

ISSN 2227-2844

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 1 (306) ЛЮТИЙ**

**2017**

# ВІСНИК

## ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

---

### ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**№ 1 (306) лютий 2017**

**Частина II**

Засновано в лютому 1997 року (27)  
Свідоцтво про реєстрацію:  
серія КВ № 14441-3412ПР,  
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку  
наукових фахових видань України  
(педагогічні науки)  
Наказ Міністерства освіти і науки України № 793 від 04.07.2014 р.

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних  
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю  
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради  
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка  
(протокол № 9 від 24 лютого 2017 року)

Виходить двічі на місяць

**Засновник і видавець –**  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор Курило В. С.**

**Заступник головного редактора –**

**доктор педагогічних наук, професор Савченко С. В.**

**Випускаючі редактори –**

**доктор історичних наук, професор Михальський І. С.,**

**доктор медичних наук, професор Виноградов О. А.,**

**доктор біологічних наук, професор Іванюра І. О.,**

**доктор філологічних наук, професор Галич О. А.,**

**доктор філологічних наук, професор Глуховцева К. Д.,**

**кандидат філологічних наук, професор Пінчук Т. С.,**

**доктор філологічних наук, професор Дмитренко В. І.,**

**доктор педагогічних наук, професор Харченко С. Я.**

**Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:**

**доктор педагогічних наук, професор Ваховський Л. Ц.,**

**доктор педагогічних наук, професор Гавриш Н. В.,**

**доктор педагогічних наук, професор Докучаєва В. В.,**

**доктор педагогічних наук, професор Лобода С. М.,**

**доктор педагогічних наук, професор Караман О. Л.,**

**доктор педагогічних наук, професор Сташевська І. О.,**

**доктор педагогічних наук, професор Хриков Є. М.,**

**доктор педагогічних наук, професор Чернуха Н. М.**

**Редакційні вимоги**

**до технічного оформлення статей**

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, \*.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № \*\* (\*\*\*) , 2012.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга – номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова «Список використаної літератури» або після слів «Список використаної літератури і примітки» (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 15 рядків (українською, російською) та 22 рядки (англійською) мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017

## ЗМІСТ

### АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

1. **Qabas Jameel R. Al-Ghanimi** English Academic Reading: Demands for Philology Students Knowledge and Skills..... 6
2. **Ваховський М. Л.** Діяльність Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) з підвищення якості вищої освіти..... 17
3. **Вошколуп Г. Ю.** Сутність та значення конфліктологічної компетентності у професійній діяльності майбутніх економістів..... 25
4. **Гавриляк В. В.** Визначення сутності поняття «організаційна культура кафедри вищого навчального закладу»..... 36
5. **Главацька О. Л.** Вплив системи цінностей сучасної молоді на професійний кар'єрний успіх..... 43
6. **Гліченко О. О.** Творчість як чинник освоєння студентами професійної діяльності психолога-консультанта..... 51
7. **Дудник О. М.** Логіка розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості..... 58
8. **Дьоміна В. В.** Культурний саморозвиток майбутнього вчителя іноземної мови у контексті вивчення культурологічних дисциплін..... 65
9. **Желанова В. В.** Професійна підготовка майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності у ВНЗ: контекстний підхід..... 74
10. **Жученко Є. В.** Критерії, показники і рівні сформованості морально-естетичної культури студентів технічних коледжів.. 83
11. **Зуєва Л. Е.** Доброчесність судді: система духовно-рефлексивного виміру..... 90
12. **Іщенко В. С.** Аналітична довідка в системі цільових орієнтирів підготовки майбутніх фахівців з документознавства та інформаційної діяльності..... 100
13. **Кашинська О. Є.** Використання веб-квестів у процесі підготовки студентів спеціальності «Готельно-ресторанна справа»..... 108
14. **Коротяев Б. И.** Краткие заметки о главном в моих опубликованных работах (или о том, что скрыто в их подтексте)..... 115
15. **Кравченко О. І.** Інструменти моделювання стратегічного розвитку університету..... 122
16. **Мирян А. М.** Особливості формування професійних навиків студентів спеціальності «Фізична реабілітація»..... 130

17.	<b>Мосейчук Ю. Ю.</b> Система формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури як вимога часу.....	136
18.	<b>Муромець В. Г.</b> Етапи дослідження розвитку загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти: управлінський аспект.....	144
19.	<b>Ножко І. О.</b> Науково-дослідна та дослідно-конструкторська робота курсантів як умова їхнього професійного становлення.....	152
20.	<b>Пилаєва Т. В.</b> Моделі організації дистанційного навчання в країнах Британської Співдружності.....	158
21.	<b>Плотнікова К. Р.</b> Формування рухової активності студентів ВНЗ засобами оздоровчого плавання як психолого-педагогічна проблема.....	167
22.	<b>Покришень Д. А.</b> Пріоритетні напрями розвитку післядипломної педагогічної освіти.....	174
23.	<b>Полякова І. В.</b> Деякі аспекти фасилітаційної функції викладача у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів при вивченні лінгводидактичних дисциплін.....	184
24.	<b>Роман С. В.</b> Теоретичне обґрунтування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів.....	191
25.	<b>Сич Т. В.</b> Методологічний аспект спрямованості досліджень у галузі управління освітою на актуальні проблеми з позиції сучасної науки.....	204
26.	<b>Стонога А. О.</b> Професійне педагогічне спілкування у системі навчально-професійної взаємодії.....	211
27.	<b>Стрельцова В. Ю.</b> Освітні потреби у викладанні англійської мови професійного призначення.....	216
28.	<b>Фіголь Н. А.</b> Інтерактивні технології формування педагогічної майстерності під час лекційно-семінарських занять.....	222
29.	<b>Шинкарьов С. І.</b> Фізична культура студентської молоді як складова загальної культури особистості.....	229
30.	<b>Шульженко О. С.</b> Веб присутність педагога як залог успішної науково-педагогічної кар'єри.....	235
31.	<b>Щаблева А. М.</b> Понятійно-термінологічний аналіз проблеми забезпечення якості викладання іноземної мови у ВНЗ.....	242
32.	<b>Яковенко В. В.</b> Особистісно зорієнтований підхід у навчанні іноземних студентів як педагогічна проблема.....	253
<b>ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ</b>		
33.	<b>Євтушенко Ю. О.</b> Інтеграція змісту навчальних дисциплін фахової підготовки майбутніх лікарів як педагогічна умова ефективного формування їх деонтологічної культури.....	261

34.	<b>Лісна-Міськів Н. Є.</b> Праксеологічний контекст принципів, покладених в основу розробки структурної моделі формування готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності.....	269
35.	<b>Ліщук І. І.</b> Науково-теоретичні підходи формування здатності до рефлексії майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки.....	276
36.	<b>Ченцова В. А.</b> Формування мотивації до рухової активності в процесі фізичного виховання студентів вищих медичних навчальних закладів України.....	283
37.	<b>Шигонська Н. В.</b> Технологія формування професійної компетентності майбутніх медичних фахівців у вищих медичних навчальних закладах.....	291
	<b>Відомості про авторів.....</b>	299

## **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

UDC 378:811.111

**Qabas Jameel R. Al-Ghanimi**

### **ENGLISH ACADEMIC READING: DEMANDS FOR PHILOLOGY STUDENTS KNOWLEDGE AND SKILLS**

Over the past decades there have been numerous studies on second language reading (M. Aliyeva, J. Bamford, E. Bernhardt, W. Grabe, F. Stoller, J. Hedgcock, D. Ferris, K. Koda, S. Krashen, K. Lems etc.). However, the methodology of teaching philology students English academic reading has not been worked out yet. To ground such a methodology it is necessary to specify skills and knowledge necessary for effective English academic reading.

The aim of the article is to substantiate and specify skills and knowledge necessary for fluent English academic reading.

The major objective of teaching reading is the formation of reading competence which can be defined as the ability to read authentic texts of different genres and types demonstrating different levels of understanding [3, p. 370] depending on the objectives of reading and the type of the text.

To work out the methodology of teaching philology students English academic reading it is necessary to analyse the components of reading competence among which scientists distinguish skills and knowledge [3, p. 370].

Skills are defined as: “an acquired ability to perform well” [8, p. 298]; “essential academic habits” [5, p. 296]; “an acquired ability that comprises interrelated yet separable (and arguably teachable) subskills” [6, p. 36]; an ability to solve communicative tasks in new situations [4, p. 96].

The last definition reflects the essence of the notion and regards skill as an acquired ability to solve communicative tasks in new communicative situations.

It is necessary to analyze reading skills and ground which ones are of utmost importance for effective academic reading. Grabe W. and Stoller F. L. think that reading skills “represent linguistic processing abilities that are relatively automatic in their use and their combinations (e.g., word recognition, syntactic processing)” [9, p. 15]. In our view, the definition doesn't demonstrate the peculiarities of the whole range of skills and focuses only on lexical, grammar skills etc.

Proctor R. W. and Dutta A. claim that reading skill is “goal directed,” “highly integrated and well organized,” “acquired through practice and training,” and gradually automatized [17, p. 18]. In general we agree with the view, though it may seem doubtful that all reading skills can be fully automatized. As B. C. Mikulecky [14] we think that proficient readers demonstrate unconscious and automatic usage of most of the skills, but not all

as, for example, critical thinking skills which are necessary for academic texts comprehension or in case of dealing with a challenging text when readers employ skills consciously and strategically.

Mikulecky B. C. describes reading skills as “cognitive processes” which readers use to understand a text [14].

To specify skills future philologists should possess to read academic texts efficiently, it is necessary to analyze the reading process.

The basic requirement for fluent reading comprehension is *automatic word recognition*. For example, first language readers can recognise: 98–100 per cent of all words in a text (at least at some basic meaning level), four or five words per second spending about 230 milliseconds per word [16]. Supporting W. Grabe and F. L. Stoller’s view on similar first and second language reading abilities at advanced levels [9, p. 4] we think that the given data are of equal importance for fluent second language readers. For such readers word recognition is very fast and automatic (when an eye sees a word, the reader accesses its meaning immediately) which requires a lot of practice in reading. It also proves the necessity of expanding student vocabulary and forming strong lexical skills. The last statement is argued by the data that to understand a text properly a reader should recognise at least 95 per cent of the words, recognition of 98–99 per cent of the words in a text lead to even a greater comprehension [13; 15]. It has been calculated that 95 per cent coverage of most texts requires a recognition vocabulary between 10,000 and 15,000 words; 98–99 per cent coverage – about 36,000–40,000 words [19; 21]. According to W. Grabe and F. L. Stoller a realistic recognition vocabulary for more advanced second language readers is above 10,000 words [9, p. 137] which seems quite reasonable and accessible. So besides mastering the vocabulary students should be taught to incorporate different strategies, encouraged to improve background knowledge to compensate for lack of vocabulary to fully comprehend challenging academic texts.

A fluent reader extracts grammatical information from words taken together (e.g., word order information, subordinate relations between clauses), define the meanings of words that have multiple meanings out of context [9, p. 16]. However, *rapid and automatic syntactic processing* is less obvious for second language readers in comparison with word recognition. W. Grabe and F. L. Stoller define two main reasons for it: 1) most students master second language grammatical structures before they become fluent readers; 2) to develop automaticity in using information from grammatical structures second language students need, first of all, countless hours of practice [9, p. 18].

As for the fourth year students who have already mastered or at least are supposed to have mastered all grammar structures, teaching academic reading should be focused most on lexical skills development and intensive practice through extensive and intensive reading. However, it does not mean neglecting grammatical structures. It seems reasonable to analyze grammatical characteristics of academic texts to define most difficult structures typically



used in academic discourse with further focus on them to promote automatic syntactic processing.

There is one more automatic reading process – *combining word and structural meanings into units*. The recognised words, that are kept active for a couple of seconds, along with grammatical information and background knowledge or what has been read before help a reader to make sense. Connecting such meaning units, students understand central ideas if they are repeated several times [9, p. 18].

The three above-mentioned processes should function relatively automatically for the fluent reader, otherwise the reading comprehension process slows down and the reader may misunderstand the text or it becomes very difficult for the reader to maintain comprehension [9, p. 19]. We can make the conclusion that on this level reading skills can be automatic.

There are also higher-level processes (in contrast to the previous ones which are considered lower-level ones) that refer to what we usually think of as reading comprehension. The most “fundamental” of them is the *coordination of main and supporting ideas of the text* to build the text model of comprehension. As new meaning units are added, the ideas that are used repeatedly and are logically connected to other information are considered to be the main ideas of the text. Under the influence of background knowledge, goals, motivation, task, text peculiarities, reader attitudes toward the text, feelings, expectations etc. the reader starts to *interpret the information from the text*, design a possible direction of the reading [9, p. 20–22].

Not all of the described processes are always of equal importance. The purpose of reading defines which reading process will be greater emphasized. For example, reading for general comprehension entails coordination of main and supporting ideas as well as text interpretation; finding specific information focuses on word recognition and background knowledge anticipation of what to look for; reading to learn presupposes creating “an accurate text model of comprehension”, and then logical interpretation which integrates new knowledge with existing one [9, p. 23].

Four conclusions become clear in terms of the information presented:

1. Skills which are typical of lower-level processes can be relatively automatic.
2. Skills of upper-level processes are not automatic.
3. Reading comprehension processes of fluent readers work simultaneously.
4. The purpose defines reading processes emphasized.
5. Difficulties may arise when readers do not possess the necessary linguistic resources (which means, first of all, the necessity of expanding student vocabulary on the topic), do not have sufficient background knowledge (presupposes some preparatory activities before reading academic texts) or do not have enough reading practice. Such difficulties will surely occur at the beginning so a slow translation of at least the most difficult points should be utilized.

Analysing identified by T. Hudson [11] four reading skill categories (decoding skills; fluency skills; comprehension skills; critical reading skills), we have come to the conclusion that the first two are typical of the lower-level processes while the other two – of the upper-level ones. We also fully agree with Bernhardt E. B. that the skills can be described separately, but functionally they are interrelated and interdependent [6, p. 36].

B. V. Rosenshine [18, p. 80] made a conclusion about seven subskill areas which are included into the above-mentioned four categories: information sequence recognition, recognition of words in context, identification of main ideas, decoding of details, inferencing, cause and effect recognition, comparing and contrasting.

The seven subskill areas have been subdivided by many scientists into detailed lists to help teachers set goals for foreign language learning. Table 1 demonstrates a generalized view of Hedgcock J. S. and Ferris D. R. [10, p. 39] on the components of reading competence and their development.

*Table 1*

**Three sets of reading competence (by Hedgcock J. S. Ferris D. R. [10])**

<b>Reading Skills Development</b>		
Name letters	Recognize contractions	Use a dictionary pronunciation key
Identify consonants and vowels	Divide words	Define high-frequency words
Read words on sight	Recognize synonyms, antonyms, and homonyms	Decode compound words
Recognize “silent” letters	Draw on and develop a rich working vocabulary	Use context clues to understand meaning
Recognize rhyming words	Understand polysemy (multiple meanings)	Recognize multiple phoneme–grapheme correspondences (“hard” and “soft” <i>c</i> )
Identify word roots and affixes (prefixes and suffixes, plural markers)	Recognize blends and consonant and vowel digraphs	
<b>Reading Comprehension Development</b>		
Categorize words and information	Modify incorrect predictions	Understand and use figurative language
Sequence words and information	Recognize and repair miscomprehension	Understand literary and academic forms
Follow directions	Integrate text information with existing schematic knowledge	Evaluate characters, narrators, authors
Read for information at a rapid speed	Identify tone or emotion in a text	Evaluate narrative settings
Retell a story	Generate inferences	Draw factual conclusions
Identify key words	Judge reliability of source	Distinguish fact from fiction and opinion
Identify main ideas	Compare and contrast	Recognize purposes for reading
Summarize	Judge propositional content	Shift purposes for reading as needed

Predict outcomes	Deploy strategies to monitor comprehension	Read critically
<b>Reading Research and Study Skills</b>		
Alphabetize	Use tables of contents, indexes, and glossaries efficiently	Use text-based, visual, and interactive electronic resources to collect and compile information; apply QUEST model (Question, Understand resources, Evaluate, Synthesize, Transform)
Cross-reference	Understand and synthesize information from various sources	
Use dictionary efficiently	Classify books and online sources by genre category	
Use encyclopedia efficiently	Use atlases, maps, graphs effectively	

Judging from the table, the development of reading competence presupposes the development of reading skills (lexical, phonological and grammar), reading comprehension as well as reading research and study skills. In our opinion, the table does not provide the sufficient list of skills especially for academic reading which demands high-level skills.

According to the table, Hedgcock J. S. and Ferris D. R. clearly distinguish reading skills and reading comprehension. The latter is, in our opinion, a broader category as it requires usage of interrelated skills such as fluency, efficiency, speed etc. and coordination of many processes during limited time [10, p. 37]. So we will consider reading skills and reading comprehension skills regarding the first ones as those referring to the lower-level processes and the latter ones – to the higher-level processes.

The table lacks clarity as, for example, some components from reading comprehension development can be regarded as study skills (e.g., *Deploy strategies to monitor comprehension, Judge reliability of source etc.*); some aspects are too general and need further explanation (e.g., *Read critically*), others do not have any reference to reading comprehension and can be viewed as a task to check comprehension (e.g., *Retell the story*).

Academic reading incorporates much research. Thus, research and study skills necessary for efficient academic text reading will also be grounded in our investigation.

As it has already been mentioned, we support the view [11; 12] that skills have a hierarchical character. Table 2 presents a three-level model of reading skills hierarchies [10, p. 40].

*Table 2*

**A three-level model of reading skills (by Hedgcock J. S. Ferris D. R. [10])**

Level 1	Level 2	Level 3
Decode print	Identify graphemes, syllables, words, word boundaries, phrases	Scan, fixate, anticipate, classify, test, match, verify hypotheses
Make sense of print	Assign meaning to words, phrases and sentences	Anticipate grammatical and semantic categories, match and verify hypotheses

Question messages	print-based	Identify discrepancies among divergent messages and between text content and what is known	Retrieve information from long-term memory, compare, make inferences
-------------------	-------------	--	--

The table demonstrates skills as those ranging from lower-level (e.g., making sense of print) to higher-level (e.g. anticipating, matching etc.) operations. We consider such an approach to be a useful one for understanding the process of reading and its teaching as well as for “developing curricular and constructing syllabi” [10, p. 40]. At the same time the following aspects should be taken into consideration:

1. The table does not contain the full range of reading skills and can be regarded as a schematic summary of reading skills hierarchy. As for academic reading, which demands a corresponding level of reading proficiency, students should deploy more skills.

2. Reading skills may “overlap within and across categories, frequently functioning interdependently” [10, p. 38] so reading skills can not be seen only in the strict hierarchical order.

The reading skills employed depend on why and how students read. According to W. Grabe and F. Stoller texts are read with the following purposes: to search for information, learn from texts, integrate information, write, search for information needed for writing, analyse and critique texts, for general comprehension. All these purposes are typical of academic and professional contexts. For example, students usually have to learn a considerable amount of information from a text which they have to read at a rather slow speed to comprehend it well (due to rereading and reflection which helps to build “rhetorical frames that organize the information in the text”), remember main ideas and important details, connect them to students’ background knowledge. Reading to integrate information requires critical evaluation of the information from the text and taking decision about its importance and how to integrate and compose the information from different texts and with what students already know [9, p. 6–7].

There are different types of reading. When a text is read just for specific information, it is called *scanning* which presupposes hurrying over most of the text until the necessary information is found. Students read with the speed of 400-500 (and up to 600 words per minute [10, p. 38]) and understand 40-50 % of information. Reading for gist or *skimming* is reading quickly through the text to get its general idea (for example, when it is necessary to decide whether to read an article or not) with the speed of 180-190 words per minute and understanding 70-75 % of the text. *Reading for a detail* students try to get the meaning out of every word and fully understand the text. The speed of reading is 50-60 words per minute [3, p. 377; 20, p. 22].

No matter how fast students may read depending on their purpose, when they are asked to memorise the material, their speed decreases to 138 words per minute [10, p. 37].

Table 3 presents the correspondence between the purpose and types of reading.

*Table 3*

**Correspondence between the purpose and types of reading**

<b>Purpose of reading</b>	<b>Dominant type of reading</b>
To search for information	Scanning
To learn from texts	Reading for a detail
To integrate information	Skimming, reading for a detail
To write	Skimming, reading for a detail
To search for information needed for writing	Scanning, skimming, reading for a detail
Analyse and critique texts	Reading for a detail
For general comprehension	Skimming

According to the table one type of reading rarely occurs in academic settings. Usually it is a combination of different types. For example, if students are reading with the aim of integrating some information they have to skim texts to understand their general ideas and decide whether they contain any useful information and are worth reading more thoroughly, to read for a detail with the aim of focusing on some difficult parts or analyzing them precisely.

As it has been mentioned, fluent reading requires a large vocabulary and a good command of grammar, So students should master the following *reading skills* [9, p. 130; 10] no matter which type of reading is employed: access the meanings of a large number of words automatically; assign meaning to words, phrases and sentences; infer meaning from phrase- and clause-level grammatical information; anticipate grammatical and semantic categories used.

On the basis of modern literature analysis [2, p. 503–506; 7; 9; 10, p. 39; 14] we have drawn up a list of *comprehension skills* for academic reading and classified them in accordance with the type of reading:

*Scanning*: identify the topic, contents and significance of academic texts (articles, theses, reports etc.) and decide whether the text is worth reading more in detail; find the necessary information in academic texts; select and understand evaluative judgements in academic texts; assess the importance of the information.

*Skimming*: understand the gist and main details of academic texts (articles, theses, reports etc.); define quickly the contents and expediency of a more detailed reading of academic texts; understand the gist and major details of long reviews, analytical and polemical articles which present different views; evaluate importance, novelty, certainty and persuasiveness of the information presented; understand the gist and major details of complicated academic texts which presuppose different treatment and be able to evaluate certainty and truthfulness of events and facts; infer the main idea using patterns and other clues; use context clues to understand meaning; classify ideas into major ones and details; anticipate the contents of the text on the basis of the title and key words; identify tone or emotion in a text; evaluate the accuracy of a text judging from what the reader already knows; integrate text

information with existing schematic knowledge; assess the relative importance of the information; recognize and repair miscomprehension.

*Reading for a detail:* understand argument in an academic text; follow the development of argument in academic texts; classify ideas into major ones and details; anticipate the contents of the text on the basis of the title and key words;

- distinguish facts, ideas and opinions in complicated academic texts expressed explicitly;

- distinguish author's opinion expressed implicitly and explicitly;
- differentiate information about real facts and assumptions;
- make conclusions about the author's choice of lexical items;
- make conclusions about the author's syntax;
- understand linking words;
- ask questions in an inner dialog with the author;
- categorize words and ideas into general and specific;
- identify the relationships between ideas;
- understand the structure of the text;
- be able to see connections between ideas;
- evaluate the accuracy of a text with respect to what the reader already

knows;

- recognize and repair miscomprehension;
- integrate text information with existing schematic knowledge;
- identify tone or emotion in a text.

Some skills are necessary for different types of reading (e.g., *evaluate the accuracy of a text with respect to what the reader already knows*) which proves the fact that the mentioned types are interconnected.

The next step is to define which research and study skills should future philologists master in order to comprehend challenging academic texts. Inspired by some investigations [2, p. 63–72; 10, p. 39] as well as classroom observation and taking into consideration the fact that students should be able to select texts for extensive reading, we have drawn a list of research and study skills:

- seek information from various sources;
- synthesize information from various sources;
- analyse information from various sources;
- select appropriate texts applying relative criteria;
- classify sources by genre category;
- analyze graphs, charts etc. effectively;
- use text-based, visual, and interactive electronic resources to collect and compile information;

- select effective reading and study strategies and techniques;
- analyze the conditions with the aim of selecting effective strategies and aids;

- analyze one's own learning style;
- reflect on the effectiveness of one's own reading process.

Another component of reading competence is knowledge which can be both explicit (knowledge of different facts) and implicit (knowledge how to perform some action) [1, p. 235].

On the basis of scientific literature analysis [2, p. 63–72; 10, p. 39] we have specified that to read academic texts efficiently students should know:

- types of reading;
- academic texts structure;
- academic style characteristics;
- linking words;
- genre characteristics;
- explicit and implicit meanings in the text;
- reading strategies;
- how to analyze the information critically;
- how to use strategies efficiently;
- general purposes;
- sources of information;
- peculiarities of one's own learning style;
- preferred strategies in accordance with one's own learning style.

