Кононец // Інформаційні технології в навчальному процесі 2013 : Матеріали наук.-практ. Інтернет-конференції / Чернігівський обласний інститут післядипломної пед. освіти імені К. Д. Ушинського. – Чернігів, 2013. – Режим доступу: http://ikt-cn.org/images/kononets_13.pdf
17. Тестовий контроль знань студентів у системі Moodle : навчально-методичний посібник / за заг. ред. О. Б. Жильцова. – Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – 2012. – 112 с.

References

1. Zhornova, O. (2012). Teaching and methodological support for educational process in high school: fixed standards and modern requirements. *Visnyk Knyzhkovoї Palaty* (The Bulletin of the Book Chamber), 2, 29–32 (in Ukr.)
2. Nikolaieva, S. Yu. (Ed.) (2002). *Methodology of teaching foreign languages in secondary schools*. Kyiv (in Ukr.)
3. Iliina, T. A. (2009). *Tasks and tests on Latin: methodological recommendations for the first-year students of foreign language departments*. Kryvyi Rih: KDPU (in Ukr.)
4. Kopach, O. O., Lapochka, V. O. (2010). *Credit and module tests for the current control for the fourth-year students* (based on the textbook by V. D. Arakin, Book IV). Poltava (in Ukr.)
5. Koroliuk, L. Yu. (2006). *Methodological recommendations and tasks for self-work on Practical Phonetics*. Kharkiv: KHPI (in Ukr.)

6. Kochubei, V. Yu. (2012). *The Program of the state exam on English, foreign philology and methodology of teaching English: methodological recommendations*. Kirovohrad (in Ukr.)
7. Lapochka, V. O. (2014). *Module tests for the current control for the fifth-year students* (based on the textbook by V. D. Arakin, Book V). Poltava (in Ukr.)
8. Kovalenko, A. M. (2008). *Get ready for English testing: methodological recommendations*. Sumy (in Ukr.)
9. *Teaching and methodological complex on the discipline «Methodology of teaching English in secondary schools» for fourth-year students of foreign language departments* (2016). Kirovohrad: Volodymyr Vynnychenko Kirivohrad State Pedagogical University (in Ukr.)
10. *Teaching and methodological materials for the discipline «Comparative typology of English and Ukrainian» for specialists*. (2009). Kremenets (in Eng.).
11. Panchenko, V. V. (2017). *Test your English Vocabulary*. Kharkiv (in Eng.)
12. Panchenko, V. V. (2017). *Test your English Grammar*. Kharkiv (in Eng.)
13. Tkachenko, O. V. (2006). *Methodological recommendations and tasks for German tests*. Kharkiv (in Germ.)
14. Molodychenko, V. V., Solonenko, A. M., Maksymov, O. S., Maltseva, I. A. et.al. (2015). *Methodological recommendations for developing teaching and methodological complexes on disciplines*. 3rd Ed. Melitopol: Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (in Ukr.)
15. The procedure of performing Rector's control of the knowledge quality in the State higher educational establishment «Kryvyi Rih State Pedagogical University» (2016). Kryvyi Rih (in Ukr.)
16. Kononets, N. V. (2013). Electronic educational resource «Computer Studies+» as means of resource-based teaching *Information technologies in the educational process 2013: proceedings of the scientific and practical Internet-conference*. Chernihiv. Retrieved from http://iktcn.org/images/kononets_13.pdf (in Ukr.)
17. Zhyltsov, O. B. (Ed.). (2012). Test control of students' knowledge in the system Moodle. Kyiv (in Ukr.)

Abstract. *PANCHENKO Violetta Volodymyrivna. Realization of the control function of the educational and methodological complexes of disciplines in the process of future foreign language teachers training at the turn of the XXI century.*

Introduction. *Implementation of the competence-based approach in Ukrainian pedagogical higher educational institutions requires improvement of the diagnostic system, change of evaluation technologies, development of students' self-analysis skills. Therefore, the problem of improving the ways to control students' learning outcomes is topical nowadays. One of the essential constituents of the problem is developing profound educational and methodological complexes of disciplines (EMCD), which provide effective and systematic control.*

The purpose of the article is to analyze the peculiarities of realizing the control function of the educational and methodological complexes of disciplines in the process of future foreign language teachers training in pedagogical higher educational institutions at the turn of the XXI century.

Results. *We treat educational and methodological complex of the discipline as a complex of specially designed materials that present an integrated formation aimed at students' mastering a certain academic discipline. The analysis of the EMCD of Ukrainian pedagogical higher educational institutions allows us to claim that control activities involve routine, periodical (module) and final control. Consequently, EMCD include tasks for periodical (module) control, exam cards, sets of complex control test papers and rector's test papers for different disciplines. The obligatory component of modern EMCD is a bank of tests of various formats as well as methodological recommendations for teachers providing advice on test materials presentation and organization of the educational process with the application of testing technologies.*

Conclusion. *Control function of educational and methodological complexes of the disciplines is realized through their content materials, in particular individual tasks for students' self-work, routine control and final tests, credit tests, exam tasks. Frequent application of information technologies in the educational process resulted in the appearance of the computer-based component of the modern EMCD. Further researches can be directed to specification of the didactic requirements to the content of EMCD, development of innovation methods and forms to control future foreign language teachers' learning outcomes.*

Key words: *educational and methodological support; educational and methodological complex of the discipline; types of control; forms of control; learning outcomes; pedagogical higher educational institution; student; foreign language.*

*Одержано редакцією 12.09.2018
Прийнято до публікації 16.09.2018*

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№ 13. 2018

Відповідальний за випуск:
Шпак В. П.

Відповідальний секретар:
Михальчук О. О.

Комп'ютерне верстання:
Любченко Л. Г.

Підписано до друку __.__.2018.
Формат 84x108/16. Папір офсет. Друк офсет. Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. арк. 8,3. Обл. вид. арк. 8,6.
Замовлення № ____. Тираж 300 прим.

Бізнес-інноваційний центр
Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького
18000, Україна, м. Черкаси, бульвар Шевченка, 205.
тел.: (0472) 33-69-05

Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.