To help students master new skills or improve existing ones it is effective to make them focus on one skill at a time and practice its application in different text with subsequent discussion of the process. In that case students eventually will be able to use the skill unconsciously as well as consciously and strategically while reading a challenging text [14].

All in all, we have analyzed the components of academic reading competence, specified reading, comprehension and study skills as well as knowledge necessary for effective academic text comprehension. The above-mentioned skills and knowledge cannot and should not be separated, but learned in support of each other.

Further research should focus on developing methodology of teaching philology students English academic reading.

### **References**

- 1. Андерсон Дж. Р.** Когнитивная психология / Дж. Р. Андерсон. – [5-е изд.]. – СПб. : Питер, 2002. – 496 с.
- 2. Задорожна І. П.** Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Задорожна Ірина Павлівна. – К., 2012. – 770 с.
- 3. Методика** навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : [підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів] / [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.] ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
- 4. Пассов Е. И.** Теоретические основы обучения иноязычному говорению в средней школе : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Пассов Ефим Израилевич. – Липецк, 1980. – 477 с.
- 5. Alexander P. A.** Learning from text: A

multidimensional and developmental perspective / Alexander P. A., Jetton T. L. // Handbook of reading research; M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Eds.). – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000. – Vol. III. – P. 285–310. **6. Bernhardt E. B.** Understanding Advanced Second-Language Reading / Bernhardt E. B. – New York, NY: Routledge, Taylor and Francis Group, 2010. – 218 p. **7. Common** European Framework of References for Languages. – Language Policy Unit, Stratsbourg; Cambridge University Press, 2001. – 273 p. **8. Dictionary** of reading and related terms; Harris T. L., Hodges R. E. (Eds.). – Newark, DE: International Reading Association, 1981. – 340 p. **9. Grabe W.** Teaching and researching reading / Grabe W., Stoller F. L. – 2nd edition. – Routledge / Pearson Education, 2011. – 324 p. **10. Hedgcock J. S.** Teaching Readers of English: Students, Texts, and Contexts / Hedgcock J. S. Ferris D. R. – Routledge, Taylor & Francis, 2009. – 431 p. **11. Hudson T.** Teaching second language reading / Hudson T. – Oxford, England: Oxford University Press, 2007. – 350 p. **12. Koda K.** Insights into second language reading: A cross-linguistic approach / Koda K. – Cambridge, England: Cambridge University Press, 2004. – 344 p. **13. Laufer B.** Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension / Laufer B. Ravenhorst-Kalovski G. C. // Reading in a Foreign Language. – 2010. – № 22. – P. 15–30. **14. Mikulecky B. C.** Teaching reading in a second language / Mikulecky B. C. – Pearson, Longman, 2008. Retrieved Sept. 10, 2016 from: <http://www.longmanhomeusa.com/content/FINAL-LO%20RES-Mikulecky-Reading%20Monograph%20.pdf>. **15. Nation I. S.P.** How large a vocabulary is needed for reading and listening? / Nation I. S.P. // Canadian Modern Language Review. – 2006. – № 63. – P. 59–82. **16. Pressley M.** Reading instruction that works. – 3rd ed. – New York: Guilford Press, 2006. – 469 p. **17. Proctor R. W.** Skill acquisition and human performance / Proctor R. W., Dutta A. – Thousand Oaks, CA: Sage. – 388 p. **18. Rosenshine B. V.** Skill hierarchies in reading comprehension / Rosenshine B. V. // Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education; R. J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer (Eds.). – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980. – P. 535–554. **19. Schmitt N.** Instructed second language vocabulary learning / Schmitt N. // Language Teaching Research. – 2008. – № 12. – P. 329–63. **20. Spratt M.** The TKT Course / Spratt M., Pulverness A., Williams M. – Cambridge University Press, 2005. – 188 p. **21. Stahl S. A.** Teaching word meanings / Stahl S. A., Nagy W. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006. – 232 p.

**Аль-Гханімі К. Дж. Р. Читання академічних текстів англійською мовою: вимоги до рівня знань та вмінь майбутніх філологів**

У статті проаналізовано компоненти компетентності майбутніх філологів в читанні академічних текстів англійською мовою (навички, мовленнєві та навчальні вміння, експліцитні та імпліцитні знання). З метою визначення знань, навичок та вмінь, необхідних для ефективного



читання академічних текстів, проаналізовано процес читання іноземною мовою. Обґрунтовано відповідність між цілями та видами читання і зроблено висновок, що читання академічного тексту передбачає залучення різних видів читання (ознайомлювального, вивчаючого, пошукового) залежно від цілей студентів та особливостей тексту. На основі вивчення сучасної наукової літератури обґрунтовано і конкретизовано знання, навички, а також мовленнєві та навчальні вміння, необхідні майбутнім філологам для ефективного читання академічних текстів. Мовленнєві вміння класифіковано відповідно до видів читання. Зроблено висновок про необхідність інтегрованого формування навичок та вмінь читання академічних текстів.

*Ключові слова:* читання академічних текстів, майбутні філологи, вміння читання, навчальні вміння, знання.

#### **Аль-Гханими К. Дж. Р. Чтение академических текстов на английском языке: требования к уровню знаний и умений будущих филологов**

В статье проанализированы компоненты компетентности будущих филологов в чтении академических текстов на английском языке (навыки, речевые и учебные умения, эксплицитные и имплицитные знания). С целью определения знаний, навыков и умений, необходимых для эффективного чтения академических текстов, проанализирован процесс чтения на иностранном языке. Обосновано соответствие между целями и видами чтения и сделан вывод, что чтение академического текста предполагает использование разных видов чтения (ознакомительного, изучающего, поискового) в зависимости от целей студентов и особенностей текста. На основании изучения современной научной литературы обоснованы и конкретизированы навыки, речевые и учебные умения, а также знания, необходимые будущим филологам для эффективного чтения академических текстов. Речевые умения классифицированы в соответствии с видами чтения. Сделан вывод о необходимости интегрированного формирования навыков и умений чтения академических текстов.

*Ключевые слова:* чтение академических текстов, будущие филологи, умения чтения, учебные умения, знания.

#### **Qabas Jameel R. Al-Ghanimi English Academic Reading: Demands for Philology Students Knowledge and Skills**

The components of academic reading competence of philology students (reading, comprehension, study skills, explicit and implicit knowledge) have been analyzed in the article. With the aim of specifying skills future philologists should possess to read academic texts efficiently the reading process has been analyzed. It has been proved that proficient readers demonstrate unconscious and automatic usage of skills on the lower level of the reading process (automatic word recognition, rapid and automatic syntactic

processing, combining word and structural meanings into units). Skills of upper-level processes (coordination of main and supporting ideas of the text, interpretation of the information from the text ) are not automatic and can be considered as comprehension skills. It has been concluded that reading comprehension processes of fluent readers work simultaneously and the purpose defines reading processes emphasized. Correspondence between the purpose and types of reading has been analyzed and it has been concluded that one type of reading rarely occurs in academic settings. It is suggested that for the fourth year students teaching academic reading should be focused most on lexical skills development and intensive practice through extensive and intensive reading. On the basis of scientific literature analysis reading, comprehension and study skills as well as explicit and implicit knowledge necessary for effective academic text reading have been characterized and specified in the article. Comprehension skills have been classified in accordance with the type of reading (scanning, skimming, reading for a detail). It has been proved that skills cannot and should not be separated, but learned in support of each other.

*Key words:* academic reading, future philology students, reading skills, comprehension skills, study skills.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 37.013.74

**М. Л. Ваховський**

### **ДІЯЛЬНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ОБ'ЄДНАНИХ НАЦІЙ З ПИТАНЬ ОСВІТИ, НАУКИ І КУЛЬТУРИ (ЮНЕСКО) З ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

На сучасному етапі значно активізується діяльність міжнародних організацій у галузі освіти, яка направлена на розв'язання освітніх проблем, що є актуальними для багатьох країн світу. Безумовно, найбільш авторитетною міжнародною організацією, яку не без підстав називають центром міжнародної інтелектуальної співпраці, є Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури – ЮНЕСКО (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO). Її було засновано 16 листопада 1945 року, коли представники 37 країн, які зібралися в Лондоні, поставили свої підписи під Статутом ЮНЕСКО. Офіційно цей документ вступив у силу 4 листопада 1946 р. після ратифікації його 20 державами, а в грудні 1946 р. за рішенням Генеральної конференції ЮНЕСКО та Генеральної Асамблеї ООН

Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури стала невід'ємною частиною системи ООН, одним з її потужних компонентів.

Основні напрями діяльності ЮНЕСКО знайшли широке відображення в науковій літературі. Зокрема розглянуто історію й тенденції розвитку цієї організації (О. Костенко, В. Пількевич, Б. Салтиков, О. Скрипник та ін.), особливості освітньої політики (О. Лещенко, М. Ляшенко, та ін.). Роль ЮНЕСКО в розвитку систем освіти, організації міжнародного співробітництва, інформаційної діяльності в освітній галузі відображена в публікаціях Н. Бернет, О. Гриценчука, Є. Макаренко, М. Марфеніна, М. Тимофєєва, Ю. Ульяновського. У статтях С. Одерій, С. Сидоренко розглянуто політику ЮНЕСКО стосовно розвитку вищої освіти на сучасному етапі.

Проведений аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що дослідники, зважаючи на те, що ЮНЕСКО віддає перевагу розробці загальної стратегії розвитку освіти в сучасному світі, розповсюдженню грамотності й розвитку загальноосвітньої школи, все ж недостатньо уваги приділяють аналізу її внеску в реформування вищої школи й особливо забезпечення якості вищої освіти.

Мета статті – виявити особливості підходу ЮНЕСКО до забезпечення якості вищої освіти в сучасних умовах.

Як відомо, діяльність ЮНЕСКО в галузі освіти спрямована на: сприяння розширенню доступу до базової освіти та ліквідації неписьменності; розвиток екологічної та превентивної, безперервної, професійно-технічної та вищої освіти; сприяння проведенню аналізу та оцінки національних освітніх систем, розробці політики та здійсненню реформ у галузі освіти з метою покращання її якості та адаптації до потреб суспільства; підготовку освітянських кадрів; сприяння визнанню еквівалентності навчальних курсів, свідоцтв і дипломів у сфері освіти [4, с. 115].

Як бачимо, розвиток вищої освіти розглядається як один із напрямів діяльності ЮНЕСКО, проте з моменту виникнення організації він не був пріоритетним. Підсилення уваги ЮНЕСКО до розвитку вищої школи спостерігається лише з 90-х років ХХ століття. Це було пов'язане з тим, що в другій половині ХХ століття відбувався бурхливий розвиток вищої освіти. З 1960 по 1995 рік чисельність студентів у країнах світу зросла більше, ніж в шість разів: з 13 до 82 млн. З іншого боку, збільшувався розрив між промислово розвиненими країнами і країнами, що розвиваються, й особливо слабо розвинутими країнами щодо доступу до вищої освіти і наукових досліджень, а також стосовно ресурсів, які виділяються на вищу освіту. Збільшувались також соціально-економічне розшарування і відмінності щодо можливостей отримання вищої освіти всередині країн, включаючи навіть найбільш розвинені й багаті з них [1, с. 29].

Враховуючи ці процеси, ЮНЕСКО зробила висновок про те, що в сучасних умовах потрібна адекватна вища освіта й науково дослідні

установи, які б могли створити «критичну масу кваліфікованих і освічених людей». Без неї жодна країна неспроможна забезпечити реальний стійкий розвиток, а бідні країни не зможуть скоротити розрив з промислово розвиненими країнами. Скорочення ж цього розриву передбачає спільне використання знань, міжнародне співробітництво та нові технології.

У 1995 році ЮНЕСКО видала програмний документ «Реформа і розвиток вищої освіти» та провела п'ять регіональних зустрічей. Для Латинської Америки і країн Карибського басейну було проведено регіональну конференцію в Гавані (18-22 листопада 1996 р.) на тему: «Політика і стратегія реформування вищої освіти в Латинській Америці і в країнах Карибського басейну». Представники Африканських країн зібрались на регіональну конференцію в Дакарі (31 березня – 4 квітня 1997 р.) «Вища освіта в Африці в ХХІ столітті». Для країн Азії і Тихоокеанського регіону було організовано регіональну конференцію в Токіо (8-10 липня 1997 р.) «Національні стратегії і регіональне співробітництво в галузі вищої освіти в ХХІ столітті», для європейських країн – у Палермо (25-27 вересня 1997 р.) «Реформування вищої освіти в Європі, програма на ХХІ століття», для арабських країн – в Бейруті (2-6 березня 1998 р.) «Регіональні проблеми вищої освіти в ХХІ столітті». Кожна регіональна конференція завершувалася прийняттям декларацій і планів дій [5].

Ці заходи були своєрідною підготовкою до проведення всесвітнього наукового форуму, мета якого полягала в пошуку шляхів вирішення проблем, що існували у вищій школі, та розгортанні серйозної реформи вищої освіти в усьому світі.

З 5 по 9 жовтня 1998 року ЮНЕСКО провела в Парижі, у своїй штаб-квартирі Всесвітню конференцію з вищої освіти, яка повинна була прийняти глобальний план дій з поглиблення реформи вищої освіти.

Однією з найбільш актуальних і складних проблем, яка порушувалась уже в підготовчий період, була проблема якості вищої освіти. У програмному документі ЮНЕСКО «Реформа і розвиток вищої освіти» (1995 р.) зазначалось, що проблема якості належить до числа основних завдань, що стоять перед вищою освітою в надзвичайно мінливому світі. Це поняття, зазначалось у документі, характеризується чисельними аспектами і в значній мірі залежать від контекстуальних рамок системи, інституціональних завдань або умов. Воно охоплює всі основні функції і напрямки діяльності в цій галузі і тому слід визнати, що процес пошуку «якості» має багатосторонній характер і виходить за рамки вузького тлумачення [3, с. 7].

Було визначено три критерії якості освітньої діяльності:

а) якість персоналу, яка визначається ступенем академічної кваліфікації викладачів і наукових співробітників, та якість освітніх програм в поєднанні процесу викладання і наукових досліджень.

б) якість підготовки студентів за умови диверсифікації освітніх програм;

в) якість інфраструктури та «фізичного навчального середовища» вищих навчальних закладів, яка охоплює всю сукупність умов, включаючи комп'ютерні мережі і сучасні бібліотеки, що може бути забезпечено за рахунок адекватного фінансування.

Забезпечення якості персоналу передбачає, перш за все, створення стратегії і тактики підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів. Дуже важливо, щоб політика і практичні заходи стосовно академічного персоналу відповідали конкретним академічним цілям і чітким етичним критеріям, особливо в тому, що стосується відбору викладачів і їх кар'єрного зростання. Потрібне також оптимальне визначення робочого навантаження академічного персоналу, яке б включало викладання, наставництво, проведення наукових досліджень, участь в управлінні й адміністративній діяльності закладу, надання послуг суспільству. Надзвичайно важливою є система оцінки, яка може приймати такі форми, як самооцінка, оцінка колегами або зовнішня оцінка. Якість освітніх програм забезпечується за рахунок їх диверсифікації та ґрунтовності [Там же, с. 36–37].

Якість підготовки студентів пов'язана із забезпеченням доступу до вищої освіти, якістю контингенту учнів загальноосвітніх шкіл, їх громадянською відповідальністю, якістю консультування учнів. Ця проблема ускладнюється у зв'язку з тим, що вища освіта набуває масового характеру. З появою масової вищої освіти виникають складні питання, що стосуються дотримання принципу соціальної справедливості, перегляду взаємозв'язку вищої та середньої освіти, оскільки якість підготовки студентів вищих навчальних закладів залежить від мотивації і здібностей тих, хто завершує навчання в середніх загальноосвітніх школах.

Якість інфраструктури та навчального середовища пов'язана з організацією інституційної культури ВНЗ, якістю бібліотек, підтримкою національної загальнокультурної та архітектурної спадщини. Інституційна культура стосується, перш за все, «фізичного навчального середовища», що охоплює всю сукупність умов, починаючи з під'їзних шляхів, зовнішнього вигляду навчального закладу, мережі будівель чи університетських містечок, та закінчуючи комп'ютерними мережами і засобами обробки даних. Бібліотека повинна бути не лише місцем, де регулярно збираються, каталогізуються і зберігаються книги, а стати «інтелектуальним середовищем, «нервовим вузлом», що забезпечує взаємодію між тими, хто надає інформацію, і її користувачами [3, с. 38].

Як уже зазначалось, проблеми якості вищої освіти розглядалися на Всесвітній конференції з вищої освіти, організованій ЮНЕСКО в 1998 році. Її учасники прийняли документ під назвою «Всесвітня декларація про вищу освіту для ХХІ століття: підходи і практичні заходи», в якому нагадувалось про принципи Статуту Організації Об'єднаних Націй, Загальної декларації прав людини, Міжнародного пакту про економічні, соціальні й культурні права і Міжнародного пакту про

громадянські і політичні права, згідно з якими «кожна людина має право на освіту» та що «вища освіта повинна бути однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного». У статті 1 декларації наголошувалось на необхідності зберігати, зміцнювати і розширювати головні завдання й цінності вищої освіти, зокрема в тому, що стосується її вкладу в сталий розвиток і вдосконалення суспільства в цілому [1, с. 30].

Значну увагу в прийнятому документі було приділено формуванню нового підходу до вищої освіти, який передбачав:

- забезпечення справедливості доступу до вищої освіти, який повинен визначатися здібностями, можливостями, зусиллями, завзятістю і наполегливістю тих, хто хоче отримати таку освіту. При цьому можливість отримання доступу може зберігатися протягом всього життя, а ніяка дискримінація щодо доступу до вищої освіти за ознакою раси, статі, мови і релігії, а також в силу будь-яких економічних, культурних та соціальних відмінностей або фізичних недоліків неприпустима;
- розширення участі і підвищення ролі жінок, продовження зусиль, спрямованих на викорінення в галузі вищої освіти всіх стереотипів, зумовлених ознакою статі, облік гендерних аспектів у освітній діяльності;
- просування знань шляхом проведення наукових досліджень в областях природних і гуманітарних наук та мистецтва, поширення їх результатів;
- довгострокова орієнтація на адекватність вищої освіти, яку слід оцінювати з огляду на те, наскільки діяльність вищих навчальних закладів відповідає очікуванням суспільства;
- зміцнення співробітництва зі світом праці шляхом участі його представників у керівництві вищими навчальними закладами та більш активного використання студентами та викладачами суміщення роботи з навчанням та аналіз і прогноз суспільних потреб;
- диверсифікація моделей вищої освіти, форм і критеріїв набору студентів з метою забезпечення рівності можливостей;
- новаторські підходи в сфері освіти: критичне мислення і творчість. Це означає, що вищі навчальні заклади повинні формувати добре поінформованих і глибоко мотивованих громадян, здатних до критичного мислення, аналізу суспільної проблематики, розв'язання проблем, що стоять перед суспільством, а також до того, щоб брати на себе соціальну відповідальність;
- розгляд співробітників та студентів вищих навчальних закладів в якості основних дійових осіб [1, с. 33].

Цілком очевидно, що нові підходи до вищої освіти, зафіксовані в декларації, були направлені на підвищення її якості. Проте документ містить окрему статтю, спеціально призначену цій проблемі. В ній підтверджено, що якість в сфері вищої освіти є багатовимірною концепцією, яка повинна охоплювати всі його функції і види діяльності: навчальні та академічні програми, наукові дослідження та стипендії,

укомплектування кадрами, студентів, будівлі, матеріально-технічну базу, обладнання, роботу на благо суспільства, академічне середовище. Було також визначено шляхи підвищення якості вищої освіти. По-перше, рекомендувалось здійснювати внутрішню самооцінку поряд із зовнішньою оцінкою, яка проводиться силами незалежних спеціалізованих міжнародних експертів. По-друге, для забезпечення якості вища освіта повинна мати міжнародний вимір (обмін знаннями, створення інтерактивних мереж, мобільність викладачів і учнів, міжнародні науково-дослідні проекти). По-третє, для досягнення і забезпечення якості на національному, регіональному та міжнародному рівнях особливо актуальне значення мають: ретельний відбір викладачів і співробітників, постійне підвищення їх кваліфікації шляхом розширення відповідних програм, включаючи мобільність між країнами, між вищими навчальними закладами, використання нових інформаційних технологій [Там же, с. 37].

У серпні 1999 року Генеральна конференція ЮНЕСКО на своїй 30-й сесії підвела підсумки всесвітньої конференції з вищої освіти й прийняла відповідне резюме, в якому також йшлося про підвищення якості вищої освіти. В цілому тут повторювались положення, викладені в декларації з цього приводу, але було зроблено деякі акценти. Зокрема, підкреслювалось, що особливу увагу слід приділяти набуттю знань шляхом проведення наукових досліджень, створенню нових підходів і нових моделей в галузі вищої освіти, орієнтованих на студента, переробці навчальних програм задля сприяння оволодінню студентами навичками, компетентністю і здібностями в областях комунікації, творчого і критичного аналізу, незалежного мислення [5].

Діяльність ЮНЕСКО щодо реформування вищої освіти та підвищення її якості сприяла активізації наукових досліджень у цьому напрямі. Вчені опрацьовували теоретичні аспекти проблеми якості, а також займались пошуком шляхів її практичного забезпечення. Зокрема, відомий фахівець Т. Келлеган (Т. Kellaghan) звернув увагу на відсутність формального тлумачення поняття «якість освіти», з яким всі були б згодні, пояснивши це тим, що освіта є дуже складним явищем з багатьма цілями й компонентами. Вчений, спираючись на повсякденне значення цього слова, пов'язував якість з адекватністю і відповідністю об'єктів і процесів тим цілям, для яких вони застосовувалися [8, с. 22].

Т. Келлеган наголошував, що з поняттям «якість» тісно пов'язане поняття «стандарту», яке він визначає як рівень якості (майстерності), необхідний для досягнення певної мети. Проте з встановленням стандартів й особливо, з оцінкою того, наскільки знання та вміння студента відповідають стандартам, є багато проблем і протиріч, а саме: стандарт – це «мінімальна компетенція» чи «високий професіоналізм»; як встановлювати відповідність стандарту в груповій роботі; як впливає суб'єктивізм викладача при оцінці [Там же, с. 24–26].

Після всесвітньої конференції ЮНЕСКО активізувалась діяльність Міжнародної асоціації оцінювання освітніх досягнень IEA (International

Association for the Evaluation of Educational Achievement) (IEA), яка набула офіційного статусу в 1968 році і є міжнародним співтовариством національних науково-дослідних інститутів, урядових дослідницьких установ, вчених і аналітиків, які працюють для поліпшення системи освіти в усьому світі. IEA проводить високоякісні, великомасштабні порівняльні дослідження якості освіти, охоплюючи всі регіони світу [7].

М. Брей, Б. Адамсон, М. Мейсон у своїй роботі «Дослідження з порівняльної освіти: підходи і методи» обґрунтовують методологічні основи порівняння освітніх досягнень, наголошуючи, що розробити ефективну систему вимірювання досягнень студентів дуже важко [2, с. 359].

В. Гріні (V. Greaney), Т. Келлаган (T. Kellaghan) та ін., говорячи про моніторинг результатів навчання, звертають увагу на переваги й недоліки міжнародного оцінювання. Основною перевагою міжнародного оцінювання, на їх думку є, безумовно, порівняльна перспектива, яка дає можливість бачити успіхи студента в порівнянні з таким же студентом в іншій країні [6, с. 27–28].

Таким чином, у 90-х роках ХХ століття пріоритетного значення набуває діяльність Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури в галузі вищої освіти. Було обґрунтовано нові підходи до її здійснення в сучасних умовах, а найбільш актуальним і складним завданням визначено забезпечення якості освіти. Наголошувалось на необхідності розробки теоретичних аспектів проблеми та обґрунтуванні дієвих практичних заходів у цьому напрямі.

Подальшого наукового вивчення потребує діяльність міжнародних організацій, які безпосередньо займаються моніторингом якості освіти в різних країнах у порівняльній перспективі.

### **Список використаної літератури**

**1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры** (Принята на Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» (Париж, 5-9 октября 1998 г. ) // Альма Матер (Вестник высшей школы). – 1999. – № 3. – С. 29–35. **2. Исследование по сравнительному образованию: подходы и методы.** Под ред. М. Брейя, Б. Адамсона, М. Мэйсона / Пер. с англ. М. Л. Ваховского, И. В. Разнатовского. – Луганск : «ФОП Сабов А.М.», 2015. – 380 с. **3. Реформа и развитие высшего образования.** Программный документ. – Париж : Изд-во ЮНЕСКО, 1995. – 49 с. **4. Скрипник О. М.** Історія міжнародних організацій. Навч. посібник. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2011 – 226 с. **5. ЮНЕСКО.** Генеральная конференция. Сессия (30; 1999; Париж). Акты Генеральной конференции. Т. 1. Резолюции : 30-я сессия, 26 окт. – 17 нояб. 1999 г. – Париж : ЮНЕСКО, 2000. – 144 с. **6. Greaney V, et al.** Monitoring the Learning Outcomes of Education Systems, Washington DC: World Bank, 1996. – 100 p. **7. Husen T, Postleithwaite T. N.** A Brief History of the International Association for the Evaluation of the Education



Achievement (IEA) // Assessment in Education, 3, 1996. – pp. 129-141  
**8. Kellaghan T.** Using assessment to improve the quality of education / T. Kellaghan. – Paris : UNESCO, 2001. – 100 p.

**Ваховський М. Л. Діяльність Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) з підвищення якості вищої освіти**

У статті розглянуто нові підходи ЮНЕСКО до реформування вищої освіти з метою забезпечення її якості, які були розроблені в 90-х роках ХХ століття. Показано, що початок ґрунтовних трансформацій у вищій школі було покладено прийняттям програмного документу ЮНЕСКО «Реформа і розвиток вищої освіти» (1995 р.) та організацією п'яти конференцій у різних регіонах світу, кожна з яких завершувалася прийняттям декларацій і планів дій.

Основну увагу приділено пошуку шляхів вирішення проблем, що існували у вищій школі, та розгортанні ґрунтовної реформи вищої освіти на Всесвітній конференції з вищої освіти, організованій ЮНЕСКО в 1998 році. Прораналізовано основний документ, прийнятий учасниками наукового форуму – «Всесвітню декларацію про вищу освіту для ХХІ століття: підходи і практичні заходи», розкрито її значення для теоретичного й практичного розв'язання проблеми забезпечення якості вищої освіти в нових умовах.

*Ключові слова:* Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), вища освіта, якість освіти, стандарти, міжнародне оцінювання.

**Ваховский М. Л. Деятельность Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) по повышению качества высшего образования**

В статье рассмотрены новые подходы ЮНЕСКО к реформированию высшего образования с целью обеспечения его качества, которые были разработаны в 90-х годах ХХ века. Показано, что начало фундаментальных трансформаций в высшей школе было положено принятием программного документа ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» (1995 г.) и организацией пяти конференций в различных регионах мира, каждая из которых завершалась принятием деклараций и планов действий.

Основное внимание уделено поиску путей решения проблем, которые существовали в высшей школе, и развертывания основательной реформы высшего образования на Всемирной конференции по высшему образованию, организованной ЮНЕСКО в 1998 году. Проранализовано основной документ, принятый участниками научного форума – «Всемирную декларацию о высшем образовании для ХХІ века: подходы и практические меры», раскрыто ее значение для теоретического и

практического решения проблемы обеспечения качества высшего образования в новых условиях.

*Ключевые слова:* Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), высшее образование, качество образования, стандарты, международное оценивание.

**Vakhovskiy M. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Activities to Enhance the Quality of Higher Education**

The article describes the new UNESCO approaches to reform higher education in order to ensure its quality, which were developed in the 1990s. It is shown that the beginning of a fundamental transformation in higher education relates to the adaptation of UNESCO's "Reform and Development of Higher Education" policy (1995) and organization of five conferences in various regions of the world, each of which ended with the adoption of the declaration and plan of action.

The focus is on finding solutions to the problems that existed in higher education, and deployment of a thorough reform of higher education at the World Conference on Higher Education organized by UNESCO in 1998. The main document adopted by the participants of the scientific forum, namely "World Declaration on Higher Education for the XXI Century: Vision and Action" is analyzed and its importance for theoretical and practical solutions to the problem of ensuring the quality of higher education in the new environment is revealed.

*Key words:* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), higher education, quality of education, standards, international evaluation.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.14.015.62:159.99

**Г. Ю. Вошколуп**

**СУТНІСТЬ ТА ЗНАЧЕННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ**

Однією з нагальних проблем сучасного суспільства виступає дефіцит висококваліфікованих компетентних фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, здатних демонструвати високі знання та професійні здібності. Причому, як показує практика, низькі професійні компетентності демонструють випускники закладів всіх

рівнів вищої освіти, відчувається постійне невдоволення роботодавців щодо відсутності необхідної кількості висококваліфікованих кадрів як робітничих професій і спеціалістів. Не виключенням є і випускники вищих навчальних закладів освіти. Тому в системі вищої освіти бажано більше уваги приділяти саме формуванню різних видів професійних компетентностей майбутніх спеціалістів.

Вища освіта виступає сьогодні одним з головних соціальних інститутів, потерпаючи від постійних змін в тенденціях розвитку освітньої парадигми та сприяючи певним трансформаціям у системі набуття студентами професійних знань, умінь, навичок. Сучасна вища освіта сповнена процесів глобалізації, гуманізації, трансформації, інтеграції, інформатизації, інноваційності тощо. Це не може не вплинути на процес формування у майбутніх фахівців їх професійних компетентностей.

У професійному середовищі економістів відбувається взаємодія типу «людина-людина», тому уникнути комунікацій, а відповідно, конфліктів, у професійній діяльності неможливо. У цих умовах актуалізується процес формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів.

Питаннями формування конфліктологічної компетентності фахівців у складі професійної компетентності займалися такі дослідники як: Е. Новак, Ю. Фалалєєва, С. Самойленко, Л. Карпова, І. Шмиголь, А. Маркова, Н. Кузьміна, Л. Семенець, О. Лебедева, І. Акуленко та Н. Трасенкова та ін.

Конфліктологічну компетентність фахівців економічних спеціальностей досліджували: Г. Чередніченко, О. Зеліковська, Ю. Бондаренко, І. Власюк, В. Черевко, Г. Копил, О. Лисак, А. Грушева та ін.

Проте на сьогоднішній день недостатньо уваги приділено визначенню місця конфліктологічної компетентності у професійній компетентності економіста, а також значенню конфліктологічних здібностей для вирішення різного роду професійних ситуацій.

Метою даної статті є визначення місця конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у складі їх професійної компетентності, а також формування уявлення про сутнісне наповнення професійної діяльності економіста та роль у ній конфліктологічної компетентності.

Звертаючись до основ трактування професійної компетентності, пригадаємо, що частіше за все її визначають як характеристику, яка відображає ділові та особистісні якості спеціаліста, рівень його знань, умінь та досвіду, достатній для досягнення поставлених цілей в певному виді професійної діяльності, а також морально-етичну позицію спеціаліста на своєму робочому місці [1, с.122]. З іншого боку, професійну компетентність також визначають як набір певних якостей поведінки, які забезпечують структуроване керівництво, оцінку та розвиток поведінки у окремих співробітників, їх здатність виконувати

роботу правильно [2].

Професійну компетентність визначають також як «інтегральну професійно-особистісну характеристику, що визначає здатність і готовність виконувати професійні функції у відповідності з прийнятими у соціумі в конкретний історичний період нормами, стандартами та вимогами» [3]. На нашу думку, саме таке визначення професійної компетентності дійсно відображає соціальну спрямованість професійної діяльності фахівця, вказуючи на існування певних норм і стандартів соціальної поведінки, в межах яких має ефективно реалізовуватись професійна діяльність.

Можна також відзначити ще цілу низку подібних трактувань у різних науковців, наприклад, у С. Іванової, Є. Тріфонової, Н. Пов'якель.

Але більш вдалими вбачаємо визначення професійної компетентності, яке дає С. Самойленко. На його думку зазначений феномен є комплексною характеристикою людини, яка реалізується у конкретній професійній діяльності і включає набір знань, умінь, навичок, здібностей, досвіду, особистісних властивостей та мотивації [4, с. 3].

Цікавою є думка В. Весніна, який визначає професійну компетентність як здатність фахівця якісно й безпомилково виконувати свої професійні функції, причому як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно опановувати нові знання й швидко пристосовуватися до змін в умовах праці [5, с. 59]. Дійсно, адаптація до будь-яких умов праці, а також здатність до зміни своїх професійних функцій на вимогу оточуючого середовища можуть бути вагомою запорукою професійної компетентності фахівця. Але вказаний автор фактично обмежується у своєму визначенні вказаною схильністю до адаптації, залишаючи поза увагою складові, що формують таку професійну компетентність (знання, уміння, навички, мотиви, особистісні якості тощо).

Зважаючи на те, що професійна діяльність більшості фахівців відбувається в межах заданого трудового колективу, де поряд з ними працюють інші фахівці, з яким здійснюються комунікації в процесі трудової діяльності (якщо не брати до уваги індивідуальних підприємців без права найму робочої сили, які працюють самі на себе), то як влучно зазначає Т. Браже, професійна компетентність фахівця, що працює в системі «людина-людина», визначається не тільки базовими знаннями, вміннями, навичками, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами діяльності, усвідомленням самого себе в оточенні навколо себе, стилем взаємодії з людьми та загальною культурою (професійною етикою) [6, с. 92].

Л. Мітіна розуміє під професійною компетентністю знання, уміння, навички, а також способи і прийоми реалізації їх в професійній діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості, а також гармонійне співвідношення комунікативних компонентів (культура спілкування, соціальна поведінка тощо) [7, с. 6]. Дане визначення також можна віднести до таких, що враховують комунікативні здібності фахівця в процесі реалізації своїх професійних компетентностей.

На думку О. Деркача, професійна компетентність являє собою комплекс знань, умінь, навичок, психологічних якостей, професійних позицій та акмеологічних варіантів фахівця [8, с. 131]. Схоже визначення пропонує С. Зеєр [9].

А. Маркова розуміє під цим поняттям психічний стан, який дозволяє індивіду діяти самостійно і відповідально, а також вказує на його здатність і вміння виконувати певні трудові функції [10, с. 253].

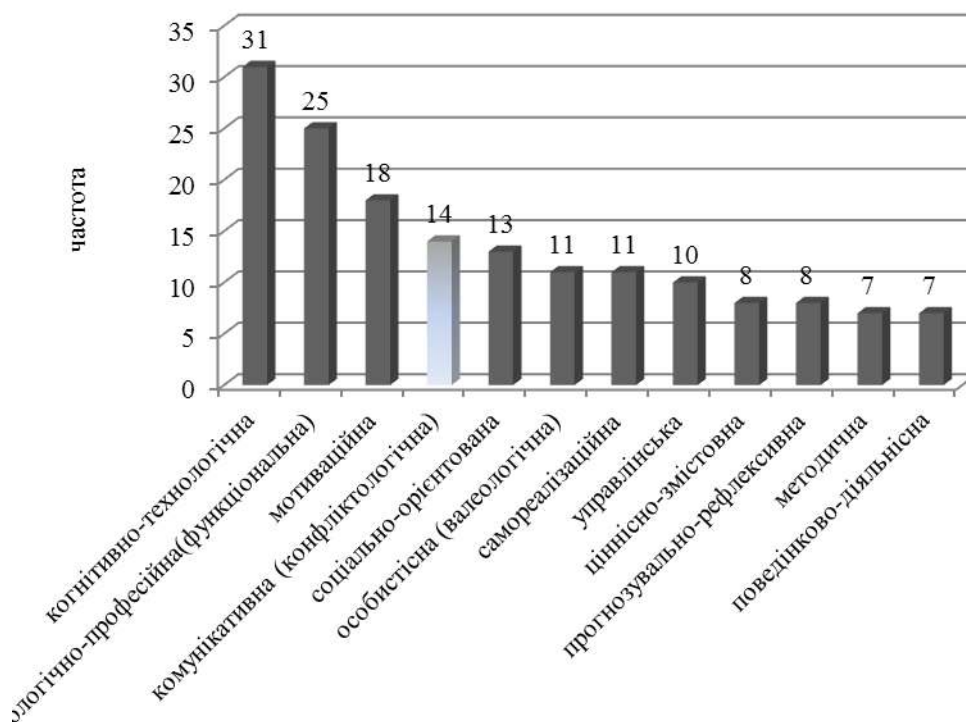
Нетрадиційним знаходимо визначення професійної компетентності у вітчизняного науковця М. Мілохіної, яка презентує її як набір певних ключових компетентностей, вибір яких зумовлений специфікою підготовки спеціалістів певного напрямку професійної діяльності [11, с. 177].

У радянській педагогічній енциклопедії знаходимо тлумачення професійної компетентності як підтвердженого права належності індивіда до певної групи працівників, визначене з позиції всієї соціальної системи або конкретної професійної групи (груп) на основі індивідуальних особистісних якостей, що забезпечують можливість реалізації певного виду професійної діяльності [12, с. 487]. Відповідно, в класичному педагогічному розумінні також враховано, з одного боку, певні якості (знання, вміння, навички) працівника, що дають йому змогу виконувати певні професійні функції, а з іншого – соціальний феномен професійної діяльності.

Звідси, не претендуючи на власну дефініцію професійної компетентності, погоджуємося з вищенаведеним класичним її визначенням, беручи його за основу подальших власних досліджень конфліктологічної компетентності, як складової професійної компетентності.

Досліджуючи складові елементи професійної компетентності, які виділені різними науковцями, доходимо висновку, що в наукових дослідженнях немає єдності щодо структуризації даного поняття. Це пояснюється в основному одночасно як широтою так і вузькоспрямованістю досліджень, що проводяться в цьому напрямку. При цьому звертаємо увагу, що одні науковці більше уваги приділяють структуризації професійної компетентності на знання, вміння, навички та інші професійні здібності (наприклад, Л. Карпова, І. Шмиголь, А. Маркова, Н. Кузьміна, Л. Семенець, О. Лебедева, І. Акуленко та Н. Трасенкова), а інші – тим компонентам, що є основою певного виду професійної діяльності, виділяючи інформаційно-технологічну, управлінську, фізичну, духовну, екстремальну та інші подібні складові.

Якщо брати до уваги рейтинг окремих складових професійної компетентності крізь призму проаналізованих праць 40 науковців, то можна побудувати таку діаграму частот (не бралися до уваги складові, що набрали менше 10% або 4 голосів) (рис. 1).



*Рис. 1.* Частота використання складових професійної компетентності у наукових дослідженнях (розраховано автором)

Інформація з рис. 1 свідчить, що комунікативна (в т.ч. конфліктологічна) складова професійної компетентності зустрічається в багатьох наукових дослідженнях, маючи 4 місце в рейтингу. При цьому варто зауважити, що низка науковців хоча принципово і не виділяють суто конфліктологічну компетентність, обмежуючись більш широким її втіленням – комунікативною складовою, – але в складі останньої наголошують на важливості конфліктологічних здібностей у професіоналів не допускати у своїй професійній діяльності напружених ситуацій з колегами та контрагентами, а також вміти вирішувати такі ситуації, якщо вони все ж таки виникли.

Таким чином, підсумовуючи даний блок нашого дослідження, наголошуємо, що проведений аналіз наукової літератури з питань сутності професійної компетентності довів, що особистісні характеристики фахівця поряд з його професійними здібностями займають відіграють важливу роль у її формуванні. Отже, в напрямку більш детального дослідження складових професійної компетентності фахівця на сьогодні все більшої актуальності набуває дослідження саме конфліктологічної її складової, оскільки професійна діяльність випускників вищих навчальних закладів буде спрямована на їх соціальну адаптацію у певний трудовий колектив зі своїм сталим психологічним мікрокліматом. Варто наголосити, що саме в

період адаптації нового співробітника до умов трудового колективу може виникати багато непорозумінь та критичних конфліктних ситуацій. Саме з метою їх попередження та можливого усунення варто формувати конфліктологічні компетентності майбутніх фахівців ще під час навчання у вищих навчальних закладах.

Якщо розглядати професіонала-економіста, то важливість конфліктологічної компетентності у його професійній діяльності не викликає сумнівів та, на нашу думку, обумовлена низкою важливих умов, зокрема:

- постійними комунікаціями економістів не тільки у самій організації, де вони працюють, але і з зовнішнім середовищем (постачальники, споживачі, конкуренти, бізнес-партнери, банки, страхові компанії, біржі, інвестиційні фонди, податкові служби та інші державні контролюючі органи тощо);

- схильністю до постійного пошуку і прийняття рішень, обумовленою специфікою професійної діяльності (економіка не стоїть на місці, а постійно розвивається, вимагаючи від підприємця пошуку нових шляхів вирішення економічних проблем і ситуації з метою постійного нарощення прибутку);

- роботою економістів не тільки з точними і стабільними числовими даними та їх тенденціями, а також в умовах нестабільності середовища (кризових коливань), що провокує напружені моменти у професійній діяльності, особливо під час роботи в умовах фінансової нестабільності;

- відповідальністю економіста за якість і результати своєї діяльності, яка виливається у результати діяльності підприємства (прибутки чи збитки) та може чинити стресовий вплив на фахівця в умовах збитковості;

- переважанням суб'єктно-суб'єктних відносин над суб'єктно-об'єктними через вирішення більшості економічних питань у команді з іншими фахівцями;

- віднесенням праці економіста до розумової за практичної відсутності фізичної, що формує індивідуальний підхід до праці на основі власних поглядів і переконань та може бути, наприклад, фактором неспівпадання думок ряду працівників по окремим питанням стратегічного розвитку підприємства.

Відповідно до наведених умов економісти працюють у середовищі активних комунікацій та в умовах нестабільності оточуючого професійного середовища. Вивчаючи праці науковців щодо особливостей професійної діяльності економістів, також можна відзначити цей фактор. Підвищення ж якості підготовки випускників-економістів вимагає більш детального розгляду складових професійної компетентності економістів, аби дати можливість викладачам вищих навчальних закладів мати змогу формувати ці складові ще на етапі навчання.

На сьогоднішньому етапі розвитку вітчизняного суспільства

економічна освіта входить у трійку найбільш популярних поряд з юридичною та медичною освітою. Головними завданнями економічної освіти виступають:

- формування активних суб'єктів ринкових відносин, здатних не тільки виступати споживачами кінцевих благ, але і їх виробниками на конкурентоспроможному рівні;
- формування у економічних суб'єктів уявлення про закономірності розвитку економічних явищ і процесів, тобто формування економічної свідомості та економічного способу мислення студентів;
- економічне виховання соціально-орієнтованої особистості [13].

Виходячи з цього, економічна освіта формує активних комунікативних професіоналів, які мають бути спроможними адаптуватися до мінливих умов ринку. Відповідно до наведених завдань економічної освіти склад компонентів професійної компетентності економістів також має свої специфічні особливості. Як уже зазначалося вище, наявність суб'єктно-суб'єктних відносин замість суб'єктно-об'єктних наносить свої відбитки на склад професійної компетентності фахівця. І це лише одна з відмітних рис професіоналізму економістів.

Суб'єктно-суб'єктний характер професійної діяльності економіста покладені в основу формування компонентів його професійної компетентності такими науковцями, як Г. Чередніченко, О. Зеліковська, Ю. Бондаренко, І. Власюк, В. Черевко, Г. Копил та ін. Відповідно, наявність у комунікаційній складовій певних проблем, що потребують вирішення, наводить на думку, що вказані дослідники не виключали конфліктологічний характер комунікативної складової, хоча і не виділяли конфліктологічну компетентність у окрему складову професійної компетентності економіста.

В. Черевко відзначає, що у складі комунікативної компетентності менеджерів-економістів мають бути когнітивний, емоційно-оцінний, поведінковий компоненти. У складі поведінкового компоненту між іншим виокремлено «перцептивні уміння, володіння прийомами атракції та фасцинації, уміння конструктивного розв'язування конфліктів, ... ситуативна адаптивність у професійно-значущих ситуаціях» [14, с. 11]) компоненти.

Г. Копил при формуванні професійної компетентності фахівців з міжнародної економіки виокремив тільки мотиваційно-ціннісний, інформаційно-перцептивний та операційно-дієвий компоненти [15, с. 8]. Але у складі операційно-дієвого компоненту науковцем зосереджено увагу на врахуванні економістом можливих конфліктних ситуацій під час спілкування. Не можемо погодитися з позицією даного науковця, що конфліктологічну компетентність варто включати до операційно-дієвого компоненту, до якого також ним також віднесено уміння: застосовувати набуті знання у професійній діяльності з оптимальною користю; компетентно спілкуватись з іноземними діловими партнерами; критично оцінювати свою мовленнєву та ділову поведінку; налагоджувати



довірливий контакт із співрозмовником. На нашу думку, перелічені вище складові операційно-дієвого компоненту, крім застосування набутих знань з користю, становлять комунікаційну компетентність, оскільки відображають навички умілого спілкування та налагодження контактів.

О. Лисак сформувала у складі професійної компетентності фахівця-економіста такі складові, як: компетенції у сфері економічної діяльності; компетенції у інших сферах професійної діяльності; інформаційно-комп'ютерна; комунікативна; компетенція у сфері самовизначення і саморегуляції особистісних якостей; виробничо-діяльнісна. А у складі комунікативної складової наголосила на знаннях ділового етикету та основ конфліктології, толерантності до поглядів інших, ефективній груповій взаємодії тощо [16].

Здатність економіста уникати і пояснювати непорозуміння в груповому спілкуванні (теж свого роду конфліктологічна компетентність) А. Грушева включає до складу результативного компоненту управлінської компетентності професійної діяльності (когнітивний критерій) [17, с. 40].

Таким чином, значна когорта вчених, що досліджують компонентний склад професійної компетентності економістів, виокремлюють конфліктологічну компетентність як у складі комунікаційного компонента, так і в інших складових (поведінковий, операційно-дієвий, соціально-економічний, управлінський тощо). Проте, є ряд науковців, які у складі комунікативної складової професійної компетентності економістів не вбачають важливості конфліктологічної складової, зокрема О. Загородна, Ю. Мендрух, О. Семенов, О. Шломенко вважає, Е. Скибицький, М. Паутова, І. Куламіхіна, Н. Болубаш, Н. Задорожна, В. Вишпольська.

Крім того, є також науковці, які не надають належної ролі ні конфліктологічній, ні навіть комунікативній компетентності. Зокрема, С. Горобець, Т. Сірик, О. Шмерко.

У [18] нами було сформовано власний погляд на структуру конфліктологічної компетентності майбутніх економістів. У процесі формування п'яти головних функціональних складових професійної компетентності економіста (когнітивної, управлінської, операційної, комунікаційної та соціальної), здійснено їх розподіл між вказаними трьома рівнями охоплення (індивідуальний, колективний, суспільний). Так, когнітивна компетентність як сукупність знань, умінь, навичок з професійної діяльності та здатність їх застосовувати індивідуально на своєму робочому місці (здійснення аналітичних розрахунків, формування табличних звітних даних тощо) або у співпраці з колегами по роботі (формування фінансового чи управлінського звіту, проведення маркетингових досліджень тощо) представлена тільки на індивідуальному та колективному рівнях. І хоча економіст може застосовувати свої знання у співпраці з постачальниками, споживачами, конкурентами, податковою службою тощо, проте у зовнішньому

середовищі така співпраця ведеться з позиції підприємства як юридичної особи, а не конкретного працівника з його знаннями і вміннями. Крім того, знання і вміння фахівця-економіста спрямовані на їх використання і реалізацію в межах даного підприємства, а не для допомоги у функціонуванні іншим підприємствам. Тому когнітивна компетентність з усіма її складовими компетентностями на суспільний рівень охоплення не розповсюджується.

В той же час, в розрізі управлінської компетентності присутня екстремальна компетентність, яка у наведеній моделі охоплює колективний та суспільний рівні, що пояснюється впливом ризиків внутрішнього і зовнішнього середовища на діяльність підприємства в цілому та працю економіста зокрема.

Таким чином, у відповідності з наведеним визначенням основними завданнями формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів вбачаємо наступні:

- формування навичок ідентифікації конфліктів у професійній діяльності та причин, що їх викликають;
- формування умінь з пошуку шляхів їх конструктивного вирішення та (або) можливого попередження на ранніх стадіях;
- формування здатності зменшення негативних наслідків прояву конфліктів.

### **Список використаної літератури**

- 1. Митина Л. М.** Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.
- 2. Анализ** понятий «профессиональная компетентность» и «профессионально-педагогическая компетентность». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://vilkovo.at.ua/blog/analiz\\_ponjatij\\_professionalnaja\\_kompetentnost\\_i\\_professionalno\\_pedagogicheskaja\\_kompetentnost/2013-11-06-300](http://vilkovo.at.ua/blog/analiz_ponjatij_professionalnaja_kompetentnost_i_professionalno_pedagogicheskaja_kompetentnost/2013-11-06-300)
- 3. Новак Е. С.** Профессиональная компетентность специалиста по социальной работе как совокупность профессиональных и личностных компонентов [Текст] / Е. С. Новак, Ю. В. Фалалеева. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://refdb.ru/look/2872219.html>
- 4. Самойленко С. А.** Оценка профессиональной компетентности – новая услуга в службе занятости / С. А. Самойленко // Профессиональный потенциал. – 2004. – № 1–2. – С. 2–9.
- 5. Веснин В. Р.** Практический менеджмент персонала : пос. по кадровой работе / В. Р. Веснин. – М. : Юрист, 1998. – 96 с.
- 6. Браже Т. Г.** Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Советская педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89–94.
- 7. Митина Л. М.** Психологическое сопровождение выбора профессии : научно-методическое пособие / Л. М. Митина. – [2-е изд. испр.] – М. : Флинта, 2003. – 184 с.
- 8. Акмеология** [Текст] / Под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
- 9. Зеер Э. Ф.**

Психология профессий : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2003. – 336 с. **10. Маркова А. К.** Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 456 с. **11. Мілохіна М.** Основні підходи до визначення структури професійної компетентності / М. Мілохіна // Професійне навчання на виробництві: зб. наук. праць. – К. : Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України, Навч. центр ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство», 2011. – Вип. 4. – С. 173–180. **12. Педагогическая** энциклопедия. В 4-х томах. – М. : Сов. энциклоп. – 1966. – Т.3. – 880 с. **13. Економічна** освіта особистості в навчальному процесі. Педагогіка. За ред. А. Нісімчука. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchniki.com/1584072056381/pedagogika/pedagogika>

**14. Черевко В. П.** Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. П. Черевко. – К., 2001. – 20 с.

**15. Копил Г. О.** Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Г. О. Копил. – Житомир, 2007. – 20 с. **16. Лисак О. Б.** Формування компетентностей майбутнього фахівця-економіста / О. Б. Лисак [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://intkonf.org/lisak-ob-formuvannya-kompetentnostey-maybutnogo-fahivtsya-ekonomista/>

**17. Грушева А. А.** Формування управлінської компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки: теорія і практика: Монографія. [Текст] / А. А. Грушева. – Ірпінь : Національний університет Державної податкової служби, 2015. – 202 с. **18. Вошколуп А.** Компонентно-структурний аналіз феномена «конфліктологіческая компетентность будущих экономистов» / А. Вошколуп // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe. – 2016. – №11(15). – С.85–94.

#### **Вошколуп Г. Ю. Сутність та значення конфліктологічної компетентності у професійній діяльності майбутніх економістів**

У статті на основі аналізу різних точок зору розкрито сутність поняття «професійна компетентність», а також визначено її компонентний склад. Побудовано рейтинг компонентного складу професійної компетентності та встановлено, що комунікативна (у тому числі конфліктологічна) компетентність займає 4 місце у рейтингу, що вказує на її значимість у професійній діяльності фахівців. Наведено основні завдання сучасної економічної освіти. Доведено суб'єктно-суб'єктний характер професійної діяльності економіста. Визначено особливості професійної діяльності економістів та доведено важливість формування у них конфліктологічної компетентності у складі професійної компетентності. На основі аналізу наукових праць з питань складових елементів конфліктологічної компетентності сформовано

власну точку зору на її структуру. В результаті виділено 5 складових конфліктологічної компетентності: когнітивна, управлінська, операційна, комунікаційна та соціальна. Вказані складові розподілені на 3 рівні охоплення (індивідуальний, колективний, суспільний).

*Ключові слова:* професійна діяльність, професійна компетентність, конфліктологічна компетентність, фахівці-економисти, структура конфліктологічної компетентності.

**Вошколуп А. Ю. Суть и значение конфликтологической компетентности в профессиональной деятельности будущих экономистов**

В статье на основе анализа разных точек зрения раскрыта сущность понятия «профессиональная компетентность», а также определен ее компонентный состав. Построен рейтинг компонентного состава профессиональной компетентности и установлено, что коммуникативная (в том числе конфликтологическая) компетентность занимает 4 место в рейтинге, который указывает на ее значимость в профессиональной деятельности специалистов. Приведены основные задачи современного экономического образования. Доказан субъектно-субъектный характер профессиональной деятельности экономиста. Определены особенности профессиональной деятельности экономистов и доказана важность формирования у них конфликтологической компетентности в составе профессиональной компетентности. На основе анализа научных трудов по вопросам составных элементов конфликтологической компетентности сформулирована собственная точка зрения на ее структуру. В результате выделено 5 составляющих конфликтологической компетентности: когнитивная, управленческая, операционная, коммуникационная и социальная. Указаны составляющие распределенные на 3 уровня охватывания (индивидуальный, коллективный, общественный).

*Ключевые слова:* профессиональная деятельность, профессиональная компетентность, конфликтологическая компетентность, специалисты-экономисты, структура конфликтологической компетентности.

**Voshkolup A. Sutnist' and Value of Conflictological Competence in Professional Activity of Future Economists**

In the article on the basis of analysis of different points of view essence of concept «Professional competence» is exposed, and also its component composition is certain. Rating of component composition of professional competence is built and it is set that a communicative (including conflictological) competence occupies 4 place in rating which specifies on its meaningfulness in professional activity of specialists. The basic tasks of modern economic education are resulted. Subject-subject character of professional activity of economist is well-proven. The features of professional activity of economists are certain and importance of forming for them of conflictological

competence is well-proven in composition a professional competence. On the basis of analysis of scientific labours on questions of component elements of conflictological competence the own point of view is formulated on its structure. As a result 5 is selected constituents of conflictological competence: education, administrative, operating-room, communication and social. The making scopes up-diffused on 3 levels are indicated (individual, collective, public).

By the basic tasks of forming to the conflictological competence of future economists certainly:

- forming of skills of authentication of conflicts in professional activity and reasons, that they are caused;
- forming of abilities from the search of ways them structural decision and (or) possible warning on the early stages;
- forming of ability of diminishing of negative consequences of display of conflicts.

*Key words:* professional activity, professional competence, competence, specialists-economists, structure of conflictological competence.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Волкова Н. П.

УДК 37.07:005.7

**В. В. Гавриляк**

### **ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА КАФЕДРИ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ»**

Високий рівень конкуренції на ринку вищої освіти висуває високі вимоги щодо якості надання освітніх послуг вищими навчальними закладами. Кафедра є основним структурним підрозділом, який найбільшою мірою впливає на результативність навчальної й науково-дослідної діяльності закладу. Уся робота університету та його підрозділів будується таким чином, щоб забезпечити можливості для ефективної роботи кафедри. Вона відіграє велику роль у справі підвищення загального інтелектуального рівня сучасної молоді та забезпечення підготовки висококваліфікованих фахівців, оскільки саме працівники кафедри є безпосередньою ланкою у спілкуванні зі студентами.

Ефективне функціонування кафедри напряму залежить від ступеня сформованості та розвитку її організаційної культури. Організаційна культура є важливим чинником ефективного управління будь-якою організацією, – фінансовою чи освітньою.

Організаційна культура освітніх організацій – явище особливо складне та багатогранне у зв'язку з тим, що їх діяльність характеризує

специфічна результативність, пов'язана одразу з кількома типами професійних сфер: спеціальною (фаховою) та педагогічною [1, с. 51].

Різні аспекти організаційної культури розглядалися в дисертаційних дослідженнях О. Алєєвої, Л. Ахмаєвої, М. Богатирьова, Г. Гвоздкової, А. Зігаленко, С. Лукова, О. Ненашевої, Х. Шима, С. Щербіни та ін.

Проблемам становлення й розвитку організаційної культури присвячені роботи І. Ансоффа, Т. Базарова, Р. Блейка, О. Віханського, Т. Діла, К. Камерона, А. Кеннеді, Р. Куїнна, Ж. Маршала, Д. Мутона, Є. Нестеренка, Дж. Ньюстрома, У. Оучі, Т. Пітерса, Т. Соломанідіної, О. Стеклової, Р. Уотермана, Г. Хофстеде, Е. Шейна та ін.

Специфіці структури та функціонування організаційної культури вищих навчальних закладів присвячені роботи Л. Захарова, С. Кусаянагі, О. Томіліна, Н. Макаркина, В. Олсон, О. Смолінської, Л. Спіціної, Т. Темнюк, А. Пошкіне, Б. Фралінгер, К. Цикалюк та ін.

На жаль, в теорії управління, незважаючи на наявність чисельних робіт, не існує єдиного визначення поняття «організаційна культура». У багатьох випадках визначення доволі суперечливі. Одні автори вбачають в ній знання, уявлення та припущення працівників [2–5], інші розглядають організаційну культуру як сукупність цінностей або матеріальних і духовних надбань організації [6–8], треті трактують її як інтегральну характеристику організації [9].

Що стосується робіт, присвячених організаційній культурі кафедри вищого навчального закладу, її (організаційної культури) структурі, складовим та критеріям оцінювання ступеню її та розвитку, то вони взагалі відсутні.

Мета статті – використовуючи метод понятійно-термінологічного аналізу, розробити визначення поняття «організаційна культура», що відбиває сучасний стан розробки проблеми організаційної культури в теорії управління, та на його основі дати визначення поняття «організаційна культура кафедри».

Для проведення понятійно-термінологічного аналізу цього поняття ми відібрали вісім визначень, що якнайповніше відображають тлумачення організаційної культури в сучасній теорії управління. Ці визначення наведені у таблиці 1.

*Табл. 1*

**Визначення поняття «організаційна культура»**

<b>№</b>	<b>Автори</b>	<b>Зміст визначення</b>
1.	Е. Шейн	Культура групи (організації) може бути визначена як патерн (шаблон, система) колективних базових уявлень, що набуваються групою при вирішенні проблем адаптації до змін зовнішнього середовища і внутрішньої інтеграції, ефективність якого виявляється достатньою для того, щоб вважати його цінним і передавати новим членам групи в якості правильної системи сприйняття і розгляду названих проблем [3, с. 31].

2. Т. Базаров Організаційна культура – це інтегральна характеристика організації (її цінностей, способу поведінки, способів оцінки результатів діяльності), дана в мові певної типології, цілісне уявлення про цілі і цінності, властиві організації, специфічні принципи поведінки і способів реагування [9, с. 361-372].
3. Т. Соломанідіна Організаційна культура – це система загальних цінностей, правил і норм поведінки. Вона визначає єдність філософії, ідеології, цінностей, підходів до вирішення проблем та поведінки персоналу компанії і дозволяє організації просуватися до успіху [2, с. 206].
4. К. Камерон Культура організації виявляється в тому, що для неї цінно, який стиль її лідерства, мова і символи, процедура і повсякденні норми, а також в тому, як відзначається успіх. Іншими словами, це система усього, що визначає унікальність характеру організації [8, с. 45].
5. О. Стеклова Організаційна культура – це соціальне явище, яке виникає на будь-якому підприємстві і є системою цінностей, переконань, а також норм, ролей, правил, які спрямовують діяльність організації (підприємства) [7, с. 10].
6. О. Віханський Організаційна культура – це набір найважливіших припущень, що приймаються членами організації та виражаються в заявлених організацією цінностях, які задають людям орієнтири їх поведінки і дій. Ці ціннісні орієнтації передаються індивідам через «символічні» засоби духовного і матеріального внутрішньо організаційного оточення [4, с. 428].
7. Є. Нестеренко Організаційна культура – сукупність матеріальних і духовних надбань організації, які відображають її унікальність, певний етап розвитку і втілюються в практичній діяльності [6].
8. Т. Темнюк Організаційна культура – це система важливих припущень, що приймаються членами організації та виражаються в цінностях, які заявляються організацією та визначають людям орієнтири їхньої поведінки [5, с. 327].
9. В. Співак Організаційна культура – це система матеріальних і духовних цінностей, проявів, що взаємодіють між собою, притаманних цій організації, що відображають її індивідуальність і сприйняття себе та інших у соціальній та речовинній середовищі, що втілюється в поведінці, взаємодії, сприйнятті себе і навколишнього середовища [10, с. 27].

Згідно з процедурою понятійно-термінологічного аналізу кожне з дев'яти визначень, що наведені у таблиці 1, поділяємо на складові. Це, в свою чергу, дозволить зіставити їх і виокремити спільні елементи, що входять до складу визначень декількох науковців, а також елементи, що притаманні визначенням лише окремих авторів, для більш глибокого розуміння сутності організаційної культури. Відповідно до мети статті, узагальнення спільних елементів визначень дозволить нам розробити поняття організаційної культури, що відбиває сучасний стан розробки проблеми організаційної культури в теорії управління. Структуру визначення поняття «організаційна культура» наведено у таблиці 2.

Табл. 2

<b>Структура визначення поняття «організаційна культура»</b>											
Елементи визначень	№ визначення в таблиці 1									Узагальнені елементи	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
патерн («шаблон, система» – прим. автора) колективних базових уявлень	+										система цінностей та припущень
інтегральна характеристика організації		+									
система цінностей				+	+						
система, що визначає унікальність організації								+			
соціальне явище						+					
система, набір найважливіших припущень							+		+		
сукупність матеріальних і духовних надбань										+	
втілюється у системі сприйняття і розгляду проблем	+										виражена у принципах, і
специфічні принципи, норми і правила поведінки			+		+	+	+		+		нормах і правилах поведінки
стиль лідерства					+						
дана в мові певної типології											
втілюється в сприйнятті себе і навколишнього середовища			+								+
набувається групою при вирішенні проблем адаптації до змін зовнішнього середовища і внутрішньої інтеграції	+										
дозволяє організації просуватися до успіху					+						спрямовує діяльність організації, відображає унікальність організації
спрямовує діяльність організації (підприємства)						+	+	+	+	+	
відображає унікальність організації								+		+	
визначає єдність філософії, ідеології, цінностей, підходів до вирішення проблем та поведінки персоналу					+						

Проведений аналіз свідчить про те, що троє науковців вбачають в організаційній культурі систему. Деякі з них вважають її інтегральною характеристикою, сукупністю та соціальним явищем. Можемо погодитися з першою групою дослідників, які визначають організаційну культуру як систему, оскільки вона має більшість притаманних системам ознак, а саме має певну структуру, що складається з компонентів (цінностей, припущень, норм та ін.), які знаходяться у внутрішній взаємодії та взаємодії з зовнішнім середовищем і дають відповідний інтегральний результат (рівень розвитку організаційної культури організації).



Друга група ознак характеризує те, як організаційна культура втілюється у життя, в чому знаходить своє вираження. Спільні компоненти визначень дають нам змогу зробити висновок, що організаційна культура найбільшою мірою втілюється у принципах, правилах і нормах поведінки.

Третя група ознак аналізує елемент визначень, що безпосередньо пов'язаний з цінністю організаційної культури як важливого інструмента ефективного управління. Можна зазначити, що вони дають відповідь на питання «В чому практична значущість організаційної культури?». П'ятеро авторів вважають, що організаційна культура спрямовує діяльність організації задає людям орієнтації їх дій і поведінки; троє науковців дотримуються думки, що вона відображає унікальність організації; один наполягає що вона вирішує проблему адаптації до змін зовнішнього середовища і внутрішньої інтеграції, другий підкреслює здатність організаційної культури просувати організацію до успіху. Можемо погодитися з думками усіх науковців, оскільки вони не є такими, що виключають одна одну. Узагальнюючи цю групу елементів визначення, вважаємо цілком обґрунтованим стверджувати, що організаційна культура спрямовує діяльність організації та відображає її унікальність.

Отже, враховуючи результати, що отримані на основі проведення понятійно-термінологічного аналізу, можемо дати власне визначення поняттю організаційної культури. Організаційна культура – це система цінностей та припущень, що виражається в принципах, нормах і правилах поведінки, і відображає унікальність організації та спрямовує її діяльність.

Другою складовою частиною мети цієї статті було визначення поняття організаційної культури кафедри вищого навчального закладу. Треба зазначити, що майже всі науковці, які займаються проблемою організаційної культури, наголошують на тому, що її сутність є універсальною незалежно від спеціалізації організації або її форми власності. Різниця вона може лише за рівнями сформованості та типами.

Кафедра є базовим структурним підрозділом вищого навчального закладу, що має свої специфічні завдання та функції. Отже, поняттю організаційної культури кафедри вищого навчального закладу можемо дати таке визначення: це система цінностей та припущень завідувача, викладачів та співробітників кафедри, що виражена в їхніх переконаннях, нормах поведінки, процедурах та підходах до вирішення проблем, та спрямовує діяльність кафедри.

Результати цієї дослідної роботи можуть використовуватися для подальшого дослідження феномену організаційної культури кафедри або будь-якої іншої установи, слугувати підґрунтям для виділення її компонентів, основних ознак певного ступеня її сформованості, а також чинників її розвитку.

**Список використаної літератури**

- 1. Смолінська О.** Організаційна культура вишу і знання як результат його діяльності та вияв цілісності / Олеся Смолінська // Вища школа. – 2010. – № 3-4. – Освіта і суспільство. – С. 51–58.
- 2. Карташова Л. В.** Организационное поведение : учеб. / Карташова Л. В., Никонова Т. В., Соломанидина Т. О. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 220 с.
- 3. Шейн Э.** Организационная культура и лидерство / Эдгар Шейн ; пер. с англ. под. ред. В. Спивака. – СПб. : Питер, 2002. – 336 с.
- 4. Виханский О.** Менеджмент : ученик / О. Виханский, А. Наумов. – [3-е изд.]. – М. : Гардарики, 2003. – 528 с.
- 5. Темнюк Т.** Сучасні підходи до визначення організаційної культури підприємств / Тетяна Темнюк // Європейський вектор економічного розвитку : зб. наук. праць. – 2012. – Вип. 2 (13). – С. 325–328.
- 6. Нестеренко Є.** Філософське дослідження ірраціонального в організаційній культурі: особливості методології [Електронний ресурс] / Євген Нестеренко // Гілея: науковий вісник. – 2009. – Вип. 28. – Режим доступу до журн. : [www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Gileya/2009\\_28.htm](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2009_28.htm).
- 7. Стеклова О.** Организационная культура : учеб. пособ./ Ольга Стеклова. – Ульяновск : УлГТУ, 2007. – 127 с.
- 8. Камерон К.** Диагностика и изменение организационной культуры / Кирк Камерон, Роберт Куинн ; пер. с англ. И. Андреевой. – СПб : Питер, 2001. – 320 с.
- 9. Базаров Т.** Управление персоналом : учебник для вузов / Тахир Базаров, Борис Еремин. – [2-е изд.]. – М. : ЮНИТИ, 2002. – 506 с.
- 10. Спивак В. А.** Корпоративная культура : учебник / В. А. Спивак. – СПб: Питер, серия «Теория и практика менеджмента», 2001. – 352 с.

**Гавриляк В. В. Визначення сутності поняття «організаційна культура кафедри вищого навчального закладу»**

У статті розглянуті основні підходи до визначення сутності поняття «організаційна культура». За допомогою понятійно-термінологічного аналізу розроблено поняття організаційної культури, що якнайповніше відбиває сучасний стан розробки цієї проблеми в теорії управління. Відповідно до вимог такого аналізу відібрано дев'ять найпоширеніших визначень організаційної культури; кожне з дев'яти визначень поділено на складові. Це дозволило зіставити їх і виокремити спільні елементи, що входять до складу визначень декількох науковців, а також елементи, що притаманні визначенням лише окремих авторів. Узагальнення спільних елементів визначень дозволило розробити поняття організаційної культури, що відбиває сучасний стан розробки проблеми організаційної культури. Також визначено поняття організаційної культури кафедри вищого навчального закладу.

*Ключові слова:* організаційна культура, організаційна культура кафедри, кафедра, понятійно-термінологічний аналіз.

**Гавриляк В. В. Определение сущности понятия «организационная культура кафедры высшего учебного заведения»**

В статье рассмотрены основные подходы к определению сущности понятия «организационная культура». С помощью понятийно-терминологического анализа разработано понятие организационной культуры, которое наиболее полно отражает современное состояние разработки этой проблемы в теории управления. В соответствии с требованиями такого анализа отобрано девять самых распространенных определений организационной культуры; каждое из девяти определений разделено на составляющие. Это позволило сопоставить их и выделить общие элементы, входящие в состав определений нескольких ученых, а также элементы, присущие определениям лишь отдельных авторов. Обобщение совпадающих элементов определений позволило разработать понятие организационной культуры, отражающее современное состояние разработки проблемы организационной культуры в теории управления. Также определено понятие организационной культуры кафедры высшего учебного заведения.

*Ключевые слова:* организационная культура, организационная культура кафедры, кафедра, понятийно-терминологический анализ.

**Gavryliak V. Definition of the Term «Organizational Culture of a Department of a Higher Education Institution»**

The article considers the main approaches to the definition of organizational culture. With the help of the concept and terminology analysis the author evolves the definition of organizational culture that most comprehensively reflects the state of the problem in today's theory of management. According to the requirements of the analysis procedure, nine most widely spread definitions of organizational culture were selected. Each of them was segmented into constituent parts. This enabled the author to compare them and single out the elements common to definitions of several scientists, and the ones inherent in a few definitions only. Generalization of the common elements allowed to evolve the term «organizational culture» that reflects the current state of the organizational culture development in the theory of management. Moreover, the term «organizational culture of a department of a higher education institution» is given a definition to in the article.

The results of this research can be implemented for further investigation into organizational culture of a department of a higher education institution or any other organization. They can also become the basis for singling out its components, characteristic features and factors of its development.

*Key words:* organizational culture, organizational culture of a department, department, the concept and terminology analysis.

Стаття надійшла до редакції 17.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Хриков Є. М.

УДК 316.477 (477)

**О. Л. Главацька**

### **ВПЛИВ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ НА ПРОФЕСІЙНИЙ КАР'ЄРНИЙ УСПІХ**

В умовах системних трансформацій сучасного суспільства та активізації процесів соціальної та професійної мобільності, з поглибленням поділу праці кар'єра стає однією з основних соціально та індивідуально значущих форм трудової поведінки. Це підтверджується результатами численних соціологічних досліджень, проведених в нашій країні в останні роки. Основним фактором успішного життя стає досягнення індивідом високого становища в суспільстві. І це пов'язано не тільки з матеріальним аспектом, владними повноваженнями та ін. Високе становище в теперішньому українському суспільстві – це, насамперед, результат цілеспрямованої професійної кар'єри. Найактивнішу позицію займає сучасна молодь. Вона пов'язує успішне трудове життя зі значним матеріальним рівнем, високим становищем, престижем професії, досягненням професійної майстерності. Це атрибути професійної кар'єри.

Професійна кар'єра значною мірою відображає специфіку соціально-структурної та культурної детермінації індивідуального руху професіоналів між неоднорідними, стратифікованим за розміром винагороди, престижу і влади позиціями. Тому дослідження кар'єри є одним із способів вивчення суспільства в цілому. Актуальність такого дослідження зростає в періоди досить радикальних змін в умовах диференціації і стратифікації суспільства, можливостей розкриття кар'єрного ресурсу особистості.

У численних наукових дослідженнях дається аналіз різних аспектів професійної кар'єри, розкривається зміст поняття «кар'єра». Значним внеском у розробку цієї проблематики стали ідеї представників Чиказької школи в аспекті менеджменту людських ресурсів (М. Арчер, П. Бурдье, Е. Гідденс, Я. Щепанського та ін.).

Професійна кар'єра досліджувалася в роботах соціологів, присвячених вивченню таких питань: ціннісних орієнтацій вибору професій (В. Бакіров, А. Здравомислов, В. Осовський, Е. Подольська та ін.); формування потреби в праці (В. Анурін, В. Соколов, Є. Якуба та ін.); мотивів, стимулів, причин незадоволеності працею (І. Попова, Н. Саппа, В. Ядов та ін.); процесу життєтворчості особистості (Е. Афонін, Є. Головаха та ін.); соціальної регуляції трудової поведінки (А. Андрющенко, В. Пилипенко та ін.); відновлення структури трудової зайнятості (А. Вишняк, О. Куценко та ін.).

Велику роль у розумінні необхідності розвитку професійної кар'єри молоді зіграли численні дослідження соціологів (В. Ананьєв, М. Винокуров, Ю. Вишневський, М. Горшков, А. Кудрявцев та ін.

Питання професійного розвитку молодими спеціалістами, їх трудового і життєвого шляху розглядаються в роботах П. Кузнецова, І. Мартинюка, В. Небоженко, Г. Чередниченко, В. Шубкіна та ін.

Останнім часом відбувається інтенсивне вивчення явища професійної кар'єри, теоретичне обґрунтування з метою створення концепції кар'єри (М. Лукашевич, С. Оксамитна, В. Пилипенко). У роботах міститься аналіз та узагальнення досвіду вивчення професійної кар'єри в зарубіжній та вітчизняній науці, розкриття змісту і значення поняття «кар'єра», висвітлення її соціальної природи, функцій, структурних і особистісних передумов. На основі результатів емпіричних досліджень розкриваються знання і оцінка можливостей здійснення кар'єри представниками різних соціальних груп українського суспільства (С. Макеєв, В. Пилипенко та ін.).

Метою статті є аналіз системи цінностей, які детермінують знання молоді про професійний кар'єрний успіх.

У понятійний науковий апарат термін «кар'єра» увійшов в першій половині ХХ ст. Поняття «кар'єра» як інструмент аналізу та опису процесів у сфері праці, його поділу та соціальної організації вперше з'являється в роботах відомого американського соціолога Е. Хьюза [11]. Під кар'єрою розуміють цілеспрямоване посадове і професійне зростання, поступове просування службовими сходами, зміна навичок, здібностей, кваліфікаційних можливостей і розмірів винагороди, пов'язаних з діяльністю працівника [3]. Процес кар'єрного росту здійснюється взаємодією багатьох факторів, різноманітних за своєю природою і силі впливу. Ключовим поняттям кар'єрного зростання є успіх. Саме шлях до успіху, високого становища в суспільстві, на службовому поприщі, а також безпосереднє досягнення такого стану і представляє собою кар'єра [13; 14]. Соціальний феномен кар'єри, яка є динамічним явищем слід розглядати у взаємозв'язку з таким поняттям як «цінність».

Вивчення цінностей молоді щодо професійної кар'єри дозволяє виявити ступінь її адаптації до нових умов, визначити її інноваційний потенціал, що детермінують стан і розвиток українського суспільства в майбутньому.

Категорія «цінність» часто використовується поряд з такими поняттями як «еталон», «ідеал», «благо», «норма» та ін.

Таким чином, в науці існує безліч визначень категорії «цінність». Велика роль у формуванні теоретико-методологічної бази досліджень цінностей належить філософському підходу. У ньому можна виділити кілька концепцій цінності [1].

Першу концепцію можна позначити як «значиму». До неї відносяться такі дослідження цінностей, в яких акцент робиться на таку сутнісну характеристику цінності як значимість. Відповідно до цього,

цінність визначається як значимість об'єкта для задоволення потреб суб'єкта.

Друга концепція цінності – «оціночна». До неї відносяться такі дослідження цінності, в яких акцент робиться на оцінку як специфічну форму існування цінності. Отже, цінність визначається як критерій і способи оцінки значущості об'єкта, виражені в моральних принципах, нормах, ідеалах, установках, цілях. У цьому напрямі цінність досліджується в роботах С. Анісімова, В. Діденко та ін.

У сучасній науці соціальна цінність розглядається як елемент соціальної системи, що має особливе значення в індивідуальній і суспільній свідомості. Виділені індивідами і соціальними групами цінності служать основою для оцінки їх вчинків з точки зору співвідношення з суспільною системою цінності.

Значний внесок у розвиток соціологічного підходу до проблеми цінності внесли роботи таких вчених як М. Вебера, Т. Парсонса, У. Томаса і, в яких акцент робиться на наступному:

- цінність є компонентом соціальної системи, що регулює поведінку людини і соціальної групи (груп) у суспільстві;
- цінність значима для людини, соціальної групи, суспільства – задовольняє їхні потреби та інтереси [10].

Таким чином, під соціальною цінністю слід розуміти предмет матеріальної чи духовної культури, що володіє значущістю для особистості, соціальної групи, суспільства в цілому і регулює їх життєдіяльність.

Визначені особистістю цінності, що виступають в якості цілей життя та основних засобів їх досягнення, формуються в ціннісній орієнтації. Сукупність сформованих ціннісних орієнтацій створюють «свого роду вісь свідомості, що забезпечує стійкість особистості, спадкоємність певного типу поведінки і діяльності» [10, с. 120]. Тобто, ціннісні орієнтації, як і цінності, є найважливішими детермінантами діяльності людини, в тому числі, є детермінантами її цілепокладання.

Отже, можна говорити про існування таких цінностей у свідомості окремої групи людей як підприємливість, особисте благополуччя, раціоналізм, ініціативність, кар'єра і кар'єрний успіх. Крім того, однією з найважливіших цінностей стає час.

У досягненні кар'єрного успіху молоді люди керується такими стереотипами як «час – гроші», «я повинен працювати – довести – утвердитися», «працюючи на себе, мені допомагає Бог». Отже, в досягненні кар'єрного успіху дана група дотримується стратегії конструктивіста – створення неординарного, нового, що дозволило б виділитися людині в його середовищі – самоутвердитися.

З іншого боку, можна говорити також про існування групи людей з такими цінностями як колективізм, безініціативність, ірраціоналізм. Таким чином, в досягненні кар'єрного успіху дана група дотримується стратегії конформізму – прийняття нав'язуваних форм поведінки,

прагнення бути таким як усі. І конформізм проявлявся у всьому: починаючи від однотипних предметів побуту і закінчуючи «однотипною свідомістю».

Для того, щоб сьогодні людині бути успішною, необхідно йти на крок попереду, випереджати інших, а це досягається за рахунок розуму – знань, умінь, навичок і знань про те, як все це можна конструктивно застосувати. Успіх, таким чином, залежить від здатності діагностувати актуальні вимоги середовища, наполегливо і продуктивно працювати, створювати нове, інноваційне, креативно мислити [6].

Сьогодні переоцінка системи цінностей проявляється дестабілізації інститутів соціалізації молодого покоління. Динамізм розвитку сучасного суспільства порушує традиційне функціонування інститутів соціалізації – спадкоємність певної системи знань, переконань, норм, цінностей від одного покоління до іншого.

Інститути соціалізації в даний період переживають стан аномії, що сприяє не соціалізації, а десоціалізації молоді. Таким чином, існує конфлікт молоді та інститутів соціалізації, що становить простір ризику в сучасний період.

У своєму дослідженні ми розуміємо під молоддю соціально-диференційовану групу людей, яка характеризується процесом завершення етапу первинної та проходженням етапу вторинної соціалізації, провідними видами діяльності якої є навчально-освітня (для учнівської та студентської молоді), професійно-трудова (для працюючої молоді) і дозвільнева.

Слід наголосити, що від того, який ціннісний фундамент буде закладено у свідомості окремої молодої людини і які соціальні та професійні орієнтири представить соціальне середовище (батьки, система освіти, ЗМІ) перед молодою людиною, і чи зможе вона вибрати з них для себе найбільш цінні, залежить успішність його діяльності.

Виділяючи пріоритетні для себе орієнтири, молода людина виокремлює свої здібності, потенціал, можливості; визначає «Я-реальне» (той, яким я зараз є) і «Я-ідеальне» (той, яким я буду). Підсумком, переходу «Я-реального» в «Я-ідеальне» і є формування своєї життєвої стратегії, самоствердження у соціальній групі.

На сучасному етапі розвитку суспільства можна говорити про наступні особливості цінностей молоді щодо кар'єрного успіху [4; 5; 12].

Першою особливістю системи цінностей молодого покоління є те, що її формування відбувається в умовах розриву, конфлікту поколінь. Мова йде про кризу виховної функції батьківського покоління, що проявляється в нездатності батьків підготувати своїх дітей до життя в сучасному соціумі. Порушення спадкоємності поколінь обумовлено: по-перше, тим, що батьки часто є носіями цінностей, які не завжди сприяють досягненню успіху в новому середовищі; тобто, батьки часто нездатні передати молоді цінності успіху сучасного соціуму; по-друге, з віком знижуються здатність швидко адаптуватися до постійних

інновацій, тобто, нове не засвоюється дорослими настільки ж швидко, як молоддю. За даними дослідження соціологів, 59% опитаних батьків згодні з твердженням, що «бути яскравою індивідуальністю краще, ніж бути як всі» і 44% – говорять про установку на ініціативність, підприємливість, новаторство в свідомості і в поведінці [12].

Друга особливість системи цінностей молодого покоління полягає в тому, що її формування відбувається в умовах політичних, економічних і соціальних змін. Сьогодні можна говорити про нестійкість моральних переконань молодшої людини, а значить, і суперечливості в його ціннісних орієнтаціях на успіх у житті.

Третя особливість системи цінностей молодого покоління полягає в тому, що її формування відбувається в умовах дегуманізації засобів масової інформації. ЗМІ – це інститут соціалізації, спрямований на формування морального, естетичного, ціннісного світу молодшої людини, засноване на культурному плюралізмі. В стабільно розвиваючому суспільстві засоби масової інформації демонструють декілька існуючих у суспільстві моделей досягнення успіху. Всі ці моделі досягнення успіху об'єднані стійким ставленням до вітальних цінностей: добра, правди, засудження зла, насильства.

Про зміну цінностей молоді щодо кар'єрного успіху свідчить також і уявлення про кумирів.

Якщо в радянському суспільстві молоді люди у досягненні успіху хотіли бути схожими на космонавтів, геологів, літературних героїв, то в сучасному суспільстві молодь прагне бути схожими у своїх досягненнях на політиків, бізнесменів, героїв вітчизняних та зарубіжних фільмів і серіалів, вчинки яких часто не можна назвати благородними.

Таким чином, трансформація інститутів соціалізації: порушення спадкоємності поколінь, непослідовна реформа освіти, дегуманізація засобів масової інформації призвели до зміни цінностей у свідомості сучасної молоді.

Молодь можна диференціювати на підгрупи залежно від орієнтації на ті чи інші цінності в досягненні кар'єрного успіху, зокрема:

- молодь, у свідомості якої домінують актуальні цінності – раціоналізм, індивідуалізм, підприємливість, ініціатива;
- молодь із суперечливою системою цінностей;
- молодь з такими цінностями як ірраціоналізм, колективізм, безініціативність [8].

Однак, що особливо тривожно, спостерігається нестійкість вітальної системи цінностей молоді. Існують такі полярні цінності як добро і зло, свобода і залежність, правда і брехня та ін.

За даними наших емпіричних досліджень молодь неоднорідна в своїх знаннях про кар'єрний успіх. З одного боку, існує схожість поглядів учнівської, студентської та працюючої молоді про кар'єрний успіх, детерміноване схожими умовами формування групи. З іншого – існує і специфіка поглядів учнівської, студентської та працюючої молоді



про кар'єрний успіх. Молодість охоплює досить тривалий період життя людини. Це його навчання в старших класах школи, отримання середньої загальної освіти, потім навчання у вузі (коледжі), отримання професійної освіти, створення власної сім'ї, влаштування на роботу та багато іншого.

Кожен вік характеризується певним рівнем біологічного, психічного, культурного і соціального розвитку особистості, а, значить, і особливостями поглядів про професійну кар'єру.

Таким чином, зміна об'єктивних і суб'єктивних факторів спричиняє зміну системи цінностей молоді щодо кар'єрного успіху в житті на різних етапах молодості. Зміна системи цінностей молоді людини обумовлює, в свою чергу, ієрархію життєвих цілей, відповідних певному етапу розвитку особистості, реалізація яких і буде успіхом.

В цілому, слід виділити таку позитивну тенденцію у свідомості та поведінці учнівської, студентської та працюючої молоді як орієнтація на індивідуалізм у досягненні кар'єрного успіху.

Молодь переважно орієнтована не на суспільні цінності (як батьки), а на групові цінності – цінності певної референтної групи. Молодь відрізняє, з одного боку, протест щодо норм, цінностей, установок, моделей поведінки дорослих, з іншого боку, внутрішньогруповий конформізм. Отже, молоде покоління дотримується більшою мірою, ніж батьківське покоління, стратегії конструктивізму.

Як показують дослідження В. Гаврилюк і Н. Трикоз молодь керується, насамперед, такими стереотипами, як «головне – ініціатива, підприємливість і пошук нового», «виділятися серед інших і бути яскравою індивідуальністю значно краще, ніж бути як всі», «для людини, перш за все, важлива оцінка свого особистого життя за своїми власними індивідуальними критеріями» [2].

Отже, значна частина молоді орієнтована на індивідуалізм у досягненні кар'єрного успіху, здатна самостійно конструювати своє життя. Молоде покоління має великий новаторський потенціал, здатне до активних перетворень соціального середовища.

Таким чином, система цінностей молоді є головною детермінантою його уявлень про кар'єрний успіх.

Категорія «цінність» розглянута нами з позиції декількох методологічних підходів: філософського, в рамках якого виділені «значима», «оціночна», «інтеграційна» концепції цінності та соціологічного. У дослідженні цінностей ми дотримуємося соціологічного підходу, що дозволяє розглянути цінність як предмет матеріальної чи духовної культури, що володіє значущістю для особистості, соціальної групи, суспільства в цілому і регулює їх життєдіяльність.

Сучасний період розвитку суспільства характеризується докорінною трансформацією системи цінностей, детермінованою політичними та економічними перетвореннями в соціумі. Формування системи цінностей молоді, а так само як і цінностей щодо життєвого успіху, відбувається в умовах конфлікту з інститутами соціалізації.

Молодь неоднорідна за своїм складом, що виражається не тільки в диференціації поглядів про кар'єрний успіх і способах його досягнення, але й в розподілі на групи залежно від домінування тих чи інших цінностей у їх свідомості.

### **Список використаної літератури**

- 1. Василенко В. А.** Ценность и ценностные отношения / В. А. Василенко. – М. : Просвещение, 1996. – 166 с.
- 2. Гаврилюк В. В.** Динамика ценностных ориентаций в период социальных трансформаций / В. В. Гаврилюк, Н. А. Трикоз // Социол. исслед. – 2002. – №1. – С. 96–105.
- 3. Главацька О. Л.** Менеджмент соціальної роботи : теорія та практика : навчально-методичний посібник / О. Л. Главацька. – Тернопіль : Вектор, 2015. – 616 с.
- 4. Єлізарова І. О.** Секрети ділового успіху : навчальний посібник / І. О. Єлізарова. – К. : Кондор, 2004. – 80 с.
- 5. Зайверт Л.** Ваше время в ваших руках : советы деловым людям, как эффективно использовать рабочее время / Лотар Зайверт. – М. : Интерэксперт, 1995. – 266 с.
- 6. Карнеги Д.** Язык успеха / Д. Карнеги. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 256 с.
- 7. Кон И.С.** В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 336 с.
- 8. Ксенчук Е.В.** Технология успеха. Книга для каждого, кто ставит перед собой цели и стремится к их достижению, взаимодействуя с другими людьми / Е. В. Ксенчук, М. К. Киянова. – М. : Дело, 1993. – 182 с.
- 9. Курбатов В. И.** Стратегия делового успеха / В. И. Курбатов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1995. – 416 с.
- 10. Лисовский В.Т.** Духовный мир и ценностные ориентации молодежи / В. Т. Лисовский. – СПб. : СПбГУП, 2000. – 519 с.
- 11. Лукашевич Н. П.** Социология карьеры / Н. П. Лукашевич. – Харьков : ХГИ «НУА». – 1999. – 114 с.
- 12. Мартинюк І. О.** Життєві цілі особистості: поняття, структура, механізми формування / І. О. Мартинюк. – К. : Наукова Думка, 1990. – 122 с.
- 13. Швальбе Б.** Личность, карьера, успех : пер. с нем. / Б. Швальбе, Х. Швальбе. – М. : Прогресс-Интер, 1993. – 256 с.
- 14. Якокка Л.** Карьера менеджера : [пер. с англ.] / Л. Якокка. – М. : Прогресс, 1991. – 384 с.

### **Главацька О. Л. Вплив системи цінностей сучасної молоді на професійний кар'єрний успіх**

У статті обґрунтовано значимість проблематики професійної кар'єри для сучасної молоді. Розкрито поняття «кар'єра» та визначено її сутність. Встановлено, що кар'єра є показником індивідуального професійного життя людини, динамічним процесом, який постійно змінюється і розвивається. Критеріями кар'єри є задоволеність життєвою ситуацією і соціальний успіх. Висвітлено взаємозв'язок соціального феномену кар'єри з поняттям «цінність». Схарактеризовано методологічні підходи категорії «цінність». В аспекті філософського підходу виділені «значима», «оціночна», «інтеграційна» концепції

цінності. З позиції соціологічного підходу цінність розглядається як предмет матеріальної чи духовної культури, що володіє значущістю для особистості, соціальної групи, суспільства в цілому і регулює їх життєдіяльність. Подано аналіз системи цінностей, які детермінують знання та погляди сучасної молоді про професійний кар'єрний успіх. Висвітлено особливості цінностей молоді щодо кар'єрного успіху.

*Ключові слова:* молодь, цінність, кар'єра, кар'єрний успіх.

**Главацкая О. Л. Влияние системы ценностей современной молодежи на профессиональный карьерный успех**

В статье обоснована значимость проблематики профессиональной карьеры для современной молодежи. Раскрыто понятие «карьера» и определено ее сущность. Установлено, что карьера является показателем индивидуального профессиональной жизни человека, динамичным процессом, который постоянно меняется и развивается. Критериями карьеры является удовлетворенность жизненной ситуацией и социальный успех. Освещены взаимосвязь социального феномена карьеры с понятием «ценность». Охарактеризованы методологические подходы категории «ценность». В аспекте философского подхода выделены «значимая», «оценочная», «интеграционная» концепции ценности. С позиции социологического подхода ценность рассматривается как предмет материальной или духовной культуры, обладает значимостью для личности, социальной группы, общества в целом и регулирует их жизнедеятельность. Представлен анализ системы ценностей, которые детерминируют знания и взгляды современной молодежи о профессиональном карьерном успехе. Освещены особенности ценностей молодежи о карьерном успехе.

*Ключевые слова:* молодежь, ценность, карьера, карьерный успех.

**Hlavatska O. Influence of the Value System of Today's Youth to Professional Career Success**

In the article the significance of the problems professional career for today's youth. The concept of «career» and defined its essence. Established that career is a measure of individual professional life, a dynamic process that is constantly changing and evolving. The criteria for career satisfaction is the life situation and social success. Deals with the relationship of social phenomenon career with the concept of «value». Author determined methodological approaches category of «value». In terms of philosophical approach highlighted «significant», «estimated», «integration» concept of value. The sociological approach considers value as the subject material or spiritual culture that has significance for the individual, social group, society and regulates their activity. The analysis of values, which determine the knowledge and attitudes of today's youth about the professional career success. In this study, youth is understood as socially differentiated group of people characterized the process completion stage of primary and passage

stage of secondary socialization, leading kinds of activity are education and training (for pupils and students), vocational and labor (for young workers) and dozvilnyeva. Established that the transformation of the institutions of socialization, namely breach succession of generations, inconsistent reform education dehumanization of the media led to a change of values in the minds of today's youth about career success. Revealed that many young people are focused on individualism in achieving career success, able to construct their own life.

*Key words:* youth, value, career, career success.

Стаття надійшла до редакції 17.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Прошкін В. В.

УДК 159.98: 378.011.3-051

**О. О. Гліченко**

### **ТВОРЧИСТЬ ЯК ЧИННИК ОСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА**

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Процес підготовки майбутніх психологів в системі вищої освіти полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності, передбачає зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста. Поза сумнівом, професійна діяльність і ще більшою мірою процес фахової підготовки до неї впливає на особистісні якості і поведінку людини, може стимулювати її професійне зростання або, навпаки, обмежувати чи деформувати. Те що процес підготовки психолога передбачає не лише професійний розвиток, але й особистісний не викликає жодного сумніву і підкреслюється такими провідними психологами як В. Панок, Н. Чепелева, Р. Кочюнас, О. Бондаренко та інші. Тому процес освоєння студентами професійної діяльності у ВЗН має бути максимально скерованим на оптимізацію самоусвідомлення та саморегуляції студентами власної професіоналізації. Поставлене завдання можна вирішити, змінивши акцент зі накопичення студентами знань на розвиток професійно-важливих якостей та вмінь в умовах творчої активності, що реалізується в професійній діяльності, вільного творчого самовираження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про важливість і доцільність особистісної орієнтації в системі професійної підготовки та її творчої складової свідчать теоретичні здобутки і практичний досвід відомих вітчизняних психологів, таких як Г. Балл, С. Максименко,

В. Моляко, В. Панок, Н. Чепелева, Т. Яценко та багато інших. С. Шандрук [6] підкреслює, що самовизначення, самовираження та самореалізація особистості майбутнього психолога-практика у ВНЗ залежить від творчого, гуманістичного і випереджального характеру освіти.

Ми погоджуємося з думкою О. Туриніної, що провідними напрямками вдосконалення психологічної освіти є посилення стимулюючих факторів творчої індивідуальності студента – майбутнього спеціаліста, створення умов для її вияву та розвитку, а також максимальне використання резервних можливостей для активізації інтересу студентів до самозбагачення творчого потенціалу [5].

Беззаперечним є і той факт, що професійна діяльність психолога-консультанта по своїй суті є діяльністю творчою, оскільки не зводиться до використання готових алгоритмів та схем, а вимагає постійної орієнтації у нестандартних психологічних ситуаціях, пошуку креативних рішень різнопланових особистих проблем клієнта. Так, С. Васьківська звертає нашу увагу на те, що «консультування – це вид спеціально організованого спілкування, у процесі якого психолог-консультант допомагає клієнтові дослідити і прояснити свою життєву ситуацію, актуалізувати додаткові сили і здібності, щоб знайти вихід із складних для нього обставин» [1, с. 9]. Здатність продукувати творчі ідеї, знаходити нестандартні рішення, активно і швидко реагувати на мінливість світу, успішно взаємодіяти з собою та іншими набувають для практичного психолога особливого значення. Ці міркування показують, що різноманітність завдань, які вирішуються психологом, накладає особливі вимоги до особистості майбутніх фахівців, змісту їх діяльності та профілю підготовки.

Освоєння консультативної діяльності має безліч граней: від відкриття психологічних закономірностей терапевтичної взаємодії, розвитку діалогічних якостей та вмінь, здатності пошуку нестандартних рішень в різних життєвих ситуаціях клієнта до формування власної професійної позиції, створення власної теорії психологічної допомоги. Творчість стає базовою характеристикою процесу підготовки психолога-консультанта.

Саме тому метою нашої статті ми ставимо розкриття змісту творчого потенціалу майбутніх психологів в період освоєння студентами консультативної діяльності.

Основний матеріал та результати дослідження. Неодмінним супутником всієї підготовчої системи є творчість. Для психолога, який здійснює консультативну діяльність, цінною є думка Адлера про те, що людина не є пасивним об'єктом впливу зовнішнього середовища, а сама активно формує свою особистість. Роль психолога полягає в тому, щоб розкривати «творчі сили» особистості та спрямовувати їх у потрібне русло. «Даремно намагатися розвивати психологію, ... не беручи до уваги творчу силу, ... яка спрямовує спонукання, надає їм форми, надає їм значущої мети» [7, с. 59].

Консультативна діяльність складна, багатогранна, здійснюється у найрізноманітніших ситуаціях і потребує від особистості постійної творчості, спрямованості та наполегливості.

За рівнем оволодіння професійною діяльністю, в тому числі консультативної (за комунікативною моделлю), виокремлюються чотири рівні, останній з яких є найвищим у професійному розвитку.

*Перший рівень* оволодіння вміннями, необхідними для психолога, що зводиться до первинного усвідомлення мети дії та пошук способів її виконання, тобто які відносини потрібні клієнту, що саме залежить від мене як психолога, яким чином здійснювати психологічну допомогу.

*Другий рівень* характеризується оволодінням певним технологічним арсеналом кваліфікованого психолога, уточненням необхідної системи знань, сформованістю специфічних навичок та появою творчих елементів діяльності.

*Третій рівень* відображує діяльність як творче використання знань та навичок з усвідомленням не лише мети, але й мотивів вибору засобів та способів її досягнення (на рівні тактики діяльності).

Майстерність як оволодіння вміннями на рівні стратегії діяльності, творчого використання психотехнологій є *найвищим рівнем* оволодіння професійною діяльністю [2].

Зазначені рівні професіоналізації допомагають усвідомити всю глибину, масштабність процесу розвитку кваліфікованого психолога і підкреслюють провідну роль творчості. У зв'язку з цим, розв'язуючи стратегічну проблему підготовки фахівців, слід розглянути сутнісні характеристики діалогічної взаємодії в системі «психолог – клієнт».

Спілкування, в якому здійснюється орієнтування в особистісних проявах та проблемах клієнта, встановлюються та підтримуються партнерські відносини (на рівних), нами розуміється як діалогічне. Це підтверджується основними характеристиками «терапевтичного діалогу» консультативної діяльності, що передбачає:

- ступінь активності, завдяки якій особистість психолога більш чи менш цілеспрямовано робить свій внесок у розвиток інших (клієнтів), тобто здійснює вчинок заради розвитку, вдосконалення, покращення того, що існує в довколишньому середовищі, у психіці та особистості «партнерів по життю» (В. Татенко). При цьому обов'язково психолог активізує людину, посилює її відповідальність і самостійність;

- подвійність і партнерські, рівні позиції, які створюють ситуацію розкриття суб'єктивного світу однієї людини для іншої та знаходження спільного особистісного смислу між психологом і клієнтом (педагогом і студентом);

- емоційну та особистісну розкритість суб'єктів взаємодії, що веде до вільного висловлення своєї позиції клієнтом та знаходження нових способів ефективного існування;

- здійснюється розширення позиції кожного партнера, формується позиція «іншого», розвиваються рефлексивні механізми мислення, що

важливим є в особистісному зростанні.

Діалогічне спілкування вимагає від його учасників наступних психологічних якостей: активності партнерів, психологічної готовності до взаємодії, емоційної відкритості, оціночної об'єктивності з безумовним прийняттям, взаєморозуміння, співпереживання та проникнення у світ Іншого, наявність внутрішньої духовної близькості, взаємної спрямованості дій партнерів, дотримання правил взаємної поваги, визнання цінності кожної особистості, наявності знань та комунікативних навичок й вмій.

Діяльність психолога не може бути штампована, кожний діалог з клієнтом унікальний, неповторний. Особливої значущості набуває наявність таких якостей як відкритість власному досвіду, толерантність до невизначеності, здатність до самостійного навчання, мотиви самовдосконалення та професійного зростання з постійним розширенням спектру цілей та мотивів професійної діяльності. Творчий підхід в роботі психолога є умовою та засобом терапевтичних відносин, тому такі якості як оригінальність, винахідливість, різнобічність, гнучкість допомагають уникнути односторонності в консультативному процесі, підтримувати терапевтичний контакт, знаходити варіанти виходу із складних життєвих ситуацій клієнта тощо.

Важливо розглядати психологічні якості практичного психолога як сукупність активних елементів психологічного ресурсу, кожен з яких проявляється в його діяльності. Творчий потенціал особистості є певним ядром його внутрішніх сил, що допомагають йому самореалізуватися. В. О. Моляко розглядає творчий потенціал як «ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому». Тобто, вважає вчений, «творча людина... потенційно здатна до творчості. Інша річ – у яких масштабах, у якому обсязі, на яких часових дистанціях, в яких сферах тощо – це вже потребує окремих уточнень у кожному конкретному випадку» [3, с. 14].

Для нас також важливою є думка О. Матюшкіна про те, що творчий потенціал закладений в кожному, і це відкриває потенційні можливості для його розвитку. Пізнавально-творча діяльність, що спрямована на саморозвиток, стимулює розгортання особистісних та професійних якостей, досягнення оптимального співвідношення продуктивності життєдіяльності та енерговитрат, трансляцію своєї індивідуальності через результати праці.

Існують різні засоби формування професійно-значущих якостей: інтенсивне професійне тренування, діяльнісна апперцепція, зміна точки зору, дзеркальне відображення, адекватна оцінка та самооцінка, побудова оптимальної стратегії поведінки у професійних контактах, гармонізація структури особистості. Але особлива увага в психологічній літературі приділяється активним методам навчання як засобу підготовки майбутніх психологів (О. Бондаренко, Л. Долинська, Ю. Ємельянов, Л. Петровська, Л. Уманець, Т. Яценко), що допомагають формуванню

психологічної спрямованості, об'єктивації становлення позиції особистості, орієнтації людини на самовдосконалення та власне розкриття творчого потенціалу психолога.

З метою актуалізації та розкриття творчого потенціалу майбутніх психологів на сьогодні використовуються такі методи, як метод культурних аналогів, прийом психологічних контрастів, метод концептуалізації, технологія формування критичного мислення К. Мерідіта, Дж. Стила, Ч. Темпла і С. Уолтера, стимулювання професійної рефлексії учасників через ведення щоденника, написання есе, творів, листів до себе, до клієнта, складання переліку запитань, самооцінка успішності тощо.

Для розвитку діалогічної позиції учасників та збагачення їх умінь ведення діалогу використовуються методи стимуляції спільної творчості: метод «індукції діалогічної діяльності», організаційно – діяльнісні ігри, мозковий штурм та його модифікації, групові дискусії, рольові ігри.

Успішне освоєння студентами консультативної взаємодії на діалогічних засадах можливе через втілення у процес вузівського навчання принципів розкриття творчого потенціалу. Для нас особливого значення набуває принцип творчої самодіяльності, який був сформульований С. Рубінштейном. Він вважав творчий акт головним механізмом розвитку людини, в якому виокремлюються два аспекти: 1) обернений зовні й утілюваний в матеріальному результаті творчості (у нашому випадку це може бути нове розв'язання консультативного завдання); 2) обернений усередину, що реалізується у змінах особистості в результаті її творчості.

Принцип рефлексії взаєморозвитку інтелектуального і особистісного аспектів творчості. Вивчення розвитку творчого мислення в умовах діалогу (Я. Пономарьов) показало, що критерієм виділення структурних рівнів творчого мислення та етапів розвитку творчого спілкування може виступати: використання вторинної (додаткової) інформації, можливості розуміння сутності та переформулювання висловленого.

Принцип унікальності дозволяє будь-який феномен, представлений у консультативному завданні, розглядати як неповторний, а значить такий, що виходить за рамки апріорного пояснення, розуміння, осмислення. Цей принцип спонукає ставитися до будь-якого елемента психологічної реальності як до того, що володіє нескороминушою цінністю і що вимагає спеціальних зусиль розуміння і осмислення.

Організувати процес дослідження професійного досвіду, самопізнання і саморозвитку допомагає гуманістично-рефлексивний підхід психології співтворчості. Тут основними механізмами виступає створення рефлексивного середовища, наявність проблемно-конфліктної ситуації, створення взаємин співтворчості (установка на кооперацію, а не на конкуренцію, доступність власного досвіду для іншого і відкритість досвіду іншого для себе).

Звичайно творчий потенціал особистості ми розглянули як частину глибинного комплексу процесу професіоналізації майбутнього



психолога-консультанта. На результати безумовно впливає весь спектр умов, створених в процесі навчання. Серед них: створення рефлексивного середовища, включення у хід тренінгових занять багатоманітних проблемно-конфліктних ситуацій з метою активізації творчих, продуктивних компонентів мислення учасників; забезпечення активної позиції учасників за рахунок створення відносин співтворчості, відмова від прямої повчальної дії з боку педагога; здійснення оперативної діагностики і корекції рівня самостійності учасників у розв'язанні консультативних завдань; включення у процес навчання студентів принципів розв'язання консультативних завдань; можливості осмислення процедур розв'язання, самоконтролю і контролю.

Таким чином, творчий характер консультативної діяльності потребує втілення в процес професійного розвитку майбутніх психологів принципів діалогічної взаємодії на засадах внутрішньої і зовнішньої вільної творчості, алгоритмів творчого мислення і пошуку, творчого саморозкриття студентів. Звідси випливає, що творчість, яка несе в собі як особистісну, так і соціальну значущість, має стати невід'ємною ланкою процесу фахової підготовки. В перспективі залишається змістовне розкриття методів стимуляції спільної творчості як механізму розвитку професійно важливих якостей.

#### **Список використаної літератури**

**1. Васьківська С. В.** Основи психологічного консультування: Навчальний посібник / С. В. Васьківська. – К. : Четверта хвиля, 2004. – 256 с. **2. Меєрович М. И.** Технология творческого мышления: Практическое пособие / М. И. Меєрович, Л. И. Шрагина. – Мн. : Харвест, М. : АСТ, 2000. – 432 с. **3. Моляко В. А.** Психологическая система тренинга конструктивного мышления / В. А. Моляко // Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С. 136–141. **4. Основи** практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. : Підручник. – К. : Либідь, 1999. – 536 с. **5. Туриніна О. Л.** Психологія творчості у змісті підготовки практичних психологів / О. Л. Туриніна // Персонал. – № 5(59). – 2000. – С. 66–77. **6. Шандрук С. К.** Формування індивідуально-творчого стилю життя у майбутніх практичних психологів / С. К. Шандрук // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – Вип. 185. – Чернівці : Рута, 2003. – С. 177–183. **7. Шевченко П. И.** Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству / П. И. Шевченко, Б. Д. Красовский, И. С. Дмитрик. – К. : Наукова думка, 1992. – 148 с.

#### **Гліченко О. О. Творчість як чинник освоєння студентами професійної діяльності психолога-консультанта**

У статті розглянута проблема вузівської підготовки психологів до практичної діяльності. Розкрито сутність діалогічної технології освіти та особливості впровадження в систему професійної підготовки психологів.

Визначено етапи та психолого-педагогічні умови діалогічно спрямованої навчальної діяльності психологів через досвід. Діалог трактується не просто як методичний засіб активізації мислення студентів та покращення засвоєння ними знань, а як спосіб пробудження у них самостійної, вільної, творчої позиції, що є умовою професійного росту психолога.

*Ключові слова:* професійна підготовка практичних психологів, діалог, діалогічна взаємодія, інтерсуб'єктний підхід, діалогічна технологія.

**Гличенко Е. А. Современные образовательные технологии в системе профессиональной подготовки практических психологов**

В статье рассматривается проблема вузовской подготовки психологов к практической деятельности. Раскрыта сущность диалогической технологии и особенности ее внедрения в систему профессиональной подготовки психологов. Определены этапы и психолого-педагогические условия диалогически ориентированной учебной деятельности психологов через опыт. Диалог понимается не просто как методическое средство активизации мышления студентов и улучшение усвоения ими знаний, а как способ пробуждения у них самостоятельной, свободной, творческой позиции, что является условием профессионального роста психолога.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка практических психологов, диалог, диалогическое взаимодействие, интерсубъектный подход, диалогическая технология.

**Glichenko E. Modern Educational Technologies in the System of Training of Educational Practical Psychologist**

The article describes main problem of universitive training psychologists to the practical activity. Based on the theory of intersubjective dialogue developed the concept of dialogical technology. The essence of dialogical technology and features of this technology into training of educational psychologists. Describes the stages of dialogical learning through the experience of psychologists. Determined psycho-pedagogical conditions of dialogical learning activities through the experience of psychologists. The main parameters are the content of the dialogic interaction of the teacher and the student. Dialogue is understood as a methodical means of activization of thinking of students as a way to wake them independent, free, creative position, which is a condition for the growth of a professional psychologist.

*Key words:* training of practical psychologists, dialogue, dialogical interaction, intersubjectivity dialogue, dialogical technology.

Стаття надійшла до редакції 17.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 37.013.75

**О. М. Дудник**

### **ЛОГІКА РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ КОНТЕКСТНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ**

Професійно-педагогічна діяльність визначається як постійний процес розв'язування педагогічних задач, тому значна увага у підготовці майбутніх вчителів початкової школи має приділятися питанню підготовки до їх якісного розв'язання. Проте, як засвідчує практика, у більшості студентів напряму підготовки «Початкова освіта» виникають труднощі під час розв'язування педагогічних задач, пов'язаних з моделюванням їх майбутньої професійної діяльності, тобто педагогічних задач контекстної спрямованості. Таким чином, на сьогодні освітній процес у ВНЗ недостатньо зорієнтований на формування у студентів знань, умінь та навичок щодо розв'язування педагогічних задач, що доводить актуальність даного питання.

Провідні положення теорії та практики розв'язання педагогічних задач висвітлено у працях Г. Балла, Н. Бордовської, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, М. Левіної, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, Г. Сухобської, Л. Фрункіна. Проблематиці підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розв'язання педагогічних задач значної уваги приділено в роботах Н. Демидової, В. Докучаєвої, В. Желанової, І. Лавринець, Ю. Кравченко, О. Маляренко. Сучасні дослідження зазначеного феномену пов'язані з розробкою методики розв'язування педагогічних задач – Ю. Кравченко, І. Мельникова, Н. Дяченко; технології розв'язування педагогічних задач – О. Вознюк, О. Дубасенюк, В. Желанова, Л. Мільто. Разом з тим, не зважаючи на таку зацікавленість вчених різними аспектами задачної проблематики, питання розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості майбутнім вчителем початкових класів відображено лише у докторському дослідженні В. Желанової.

Мета статті – проаналізувати досвід вітчизняних й зарубіжних вчених щодо розв'язання педагогічних задач та розкрити алгоритм розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості майбутнім вчителем початкових класів.

Зазначимо, що досліджуючи *процес розв'язання задач*, Г. Балл визначив його як вплив на предмет задачі, що обумовлює її перехід з початкового стану в необхідний. Розв'язана задача – задача, предмет якої переведено у потрібний стан, припиняє бути задачею [1, с. 34–35]. Дещо інший підхід зустрічаємо у В. Сластьоніна, який розглядає розв'язання педагогічних задач як спосіб і як процес. Спосіб розв'язування задачі – це деяка система послідовно здійснюваних операцій (процедур), що призводять до вирішення задачі. Розв'язання педагогічної задачі, на його думку, може бути описано як реалізацію деякого способу, як «фрагмент

функціонування вирішувача», здійснюваний ним при розв'язанні задачі або з метою її розв'язання [14]. На думку Л. Мільто, розв'язання педагогічної задачі здійснюється за допомогою сформованого розумового «апарату», яким педагог з наукових позицій всебічно оцінює конкретну педагогічну задачу, створює проект педагогічного впливу і взаємодії, веде творчий пошук і реалізує найбільш ефективні методи розв'язання педагогічних задач [12, с. 84–85].

Щодо *механізму розв'язання педагогічних задач*, Л. Спірін стверджує, що розв'язати задачу – означає побудувати мисленнєво чи письмово зорієнтовану основу діяльності у вигляді прогнозу, а потім виконати цю діяльність [16, с. 26]. На думку В. Ковальчука, оптимально розв'язати задачу – якнайкраще спроектувати орієнтаційну основу дій, створити найкращі умови для їх виконання та творчо виконати дії, використавши при цьому систему методів, що призведуть до очікуваного результату [8, с. 46].

Отже, беручи до уваги вище зазначені наукові позиції щодо розв'язання педагогічних задач та враховуючи концептуальні положення контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів [6], *розв'язання педагогічної задачі контекстної спрямованості* ми тлумачимо як процес усвідомлення та прийняття певної проблеми, що пов'язана з контекстом майбутньої професійної діяльності, побудови гіпотези, моделювання проекту її рішення, практичної реалізації запланованого рішення на підставі рефлексивно-аналітичного розгляду ситуації, на фоні якої розгорталася задача та загальної рефлексії результатів розв'язання задачі.

Як бачимо, розв'язання педагогічної задачі контекстної спрямованості, є певним процесом, що передбачає сукупність послідовних дій спрямованих на досягнення бажаного результату. Разом з тим, відповідно до словника педагогічних термінів, послідовність дій, операцій, що виконує педагог з метою досягнення запланованого результату, що включає в себе конструювання та реалізацію педагогічної діяльності є алгоритмом [2]. Відтак постає необхідність розробки саме алгоритму розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості майбутнім вчителем початкової ланки освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що існує значна кількість наукових поглядів щодо схематизації та алгоритмізації процесу розв'язання педагогічних задач (А. Деркач, І. Зязюн, Л. Кондрашова, О. Семенова, Л. Спірін, М. Степинський, М. Фрумкін, А. Чернишов, В. Якунін та ін.). Розглянемо ті, які, на наш погляд, є найбільш суттєвими у форматі нашого дослідження.

Зокрема, Н. Кузьміною у процесі розв'язання педагогічних задач виділено сім етапів, а саме: 1) аналіз вихідних даних (діагностика); 2) співставлення вихідних даних з передбачуваним результатом; 3) постановка й обґрунтування головної виховної задачі на певний період та визначення системи перспектив перед учнями; 4) визначення позиції

класного керівника, активу класу в організації розв'язання задач; 5) залучення усіх учнів до активної діяльності, спрямованої на реалізацію поставлених задач; б) визначення змісту, методів, форм їх реалізації; 7) оцінка і співставлення їх із передбачуваними результатами [9].

Деяко іншим є підхід до зазначеного процесу Л. Спіріна, М. Степинського, М. Фрумкіна. Так вчені пропонують такі покрокові дії поетапного розв'язання педагогічних задач: 1 етап: постановка задачі або «виокремлення» задачі із ситуації, що включає педагогічну діагностику, усвідомлення конкретної педагогічної мети, формулювання проблеми (питання задачі); 2 етап: прийняття педагогічних рішень та планування педагогічного процесу, що складаються з визначення конкретного змісту освіти, добору видів діяльності, методів, організаційних форм діяльності, планування системи (планування діяльності об'єктів та суб'єктів цієї діяльності, планування оснащення інформаційних джерел); 3 етап: виконання намічених рішень та керівництво діяльністю об'єкта виховання; 4 етап: аналіз результатів розв'язання педагогічної задачі, визначення нових педагогічних цілей [15].

За твердженням Ю. Кулюткіна процес розв'язання педагогічних задач включає в себе три основні етапи: 1) аналітичний етап, який починається з аналізу і оцінки ситуації, що склалася, і закінчується формулюванням самої задачі, що підлягає вирішенню; 2) проєктивний етап, коли плануються способи вирішення вже поставленої задачі, розробляється конкретний проєкт цього рішення; 3) виконавчий етап, який пов'язаний з реалізацією задуму, з практичним втіленням розробленого «проєкту» [10].

Технологія розв'язання педагогічних задач представлена І. Зязюном має вигляд такої послідовності дій педагога: 1) аналіз ситуації в цілісному процесі педагогічної діяльності; 2) усвідомлення проблеми й формування задачі, завершення процесу аналізу умов ситуації; 3) розробка проєкту рішення – конструювання розв'язання ситуації з різними варіантами розгортання подій; 4) практична реалізація запланованого рішення; 5) аналіз результату: порівняння наслідків розв'язання задачі з поставленими завданнями [13, с. 39–40].

Викликає інтерес й модель розв'язання педагогічної задачі Л. Мільто, що складається із чотирьох етапів: 1) аналіз педагогічної ситуації: діагностика ситуації, визначення проблем (протирич); 2) теоретичний етап: формулювання педагогічної задачі, вибір оптимального способу розв'язання можливих варіантів, розробка критеріїв успішності розв'язання задачі; 3) практичний етап: здійснення обраного засобу розв'язання задачі; 4) аналітичний етап: підсумковий облік та оцінка отриманих результатів, корекція варіанту розв'язання, підготовка до висунення нової задачі [11, с. 40].

Серед останніх доробок в межах зазначеної проблеми вважаємо за необхідне відзначити наукову позицію О. Дубасенюк, О. Вознюка, Н. Дяченко.

О. Дубасенюк, О. Вознюк подають наступний, як зазначають автори, стислий алгоритм розв'язання педагогічної задачі: 1) орієнтація в ситуації, аналіз наявних даних (структурних компонентів задачі) з опорою на психолого-педагогічну теорію; 2) усвідомлення рівня її проблемності, угадування проблеми, виявлення суперечності, формулювання проблеми педагогічної задачі; 3) висування гіпотези щодо способів розв'язання задачі, надання їй гуманістичної спрямованості; 4) прийняття рішення, вироблення альтернатив (оптимального способу вирішення задачі); 5) здійснення прийнятого рішення, організація міжособистісних взаємодій у педагогічному процесі; 6) оцінка та аналіз одержаного результату; 7) визначення напрямів подальшої навчальної та виховної роботи [3].

Н. Дяченко було розроблено поетапну схему процесу розв'язання педагогічних задач для майбутніх викладачів університету, що відображає безперервний і ступінчастий характер розв'язування педагогічних задач. Запропонована схема складається з наступних етапів: 1) визначення проблеми: широкий аналіз поданої ситуації, виявлення і обговорення можливих причин, місця виникнення та учасників ситуації; 2) аналіз задачі: формулювання задачі та здійснення пошуку її розв'язання; 3) генерація можливих розв'язків: пошук творчого вирішення задачі на основі виокремлення повного спектру ефективних рішень для досягнення результату; 4) вибір доцільного розв'язку: оцінка розв'язків (виявлення слабких і сильних сторін), вибір найефективнішого для конкретної педагогічної задачі; 5) реалізація запланованого розв'язання, що вимагає планування дій; 6) оцінка отриманого результату: результат співвідноситься зі зразком – ідеалом (якщо він є), рефлексія результатів, визначення подальших задач [5].

Як бачимо, розв'язання педагогічних задач є складним процесуальним циклом. Щодо розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості, ґрунтуючись на науковій позиції В. Желанової, нами виокремлено такі взаємозв'язані та взаємозумовлені фази та етапи, а саме:

- діагностико-аналітична фаза, що включає аналітичний етап, який починається з аналізу та оцінки ситуації, що склалася, і закінчується формулюванням самого завдання, що підлягає розв'язанню;
- конструктивна фаза, що об'єднує етап прогнозування, планування й конструювання, де висуваються гіпотези рішення, конкретні способи рішення вже поставленої задачі, розробляється «проект» рішення;
- виконавська фаза, що пов'язана з реалізацією задуму, з практичним утіленням розробленого «проекту»;
- рефлексивно-аналітична фаза, що складається із етапів аналізу отриманого результату та рефлексії власної педагогічної позиції стосовно майбутньої професійної діяльності.

Проте, розв'язання педагогічної задачі контекстної спрямованості, як і будь-якої іншої педагогічної задачі, є складним, багатоаспектним,

динамічним, творчим процесом, який неможливо повністю схематизувати. Але дії та операції, пов'язані з рефлексивно-аналітичною діяльністю, які виконуються переважно на кожному із зазначених етапів та які ми можемо формально уявити, вважаємо доцільним надати в розробленому нами алгоритмі розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості, типових для педагогічного процесу в початковій школі та родинному колі молодшого школяра.

*Алгоритм розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості*

1. Аналіз педагогічної ситуації як об'єктивного контексту, на фоні якого розгорталася педагогічна задача.

2. Детекція протиріч (вияв зіткнення певних протилежних компонентів педагогічної системи) та проблеми (вияв розриву між бажаним та фактичним результатами) в педагогічній ситуації.

3. Цілепокладання (визначення результативної мети, з'ясування проміжних процесуальних цілей), що детермінує педагогічну задачу та конкретизація завдання, яке необхідно розв'язати.

4. Антиципація, що пов'язана з передбаченням результату педагогічної діяльності.

5. Генерація декількох гіпотез й обрання найбільш оптимальної з них.

6. Моделювання професійного контексту, що пов'язане з проектуванням рішення, конструюванням всіх компонентів педагогічного процесу відповідно до мети задачі та розробкою конкретного проекту рішення.

7. Аналіз результатів розв'язання задачі, що містить порівняння наслідків розв'язання з поставленими цілями.

8. Рефлексія, що передбачає «занурення» у майбутню професію з метою «бачення себе» відповідно до предметного та соціального контекстів майбутньої професійної діяльності.

Зазначимо, що поданий алгоритм розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості подано в узагальненій формі. Поділяючи наукову думку В. Загвязинського [7], який вважає, що алгоритм розв'язання задачі залежить від характеру вирішуваних проблем, відповідно до розробленої нами таксономії педагогічних задач контекстної спрямованості (даний матеріал було виствітлено у попередній статті [4]), вважаємо за доцільне майбутні дослідження присвятити конкретизації алгоритму та розробці покрокової інструкції розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості відповідно до типів педагогічних задач контекстної спрямованості.

Таким чином, нами проаналізовано сутність процесу розв'язання педагогічних задач, що дало підстави авторському тлумаченню поняття «розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості». Також визначено правомірність розгляду цього процесу з позиції алгоритмізованих дій, на основі чого запропоновано фази та етапи

розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості, які деталізовано в узагальненому алгоритмі розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості. Наші подальші наукові розвідки будуть спрямовані на розробку алгоритмів та покрокових інструкцій розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості різних типів.

### **Список використаної літератури**

- 1. Балл Г. А.** Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
- 2. Вишнякова С. М.** Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
- 3. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В.** Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 272 с.
- 4. Дудник О. М.** Педагогічні задачі контекстної спрямованості як чинник підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. М. Дудник // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2016. – №3 (300). – Ч. I. – С. 143–152.
- 5. Дяченко Н. О.** Педагогічні задачі у професійній підготовці майбутніх викладачів: навч. пос. – К. : Вид-во Ліра-К, 2015. – 84 с.
- 6. Желанова В. В.** Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія: монографія / В. В. Желанова; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 482 с.
- 7. Загвязинский В. И.** Методология и методика педагогических исследований: учеб. пособие. / В. И. Загвязинский. – Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 1976. – 85 с.
- 8. Ковальчук В. А.** Методичні основи розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх вчителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. А. Ковальчук. – К., 2000. – 19 с.
- 9. Кузьмина Н. В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
- 10. Кулюткин Ю. Н.** Психологические особенности деятельности учителя: мышление учителя / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Педагогика, 1990. – 134 с.
- 11. Мільто Л. О.** Методика розв'язання педагогічних задач: навч. посібник. 2-ге вид., перероб. і допов. – Харків: Ранок-НТ, 2004. – 152 с.
- 12. Мільто Л. О.** Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач: посіб. / Л. О. Мільто. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 156 с.
- 13. Педагогічна майстерність: підручник** / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
- 14. Слостенин В. А.** Педагогика: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.
- 15. Спирин Л. Ф.** Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач / Л. Ф. Спирин, М. А. Степинский, М. Л. Фрумкин;



под ред. В. А. Слостенина. – Ярославль : Изд-во ЯГПИ, 1974. – 130 с.  
**16. Спирин Л. Ф.** Теория и технология решения задач: (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Л. Ф. Спирин; ред. П. И. Пидкасистый. – М. : Рос. пед. агенство, 1997. – 173 с.

**Дудник О. М. Логіка розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості**

У статті проаналізовано сутність процесу розв'язання педагогічних задач, подано авторське тлумачення поняття «розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості». Обґрунтовано правомірність розгляду процесу розв'язання педагогічних задач з позиції алгоритмізованих дій. Запропоновано фази та етапи розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості, які деталізовано в узагальненому алгоритмі розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості. Визначено необхідність розробки алгоритмів та покрокових інструкцій розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості різних типів.

*Ключові слова:* процес розв'язання педагогічних задач, розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості, фази та етапи розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості, алгоритм розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості.

**Дудник О. Н. Логика решения педагогических задач контекстной направленности**

В статье проанализирована сущность процесса решения педагогических задач, представлено авторское толкование понятия «решение педагогических задач контекстной направленности». Обоснована правомерность рассмотрения процесса решения педагогических задач с позиции алгоритмизации действий. Предложено фазы и этапы решения педагогических задач контекстной направленности, которые детализированы в обобщенном алгоритме решения педагогических задач контекстной направленности. Определена необходимость разработки алгоритмов и пошаговых инструкций решения педагогических задач контекстной направленности разных типов.

*Ключевые слова:* процесс решения педагогических задач, решение педагогических задач контекстной направленности, фазы и этапы решения педагогических задач контекстной направленности, алгоритм решения педагогических задач контекстной направленности.

**Dudnik O. The Logic of the Solution of Pedagogical Tasks Contextual Orientation**

The article proves urgency of the issue of the solution of pedagogical tasks to the future teacher of initial classes. Analysis of scientific views of foreign and domestic scientists on the nature of the process of decision of pedagogical tasks, the mechanisms and stages of a complex, multidimensional,

dynamic process of solving pedagogical problems. Presents the author's interpretation of „decision of the pedagogical tasks of the contextual orientation”, which reflects the conceptual provisions in the context of training future teachers of initial classes. Justified the legitimacy of the review process of the solution of pedagogical tasks from the perspective of algorithmic actions. Proposed phases and stages of the solution of pedagogical tasks contextual orientation, which are detailed in the generalized algorithm to the solution of pedagogical tasks contextual orientation. Identified the need to develop algorithms and step-by-step instructions the solution of pedagogical tasks the contextual focus of different types.

*Key words:* the process of solving pedagogical tasks pedagogical tasks contextual orientation, phases and stages of the solution of pedagogical tasks contextual orientation, the algorithm of the solution of pedagogical tasks contextual orientation.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Желанова В. В.

УДК 37.036

**В. В. Дьоміна**

### **КУЛЬТУРНИЙ САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

У сучасних умовах удосконалення системи вищої освіти головним з питань є відродження її культурно-творчої місії, перехід до культуротворчої системи освіти в цілому. Необхідність такого оновлення пов'язана з тим, що існуюча система не забезпечує вирішення поставленого завдання – формування загальної культури майбутніх педагогів, у якій поєднуються високий професіоналізм і духовне багатство. Сьогодні очевидно, що освіта й культура, розвиваючись у взаємодії, забезпечують творчий взаємозв'язок моральних, художніх, інтелектуальних якостей особистості, необхідних майбутньому вчителю. Новий підхід у галузі виховання полягає в тому, щоб організувати процес формування особистості майбутнього педагога на основі взаємозв'язку, взаємного проникнення всіх видів виховання, покликаних формувати загальну культуру особистості у її культурологічному аспекті. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна програма «Вчитель», Національна доктрина розвитку освіти орієнтують педагогів на створення життєдайної системи неперервного навчання й виховання для

досягнення високих освітніх рівнів на основі кращих зразків вітчизняної та світової культури, указують на необхідність творчого становлення особистості в процесі розвитку, а також забезпечення умов для постійного духовного самовдосконалення особистості [2; 9].

Створення умов для культурно-духовного розвитку особистості майбутнього педагога, зокрема вчителя іноземної мови, не можна вирішити без відновлення змісту гуманітарної культурологічної освіти, у ході якої відбувається входження людини в культуру, у життя соціуму, розвиток її творчих можливостей.

Останнім часом з появою сучасних методик і технологій з'явилася можливість переходу від репродуктивної до продуктивної діяльності особистості. Необхідною умовою для цього є інтеграція освіти в культуру і, навпаки, культури в освіту. Тому проблема культурологізації освіти вважається однією з актуальних у педагогіці і психології. У складні критичні періоди життя суспільства зростає потреба в зміні соціальної, духовної сфер життя людини, здатної самостійно, по-новому вирішувати виниклі труднощі, генерувати власні ідеї, бути суб'єктом культурно-освітнього простору, тому сучасний соціокультурний простір чітко вирізняє необхідність осмислення процесів взаємозв'язку освіти та культури, посилення культуроємкості навчання і виховання.

Проблеми, що виникли в останні роки в системі освіти пояснюються тим, що культурологічні аспекти навчальних дисциплін використовувалися не повною мірою. Криза освіти не є наслідком економічних криз, вона – у хаотичності розвитку культури і нездатності освіти помістити в собі культуру. Для освіти ситуація самозмінювати себе є єдиною можливістю, щоб залишитися межах культури.

Міжнародне співробітництво розширює сферу міжнаціональних відносин і стимулює вивчення іноземних мов як засобу міжкультурної комунікації. В умовах глобальної інтеграції культур різних країн, зростаючої мобільності населення всього світу, розширення сфери зайнятості, розвитку туризму, особистих і ділових контактів із зарубіжними партнерами знання іноземної мови стає життєвою необхідністю, яка ставить перед педагогікою нові проблеми, пов'язані з формуванням білінгвальної культури особистості сучасного фахівця педагогічної освіти, оскільки саме педагог стає ключовою фігурою в перехідні періоди розвитку суспільства, фактором національної безпеки, становлення світогляду підростаючого покоління. Вищезазначені тенденції підвищують вимоги до іншомовної освіти вчителя іноземної мови, визначають його смислові пріоритети: підтримку культурного і мовного різноманіття суспільства, розвиток здібностей його громадян до продуктивної взаємодії з іншими лінгвокультурами; розуміння і прийняття різноманіття і відмінностей культур. Особливе значення для вирішення актуальних педагогічних проблем має особистісно-зорієнтована культурно-історична педагогіка розвитку [1; 2; 6].

Психологічні аспекти культурно-духовного розвитку особистості розглянуті в роботах Д. Беха, М. Боришевського, Т. Бутковської, О. Зеліченка, О. Киричук, П. Симонова, Є. Помиткіна, Ж. Юзвак та ін.). В галузі педагогічних наук сутність духовного розвитку, особливості організації виховання особистості вивчали О. Виговська, І. Карпенко, О. Олексюк, О. Сухомлинська, А. Фасоля, Г. Шевченко, М. Євтух тощо.

Особливе значення в процесі загальнокультурної та професійної підготовки сучасного студента майбутнього вчителя іноземної мови мають дисципліни культурологічного циклу. Взаємозв'язок культурології та освіти представлено в роботах І. Бестужева-Лади, Л. Буєвої, М. Бургіна, З. Донець, Є. Жорнової, Г. Згурського, Н. Крилової, Б. Степанишина. Проте сучасний стан розробленості проблеми культурологізації освіти в достатній мірі ще не розкрито. Проблема виховання людини культури зараз знаходиться в стадії осмислення і вивчення.

У майбутньому трансцендентні потреби людини повинні задовольнятися лише за допомогою духовного розвитку, творчості, а не агресії. Освіта як основний чинник становлення особистості спроможна вказати шляхи духовного саморозвитку особистості та найбільш сприятливі способи трансляції соціокультурного досвіду людства. Процеси самотворчості, саморозвитку неможливі поза межами культурного поля.

Метою даної статті є аналіз взаємозв'язок освіти і культури на основі, культурологічного підходу як методологій сучасного освітньо-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах.

Основою гуманітаризації вищої освіти є викладання гуманітарних і суспільних наук, які вводять в навчальний процес педагогічних вищих цінностей як окремого народу, так і людства в цілому. Тому у професійній підготовці спеціалістів великого значення набувають спецкурси, спрямовані на їх загальнокультурний та духовний розвиток. Адже духовне відродження народу відбувається саме на основі національних культурно-історичних традицій, національних і загальнолюдських цінностей. Тому суспільство, держава мають об'єктивну потребу в громадянах, здатних до їх сприйняття, збереженню і розвитку. Створення умов для розвитку особистості не представляється можливим без відновлення змісту гуманітарної освіти, у ході якої відбувається входження людини в культуру, у життя соціуму, розвиток її творчих можливостей.

За вмовлюванням О. Шпенглера «людська культура, як підсумок установленого і чуттєвого вираження душі, як тіло її, смертне, минуле, підвладне законові, числу і причинності; культура як історичний феномен, як образ у світовій картині історії, як подоба і сукупність символів: є єдиною мовою, за допомогою якої душа може виразити, чим і як вона страждає» [11, с. 271].

Сенс існування культури полягає в розвитку людини як суспільної істоти, вдосконаленні її творчих сил, потреб, здібностей, форм

спілкування, пізнання. Саме ці завдання виконує освіта як складовий і дуже важливий чинник культури, як сфера становлення, розвитку, соціалізації людини. В умовах сьогоднішнього соціуму, де змінюються морально-ціннісні орієнтири, для молодого покоління важливо усвідомити необхідність та значущість оволодіння культурним простором.

У процесі розробки і становлення нині знаходиться культуроорієнтована концепція розвитку освіти, основні напрямки якої можна визначити положеннями В. Кременя: сутність сьогоднішніх реформ в тому, щоб забезпечити життєдіяльність суспільства на основі випереджаючого розвитку культури. При цьому «суспільні відносини мають бути приведені у відповідність з культурою; культурний потенціал має бути приведений у відповідність із завданнями соціального реформування і має бути знайдена спільна міра, де заради забезпечення життєдіяльності суспільства повинні бути приведені до спільного знаменника модернізовані суспільні відносини і культура» [8с. 10].

Через сучасну освіту, на думку Н. Бордовської і А. Реан, здійснюється реалізація наступних важливих соціокультурних функцій: оптимальних способів входження людини у світ науки і культури; соціалізації людини і наступності поколінь; формування умов для суспільного і духовного життя людини; трансляції культурно оформлених зразків людської діяльності; розвитку регіональних систем і національних традицій; формування соціальних інститутів, через які передаються і втілюються базові культурні цінності і мети розвитку суспільства; прискорювача культурних змін і перетворень у суспільному житті й в окремій людині [5, с. 63–69].

Недостатня увага до освіти не тільки як до процесу оволодіння людиною визначеною системою знань, умінь, навичок, але і як способу мислення, необхідному для повноцінного включення в соціальне і культурне життя суспільства, привело до знецінювання і зниження якості освіти.

Сучасний зміст освіти, його технолого-методичне оснащення сприяють відчуженню всіх учасників освітнього процесу від створення умов для розвитку духовної і творчої особистості. Дано сучасне бачення проблеми духовного розвитку, що є вищою формою розвитку інформації, що людина, що розвивається, повинна шукати, діяти, усвідомлювати, збагачуватися [7].

Визнання культури як середовища, що живить та вирощує особистість зумовлює визнання освітнього середовища навчального закладу як культурного середовища. Підґрунтям для реалізації практичних засад взаємозв'язку освітнього простру та культури і є культурологічний підхід, який орієнтує систему професійно-педагогічної підготовки студента ВНЗ на діалог з культурою людини як її творця та суб'єкта, який здатний до духовного та культурного саморозвитку (В. Біблер, Є. Бондаревська, Л. Буєва, Н. Крилова, О. Лосев та ін.).

Культурологічний підхід передбачає не лише вивчення культурних текстів, а й соціокультурного контексту, в якому вони функціонують в кожний історичний період. Особистість студента – майбутнього педагога має певні культурні цінності, функціонує в певному культурному середовищі, впливає на нього, є суб'єктом культурної творчості. Культурологічний підхід в освіті, на думку Є. Бондаревської, – «це бачення освіти через призму поняття культури, тобто її розуміння як культурного процесу, що здійснюється в культуровідповідному освітньому середовищі, усі компоненти якого наповнені людськими смислами та слугують людині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку та самовизначення у світі культурних цінностей» [4, с. 251].

Останнім часом з появою сучасних методик і технологій з'явилася можливість переходу від репродуктивної до продуктивної діяльності особистості. Необхідною умовою для цього є інтеграція освіти в культуру і, навпаки, культури в освіті. Така умова для розвитку особистості вимагає систематизації й аналізу основних культурологічних аспектів гуманітарних дисциплін, що сприяють вихованню людини культури – вільної, гуманної, духовної, творчої особистості. Тим самим визначаються основні критерії культурно-історичної освіти, головною функцією якого є синтез культур, наукових знань, об'єктом – духовна сфера особистості, предметом – процес передачі цінностей культури наступним поколінням, а метою – духовна воля, поза якою неможливо осмислення руху в культурі. У зв'язку з цим виникає необхідність у розумінні механізму культурного розвитку особистості не тільки через відновлення змісту освіти, але і його адекватності освітнім технологіям.

Орієнтація на культурологічний підхід у змісті та технологіях навчально-виховного процесу в освітніх закладах різного рівня зумовлює звернення до культурології як специфічного наукового напрямку сучасності та культурологічних предметів як складової змісту загальної та професійної освіти.

Культурологія – це відносно самостійна, логічно обґрунтована сукупність знань про культуру як систему із складною внутрішньою структурою, елементи якої знаходять у постійному розвитку та взаємозв'язку із іншими системами та суспільством в цілому. Як самостійна наукова галузь культурологія виокремилась на початку ХХ ст. Її формування пов'язане з ім'ям американського антрополога Леслі Уайта.

Культурологія виявляє генезис, функціонування та розвиток культури, розкриває способи культурного успадкування цінностей минулого.

Культурологія як навчальна дисципліна включає вивчення культурно-логічних шкіл, напрямків, теорію та історію світової та вітчизняної культури. До системи культурного знання традиційно включають філософію культури, історію культури, культурну антропологію, соціальну антропологію.

На сьогоднішній день розширився перелік предметів культурологічного змісту, деякі одержали іншу назву (історія та теорія світової та вітчизняної культури іменується як українська та зарубіжна культура, культурологія), розроблені програми, створені підручники з культурологічних дисциплін (в основному вузівські та шкільні). Однак, ми вважаємо, що ключовим на даний момент є питання визначення методів викладання культурологічних дисциплін, форм роботи з культурологічним матеріалом, які б відповідали внутрішній структурі, логіці побудови культурологічних предметів.

Культурологічні дисципліни, як обов'язковий елемент навчального плану, сприяють гуманітаризації навчально-виховного процесу, створенню необхідного культурного базису для опанування інших загальноосвітніх та спеціальних дисциплін. Культурологічні знання створюють для сучасної молоді орієнтири у сучасному полікультурному світі, сприяють формуванню навичок міжкультурного спілкування, розвитку гармонійних взаємин із світом, формують їхню духовну культуру [10].

Тому у професійній підготовці спеціалістів – майбутніх вчителів іноземної мови великого значення набувають спецкурси, спрямовані на їх професійний, загальнокультурний та духовний розвиток. Таку роль може виконати авторський спецкурс щодо формування міжкультурних компетенцій.

Метою вивчення гуманітарного спецкурсу «Білінгвальна культура особистості» є духовний, культурологічний розвиток особистості, що забезпечує становлення як загальної культури студентів, так і білінгвальної, сприяє формуванню світогляду студента – майбутнього вчителя іноземної мови, як цілісної особистості, здатної до розвитку творчих здібностей, наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації, толерантного ставлення до іншої культури.

Грунтуючись на визначенні поняття білінгвальної культури як інтеграційного особистісного утворення, що є компонентом загальної культури особистості студента і характеризується сформованістю таких компонентів як: усвідомлення себе як суб'єкта двох культур, міжкультурної комунікативної компетенції; комунікативних умінь, що реалізуються в професійно орієнтованих ситуаціях спілкування, ми досліджували проблему формування білінгвальної особистості з точки зору педагогічної науки, розглядаючи в якості педагогічних аспектів наукові підходи, принципи, засоби та методи, які сприяють формуванню білінгвальної культури особистості майбутнього вчителя в цілісному освітньому процесі вищого педагогічного навчального закладу.

Багатоаспектність, проблемність, новітність курсу визначає і різноманітність його основних завдань: ознайомити студентів з сучасними науковими підходами до проблем культури, духовності особистості; розкрити на теоретико-методологічному рівнях сутнісні характеристики духовної культури як світоглядного, культурологічного,

історичного феномену людського буття; розвивати орієнтацію студентської молоді на вічні духовні цінності культури; розвивати духовно-чуттєвий світ особистості, емоційно-образне мислення, здатність сприймати життя на основі ідеалів краси, добра і любові; формувати почуття духовної єдності поколінь, поваги до батьків, культури та історії рідного народу; культивувати кращі риси української ментальності – працелюбності, милосердя, патріотизму, доброти та інших добродійностей; виховати риси висококультурної людини, яка володіє знаннями про рушійні сили людської діяльності, досвідом етичних відносин, має позитивний духовно-моральний потенціал і життєтворчу компетенцію; сформувати особистісну світоглядну орієнтацію на духовні цінності і моральні ідеали народу. Стимулювати емоційне переживання студентами особистої причетності до рідної культури й усвідомлення національно-культурної самоідентифікації особистості.

При цьому до змісту навчального матеріалу застосовуються наступні принципи: національно-культурної наступності; науковості; генералізації знань; міжпредметних зв'язків навчання; проблемності викладу; життєво-практичної спрямованості змісту; зв'язку духовно-світоглядного розвиваючого змісту навчання з індивідуальними цілями і життєвими планами студентів.

На матеріалі курсу студенти виконують спеціально розроблені викладачем творчі завдання, мета яких застосувати отримані знання і сформувати стійкий інтерес у пошуку істини, стимулювати пізнавальну активність особистості в розвитку її рефлексивних і аналітико-синтетичних навичок мислення, сприяти емоційне переживанню і співпереживанню студентами, творчого проектування і самоорганізації своєї діяльності, розвивають комунікативні і соціально-спрямовані якості особистості.

З метою ефективного досягнення завдань культурологічного розвитку особистості освоєння змісту навчальної дисципліни спеціально організується в умовах системно-технологічної побудови викладачем навчальної, позанавчальної і самостійної пізнавальної діяльності студентів: в умовах форм організації навчальної діяльності: проблемна лекція, проблемний семінар, дискусія; уроки «відвертих думок», уроки софійності, дебати, конференції; в умовах форм організації позанавчальної діяльності: години національного виховання, колективні творчі справи, навчально-виховні творчі програми, екскурсії, зустрічі з діячами культури, духовенства, відвідування музеїв, виставок, театрів і концертів, організацією вечорів запитань та відповідей, диспутів тощо; в умовах форм організації самостійної роботи студентів: творче проектування, ведення власного портфоліо.

Успішність духовного розвитку студентів в ході освоєння студентами гуманітарного спецкурсу «Білінгвальна культура особистості» забезпечується реалізацією в навчально-пізнавальній діяльності комплексу педагогічних умов: дидактико-методичних, які



забезпечують системно-технологічну організацію розвиваючого освоєння студентами змісту культурологічної дисципліни; соціально-педагогічних, які реалізуючих особистісно-орієнтовану і діалогову основу творчих взаємодій викладача і студентів; акмеологічних, які спрямовані на стимулювання і підтримку високого рівня особистісної активності студентів в процесі становлення їх особистої культури.

Таким чином, прийняття духовних цінностей, норм і принципів у якості особистісно значущих обумовлює потім соціально-моральну духовно-ціннісну орієнтацію персональної поведінки і професійної праці, творчо активної і духовно наповненої життєдіяльності людини в соціумі.

Отже, сучасна освіта має ґрунтуватися на парадигмі «людина культури», якій близькі історичні і культурні традиції, у якій сформовані культурні цінності, устремління до моральності, краси, вищих духовних засад. Розроблені система виховної роботи, культурологічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, а також програма спецкурсу «Білінгвальна культура особистості» передбачають всебічний розвиток особистості на обширному арсеналі засобів скарбниці світової культури. Дана методика, яка відповідає вимогами гуманітаризації вищої освіти, має бути опробована під час підготовки вчителів іноземної мови, і це без сумніву дасть свої позитивні результати не тільки у формуванні суттєвих рис спеціаліста, які складають базис для розкриття творчих здібностей, але й розкриють можливість програм чи методик, що розроблені на їх основі, і численного методичного матеріалу, у формуванні духовності молоді.

### **Список використаної літератури**

- 1. Асмолов А. Г.** XXI век – психология в век психологи / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1999. – №1. – С. 3–12.
- 2. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття).** – К.: «Райдуга», 1994. – 62 с.
- 3. Бех І. Д.** Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
- 4. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В.** Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студ. средн. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д.: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
- 5. Бордовская Н. В., Реан А. А.** Педагогика: Учебник для вузов XXI века / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2001. – 432 с.
- 6. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б.** Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
- 7. Зязюн І. А.** Культура в контексті політики та освіти / І. А. Зязюн // Мистецтво і освіта. – 1998. – № 2. – С. 2–8.
- 8. Кремень В. Г.** Педагогічна наука: час методологічної рефлексії / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С. 9–15.
- 9. Національна доктрина розвитку освіти / Указ Президента України № 347 / 2002.** – Київ, 17 квітня 2002 р.
- 10. Рудницька О. П.** Концепція

культурологічної підготовки студентів педагогічних вузів // Матеріали Міжнародної наук.-практ. конфер. «Вища освіта в Україні: реалії і тенденції перспективи розвитку» / О. П. Рудницька. – К., 1996. – С. 36–40. **11. Шпенглер О.** Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории. Т.1. Образ и действительность: Пер. с нем. – Мн.: ООО «Попурри», 1998. – 688 с.

**Дьоміна В. В. Культурний саморозвиток майбутнього вчителя іноземної мови у контексті вивчення культурологічних дисциплін**

Мета статті розкрити значення культурологізації освіти і виховання, визначити освітні духовно-світоглядні розвивальні технології виховання, розкрити значення спецкурсу «Білінгвальна культура особистості» для студентів вищих педагогічних навчальних закладів – майбутніх вчителів іноземної мови. Сучасна педагогічна освіта передбачає підвищення рівня культури особистості майбутнього вчителя, його духовно-моральне збагачення. Саме у системі вищої педагогічної освіти кожне молоде покоління повинне постійно переходити на більш високі щаблі культури, збагачуючись базовими загальнолюдськими вічними цінностями.

*Ключові слова:* духовний розвиток особистості, культурологічний підхід, культурологічні знання, білінгвальна культура

**Демина В. В. Культурное саморазвитие учителя иностранного языка в контексте изучения культурологических дисциплин**

Цель данной статьи раскрыть значения культурологизации образования и воспитания, определить образовательные духовно-мировоззренческие развивающие технологии обучения, раскрыть содержание спецкурса «Билингвальная культура личности» для студентов высших педагогических учебных заведений. Современное педагогическое образование предусматривает повышение уровня культуры личности будущего учителя, его духовно-моральное обогащение. Именно в системе высшего педагогического образования каждое молодое поколение должно постоянно переходить на более ступени культуры, обогащаясь базовыми общечеловеческими вечными ценностями.

*Ключевые слова:* духовное развитие личности, культурологический подход, культурологические знания, билингвальная культура.

**Diomina V. Cultural Self Development of Future Teacher of Foreign Language is in Context of Study of Culturological Disciplines**

Modern pedagogical education envisages the increase of level of culture of personality of future teacher, his spiritually-moral enriching. Exactly in the system of higher pedagogical education every young generation must constantly pass to the higher stages of culture, enriched by base common to all mankind eternal values. Aim of this article to expose the values of culture education and education, define the educational world spiritually-view

developing technologies educating, expose maintenance of the special course of "bilingual culture of personality" for the students of higher pedagogical educational establishments.

Being base on determination of concept of билингвальної culture as integration personality education that is the component of general culture of personality of student and characterized by formed of such components as : realization itself as a subject of two cultures, cross-cultural communicative competence; communicative abilities that will be realized in the professionally oriented situations of communication, we investigated the problem of forming of билингвальної personality from the point of view of pedagogical science, examining as pedagogical aspects scientific approaches, principles, facilities and methods that assist forming of bilingual culture of personality of future teacher in the integral educational process of higher pedagogical educational establishment. This special course, must be tested during preparation of teachers of foreign language, and it no doubt will give the positive results not only in forming of substantial lines of specialist, that are a base for opening of creative capabilities, but will give an opportunity of the use of the programs or methodologies that is worked out on their basis, and numerous methodical material, in forming of culture of young people.

*Key words:* spiritual development of personality, culturological approach, culturological knowledge, bilingual culture.

Стаття надійшла до редакції 12.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378:002-051

**В. В. Желанова**

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ  
ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ: КОНТЕКСТНИЙ ПІДХІД**

Актуальність проблеми професійної підготовки фахівців із документознавства та інформаційної діяльності зумовлена глибинними й стрімкими політичними, соціально-економічними, інноваційно-освітніми трансформаціями в житті України, що спричинили зміни в соціально-комунікативній сфері країни, а саме: активний розвиток систем зв'язку, телекомунікацій, створення інформаційного системно-мережевого простору. Саме ці риси сучасного суспільства посилюють проблему високої конкуренції на ринку праці серед випускників ВНЗ, зокрема фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. Адже саме належним чином підготовлені кадри зможуть сьогодні здійснювати аналіз

документів, систем документації, документних ресурсів, перетворити систему збору, аналізу, зберігання, пошуку та поширення інформаційних ресурсів в інтегровану системну цінність і таким чином забезпечити оперативний доступ користувачів до інформації. Отже, суголосно викликам сьогодення, діловодство стає високотехнологічним виробничим процесом, системою організаційного, інформаційного, аналітичного, правового, ретроспективного та прогнозного забезпечення документування управлінської інформації й організації обігу службових документів, в т.ч. електронних, що потребує від фахівців цієї галузі високого рівня сформованості знань щодо особливостей автоматизованих систем діловодства й документообігу, новітніх засобів оргтехніки, особливостей уніфікації й галузевої стандартизації документно-інформаційної сфери й вмінь працювати з усіма видами документної інформації. Проте стан справ у системі професійної підготовки фахівців із документознавства та інформаційної діяльності, темпи та глибина перетворень у ній не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства й держави. Тобто постає необхідність підвищення якості підготовки фахівців із документознавства та інформаційної діяльності у ВНЗ, здатного до створення та впровадження новітніх прийомів роботи, вивчення і застосування інноваційних технологій. При цьому у процесі модернізації вищої освіти в Україні дедалі більшої ваги набувають освітні системи, що дозволяють побудувати навчання відповідно до особливостей майбутньої професійної діяльності шляхом моделювання її контексту. Отже, реалізація контекстного підходу у сучасній вищій освіті стає її стратегічним напрямом, який отримав практичну реалізацію в системі контекстного навчання у ВНЗ.

Концептуальні основи контекстного навчання були обґрунтовані у дослідженнях А. Вербицького. Сучасний науковий дискурс репрезентує дослідження різних напрямів впровадження контекстного навчання в математичну освіту (О. Ларіонова, М. Макарченко), в іншомовну підготовку майбутніх фахівців (О. Григоренко, Ю. Маслова, О. Самсонова, О. Трунова, Н. Хомякова, С. Яцишина) у підготовку майбутнього вчителя початкових класів (В. Желанова). Проте при такій високій зацікавленості різними аспектами контекстної проблематики, питання, пов'язані з контекстуалізацією професійної підготовки фахівців із документознавства та інформаційної діяльності залишаються поза увагою науковців. Хоча у теорії професійної освіти порушено такі проблеми документознавства, як-от: теоретичні основи документознавства (Н. Кушнарєнко, Г. Швецова-Водка); історія українського документознавства (В. Бездрабко); основні етапи розвитку документознавства (С. Кулешов, Ю. Столяров); питання бібліографознавства та книгознавства (Г. Швецова-Водка); організація сучасного діловодства (А. Діденко); функціонування управлінського документування (Ю. Палеха); основи документаційного забезпечення управління (Т. Смержанюк); певні напрями освіти документознавців

(І. Морозюк); перспективи спеціальності фахівців інформаційно-документної сфери України (Л. Філіпова); культура ділового мовлення (Т. Волкотруб, А. Коваль); підготовка документознавців в умовах інформатизації суспільства (Н. Гайсинюк); структура сучасного документознавства (С. Кулешов, М. Слободяник, Г. Швецова-Водка); мова та стиль українського документування (А. Мамрак). Загалом, у сучасному українському документознавстві розвиваються чотири концепції, а саме: «архівно-діловодна» (С. Кулешов); «інформаційна» (М. Слободяник); «ноокомунікаційна» (Г. Швецової-Водки), «бібліотекознавча» (Н. Кушнарєнко).

*Мета статті* – розкрити особливості впровадження контекстного підходу у процес професійної підготовки фахівців із документознавства та інформаційної діяльності.

Контекстний підхід було розроблено в студіях дослідника контекстної проблематики А. Вербицького. Науковець довів, що зазначений підхід базується на принципі контекстуалізації, який було обґрунтовано ще С. Рубінштейном. На думку відомого психолога, цей принцип ґрунтується на ідеї, що будь-який досліджуваний предмет, явище неможливо розглядати поза контекстом їхнього існування та застосування, так само, як не можна розглядати існування й діяльність людини поза соціальних і виробничих відносин, що її оточують [3].

З метою з'ясування особливостей впровадження контекстного підходу у процес професійної підготовки фахівців із документознавства та інформаційної діяльності та визначення їх професійного контексту розглянемо структуру документознавства й професійної компетентності фахівців цієї галузі.

Проблема структури документознавства і його зв'язків з іншими науками детально розглянуто у студіях С. Кулешова. Він обґрунтовує позицію, відповідно до якої, документознавство поділяється на загальне (документологія) і спеціальне, що диференціюється за видами документів і типами документації. При цьому загальне документознавство тлумачиться науковцем, як «метанаукова надбудова для всіх наук документально-комунікаційного циклу» [2, с. 43] й представлене такими розділами, як-от: «Концепції документа», «Функції документа», «Типологія документа», «Основні етапи розвитку документа», «Загальні проблеми створення, зберігання та функціонування документа». Предметом спеціального документознавства, на думку С. Кулешова, є певні види документів і типи документації: управлінське документознавство, картографічне документознавство, кінофотофонодокументознавство, науково-технічне документознавство, електронне документознавство [2].

Отже, беручи до уваги окреслені підходи до документознавства як до ґрунтовної метанауки, та позиції М. Слободяника щодо класифікації професійних компетентностей [4], розглянемо структуру професійної

компетентності фахівців із документознавства та інформаційної діяльності, яка містить такі компоненти:

1) управлінська компетентність – пов'язана з розумінням сутності прийняття і змісту управлінського рішення; розробленням і реалізацією стратегії розвитку інформаційно-аналітичної діяльності; із здійсненням ефективного контролю за управлінськими рішеннями тощо;

2) організаційна компетентність – передбачає організацію діяльності колективу, праці документознавців, стратегічне й оперативне планування, здійснення звітності;

3) професійно-комунікативна компетентність – містить мовленнєвий, інформаційно-інструментальний, організаційно-технологічний, невербальний, інформаційно-пошуковий складники;

4) інноваційна компетентність – пов'язана із спроможністю документознавців до здійснення модифікуючих змін, залучення до цих процесів підлеглих;

5) технологічна компетентність – означає досконале володіння програмними засобами, наповненням і використанням баз даних, вільним володінням технологіями пошуку інформації тощо.

Відтак, окреслені підходи до структури документознавства та професійної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності дають підстави вважати, що підготовка фахівців даного профілю має відбуватися з урахуванням контексту майбутньої професії.

Грунтуючись на позиціях відомих дослідників контекстної проблематики, маємо нагоду відзначити кілька суттєвих для нас моментів:

1. Впровадження контекстного підходу у процес професійної підготовки фахівців із документознавства та інформаційної діяльності будемо висвітлювати у трьох площинах: концептуальній, змістовій, організаційній.

2. Контекстуалізація професійної підготовки фахівців із документознавства та інформаційної діяльності передбачає інтеграцію знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що формуються у процесі навчання, зміст якого побудований з урахуванням соціальних, та предметних особливостей професійного контексту.

3. Базуючись на позиціях А. Вербицького [1], тлумачимо контекстний підхід як підпорядкування змісту й логіки вивчення навчального матеріалу виключно інтересам майбутньої професійної діяльності, унаслідок чого навчання набуває усвідомленого, предметного, контекстного характеру, сприяючи посиленню пізнавального інтересу й пізнавальної активності студентів.

4. Загальновідомо, що будь-який науковий підхід як засіб концептуалізації знань визначається певною ідеєю, концепцією й центрується провідною для нього однією або кількома категоріями (Г. Корнетов). Щодо контекстного підходу такими є поняття «контекст»

й у нашому випадку «професійний контекст майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності».

Отже розглянемо концептуальні засади впровадження контекстного підходу у процес професійної підготовки фахівців із документознавства та інформаційної діяльності.

Варто відзначити, що поняття «контекст» є одним з найбільш продуктивних міждисциплінарних феноменів, що часто використовується в лінгвістиці, психолінгвістиці, логіці, філософії. Але в сучасний період розвитку науки поняття «контекст» виходить за межі традиційного трактування й фактично постає як загальнонаукова, зокрема психологічна та педагогічна, категорія, опора на яку, як доводить А. Вербицький, відкриває нові перспективи в науковому пізнанні й освітній практиці [1].

У педагогіку поняття «контекст» прийшло порівняно недавно, тому воно ще не набуло певного статусу й у педагогічних словниках не описується. Педагогічні аспекти категорії «контекст» найбільш удаło розкрито в дослідженнях А. Вербицького та представників його наукової школи (Н. Борисова, Н. Жукова). На думку науковця, *контекст* це система внутрішніх і зовнішніх умов та чинників поведінки й діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння й перетворення суб'єктом конкретної ситуації, що визначає смисл та значення цієї ситуації як цілого, так і певних її компонентів [1, с. 33–34]. Поняття «*професійний контекст*» із загальнопрофесійних позицій також досліджено А. Вербицьким. Він розглядає зазначене поняття як смислоутворювальну категорію, що впливає на процес оволодіння реальною предметною діяльністю завдяки надання їй особистісного смислу.

Відтак, *професійний контекст майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності* є системою значущих контекстів професійної спрямованості, структура якої представлена мотиваційно-ціннісним, управлінсько-організаційним, інформаційно-аналітичним, професійно-комунікативним контекстами. При цьому мотиваційно-ціннісний контекст тлумачиться нами як внутрішній; управлінсько-організаційний, інформаційно-аналітичний – є синтезом внутрішнього й зовнішнього; професійно-комунікативний – є зовнішнім контекстом. Розглянемо їх ретельніше.

*Мотиваційно-ціннісний контекст* – відбиває спонукальні аспекти професійної діяльності фахівців із документознавства та інформаційної діяльності й пов'язаний з потребою, особистісною зацікавленістю, прагненням, схильністю використовувати знання, уміння й навички в галузі теорії й практики управління інформацією та документообігом у будь-якій установі. Тобто, він є сукупністю мотивів, установок, ціннісних ставлень до майбутньої професії.

*Управлінсько-організаційний контекст* – пов'язаний з організаційно-управлінськими аспектами професійної діяльності майбутнього фахівця, а саме: реалізація гнучкого стилю керівництва;

виконання управлінських операцій планування та звітування; здійснення контролю за якістю інформаційно-документного забезпечення управління; сприяння високому рівню виконання співробітниками своїх службових обов'язків.

*Інформаційно-аналітичний контекст* – відбиває особливості професії, що пов'язані з умінням самостійно шукати, аналізувати, відбирати необхідну інформацію (документальну), організувати її, перетворювати, зберігати та передавати ту, яка може функціонувати на будь-яких носіях (паперових і електронних).

*Професійно-комунікативний контекст* пов'язаний з мовою і засобами ділової взаємодії між користувачами мережі на відстані, засобами передачі телекомунікаційних послуг (сервісів, технологій) для реалізації ділового спілкування.

Далі розглянемо змістові аспекти впровадження контекстного підходу у процес професійної підготовки фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. Звернемо увагу, що вони істотно відрізняються від уявлення про зміст освіти у традиційній дидактиці. У зоні первинної уваги є особистість студента, його діяльність і внутрішнє освітнє зростання та розвиток. Відповідно зміст освіти поділяється на зовнішній (середовище) та внутрішній, що створюється при взаємодії із середовищем. Отже, наведене трактування змісту освіти пов'язане з розглядом його не як предмета засвоєння, а як зовнішнього складника освіти, що виконує функції середовища для внутрішніх змін особистості.

Відзначимо, що ключовим аспектом змісту освіти у процесі його контекстуалізації є професійний досвід фахівців із документознавства та інформаційної діяльності та процес його інтеріоризації. При цьому правомірним є виокремлення актуального досвіду як досвіду студента, що набувається безпосередньо в умовах освіти, та потенційного досвіду – як досвіду майбутньої професійної діяльності фахівців із документознавства та інформаційної діяльності, набуття якого відбувається під впливом актуального досвіду. Зауважимо, що близьким саме до цих позицій є проектування змісту освіти відповідно до вимог майбутньої професійної діяльності та проблемного підходу до навчання (Н. Борисова, А. Вербицький, О. Ларіонова).

Отже, підсумовуючи сказане вище, зробимо висновок, що наведені положення відтворюють логіку процесу переходу від «знанневого» до середовищно зорієнтованого, а також спрямованого на інтеріоризацію професійного досвіду змісту освіти майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності у процесі його контекстуалізації.

З'ясуємо організаційні аспекти впровадження контекстного підходу у процес професійної підготовки фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. Зауважимо, що вони пов'язані з впровадженням певного педагогічного інструментарію контекстної спрямованості, що є сукупністю певних форм і методів, алгоритмів



педагогічної взаємодії викладача та студентів, а також студентів між собою у процесі професійної підготовки. Він містить імітаційні та неімітаційні форми організації навчання, тобто відповідно ті, що базуються на імітаційних (узаasadнюють на моделюванні середовища, певної ситуації діяльності) або неімітаційних (відсутнє моделювання) методах навчання.

Розглянемо неімітаційні форми організації навчання, якими є лекційні заняття. Зауважимо, що лекція контекстного типу має свої особливості й переваги, що відрізняють її від традиційної лекції. Провідна перевага лекції контекстного типу полягає в її професійній орієнтації, в активній участі студентів у процесі навчання, а також у пріоритеті колективних форм роботи. Різновиди лекцій контекстного типу розроблені А. Вербицьким [1]. У нашому дослідженні ми їх розглядаємо в модифікованому вигляді.

Нами також накопичено досвід використання тренінгових занять з використанням, так званої, «нарізки» певних варіантів управлінсько-організаційної діяльності документознавців. Додамо, що у процесі роботи з відеоматеріалами можливе впровадження професійно-комунікативного контексту засобом спрямованого аналітичного спостереження за реальним процесом роботи з документами.

У педагогічному інструментарії контекстної спрямованості особливе місце посідають імітаційні форми організації навчання, що базуються на активній навчально-пізнавальній діяльності, у якій студент отримує можливість освоєння цілісної професійної діяльності або великих фрагментів у процесі її імітації. Своєю чергою, імітаційні форми організації навчання поділяються на ігрові й неігрові. Уточнимо, що в неігрових формах навчання імітується переважно лише якийсь бік предмета навчання. Ігрові ж форми навчання будуються на його імітації у вигляді гри за певними правилами. Саме такою є ділова гра.

Відмітимо, що вона має очевидні переваги, а саме: застосування ділових ігор у системі професійної підготовки майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності у ВНЗ дає змогу максимально наблизити навчальний процес до професійної діяльності, урахувати реалії сучасного дізайну; студент у спеціально створених умовах «проживає» різноманітні ситуації, які дають йому змогу формувати світогляд, уміння приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати навички спільної колективної роботи.

Далі розглянемо неігрові імітаційні форми організації навчання, якими є аналіз професійних ситуацій та розв'язання професійних задач. Зазначимо, що до наукового обігу нами введено та обґрунтовано поняття професійної задачі контекстної спрямованості, у якій відтворюється зміст майбутньої професійної діяльності та здійснюється загальний і професійний розвиток особистості майбутнього фахівця. Ми обґрунтовуємо такі типи задач контекстного типу, як-от: мотиваційні задачі, що виконують спонукальну

функцію; задачі смислової спрямованості, що сприяють професійному смислоутворенню та дозволяють студентів здійснити смисловий вибір; задачі суб'єктної спрямованості, що створюють умови для реалізації професійної суб'єктності.

Таким чином, контекстуалізація професійної підготовки є провідним принципом сучасної вищої освіти, який спрямований на створення ще на етапі вишівської підготовки умов, які забезпечують майбутнім дизайнерам одягу ефективний перехід від навчальної до професійної діяльності, успішну інтеграцію в середовище сучасного виробництва одягу завдяки спеціально спроектованим інформаційним, знаковим моделям і формам навчальної діяльності, що сприяють перетворенню знань з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності, трансформації пізнавальних мотивів у професійні, які поступово набувають статусу особистісної цінності як вагомого стійкого смислового утворення майбутнього фахівця.

Впровадження контекстного підходу у процес професійної підготовки фахівців із документознавства та інформаційної діяльності відбувається у трьох площинах, а саме: концептуальній, змістовій, організаційній. При цьому концептуальна ґрунтується на контекстному науковому підході, на принципі контекстуалізації, на трактуванні професійного контексту майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності як інтеграції мотиваційно-ціннісного, управлінсько-організаційного, інформаційно-аналітичного, професійно-комунікативного контекстів. Змістові аспекти контекстуалізації професійної підготовки майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності пов'язані з цілісним досвідом професійної діяльності, інтеріоризація якого відбувається в процесі контекстного навчання. Організаційна площина впровадження контекстного підходу спрямована на впровадження у процес професійної підготовки організаційних форм навчання контекстної спрямованості, якими є лекції контекстного типу, ділові ігри, професійні задачі контекстної спрямованості. Подальшого дослідження потребує питання щодо створення контекстного освітнього середовища як вагової умови ефективною контекстуалізації професійної підготовки майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності у ВНЗ. Саме цей аспект реалізації контекстного підходу буде предметом наших подальших наукових розвідок.

### **Список використаної літератури**

**1. Вербицкий А. А.** Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с. **2. Кулешов С. Г.** Документознавство: Історія. Теоретичні основи / УДНДІАСД; Держ. акад. керів. кадрів культури і мистецтв. – К., 2000. – 162 с.; Він же. Новий погляд на структуру документознавства // Вісн. Кн. палати. – 2003. –

№10. – С. 24–27. **3. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 486 с.  
**4. Слободяник М. С.** Бібліотека. Документ. Комунікації: вибрані праці / М. С. Слободяник ; уклад. О. Г. Кириленко, наук. ред. В. Г. Чернець. – К. : Ліра-К., 2010. – 308 с.

**Желанова В. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності у ВНЗ: контекстний підхід**

У представленій статті розглянуто реалізацію контекстного підходу у форматі професійної підготовки майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. Висвітлено концептуальні засади досліджуваного феномену. Подано дефініції поняття «контекстний підхід», «контекст», «професійний контекст». Обґрунтовано феномен «професійний контекст майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності» й розглянуто його структуру, що містить мотиваційно-ціннісний, управлінсько-організаційний, інформаційно-аналітичний, професійно-комунікативний контексти. Розкрито змістову площину контекстуалізації. Проаналізовано організаційні аспекти реалізації контекстного підходу, що пов'язані з впровадженням певного педагогічного інструментарію контекстної спрямованості.

*Ключові слова:* контекстний підхід, контекстуалізація, контекст, професійний контекст, професійний контекст фахівців із документознавства та інформаційної діяльності.

**Желанова В. В. Профессиональная подготовка будущих специалистов документоведения и информационной деятельности в ВУЗе: контекстный подход**

В представленной статье рассмотрена реализация контекстного подхода в формате профессиональной подготовки специалистов документоведения и информационной деятельности. Освещены концептуальные основы исследуемого феномена. Подано дефиниции понятий «контекстный подход», «контекст», «профессиональный контекст». Обосновано феномен «профессиональный контекст специалистов документоведения и информационной деятельности» и рассмотрена его структура, содержащая мотивационно-ценностный, управленческо-организационный, информационно-аналитический, профессионально-коммуникативный контексты. Раскрыта содержательная сфера контекстуализации. Проанализированы организационные аспекты реализации контекстного подхода, связанные с использованием педагогического инструментария контекстной направленности.

*Ключевые слова:* контекстный подход, контекстуализация, контекст, профессиональный контекст, профессиональный контекст будущих специалистов документоведения и информационной деятельности.

**Zhelanova V. Professional Training of Future Specialists of Documentation and Information Activities in Universities: Contextual Approach**

In the present article the implementation of context-based approach to the principle of contextualization in the form of training future professionals of documentation and information activities. Conceptual bases of the studied phenomenon. Posted definition of the concept of "contextual approach", "context", "professional context". Based on the analysis struktury professional competence of specialists in documentation and information activities presented motivational value, management and organizational, informational, analytical, professional and communicative components proved the phenomenon of "professional context of future specialists of documentation and information activities" and reviewed its structure, that, according includes motivational value, managerial and organizational, informational, analytical, professional and communicative contexts. The content kontektualizatsiyi aspects of professional training of future specialists in documentation and information activities related to the integral experience of professional activity, which is internalization in the context of learning. Analyzed the organizational aspects of the contextual approach related to the implementation of specific educational tools contextual orientation, which is a set of specific forms and methods, algorithms pedagogical interaction of the teacher and students and students together during training. It includes simulation and neimitatsiyi forms of learning that are respectively based on simulation (uzasadnyuyutsya simulation environment of a particular situation) or neimitatsiyih (no simulation) methods.

*Key words:* contextual approach contextualization, context, context professional, professional experts context of documentation and information activities.

Стаття надійшла до редакції 26.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 37.036

**Є. В. Жученко**

**КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ І РІВНІ СФОРМОВАНOSTI  
МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТВ  
ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖІВ**

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, значно змінили його соціокультурне життя, позначилися на рівні життя населення, відбилися на ціннісних орієнтирах

підростаючого покоління, девальвації духовних цінностей, відчуження молоді від інститутів виховання. Проте відродження культурно-творчої місії вищої технічної школи, перехід до культуротворчої системи освіти в цілому є сьогодні ключовим питанням, що постає перед педагогами, науковцями, громадськістю. Перехід на нові стандарти гуманітарної підготовки полягає у вихованні у студентів творчого підходу до навчально-виховного процесу, у вихованні потреби сприйняття навчальної діяльності як найвищої значущості та необхідності, яку відчуває особистість у процесі освіти.

Сучасний стан вищої школи, її тенденції і перспективи розвитку, аналіз зарубіжної і вітчизняної практики виховних систем переконують у тому, що зміни в системі освіти, і безпосередньо у вищій технічній школі, вимагають критичної переоцінки її науково-теоретичних і практичних основ виховання, перегляду традиційних підходів у використанні технологій взаємодії педагогів і студентів. У той же час наукові дослідження свідчать про те, що акцентування уваги на розвитку інтелекту, логічного мислення в навчально-виховному процесі вищої технічної школи, зокрема технічних коледжів, призводить до збіднення емоційно-почуттєвої сфери особистості, зниження рівня культури почуттів і культури мислення, що в цілому характеризує морально-естетичну культуру, і в решті решт призводить до деградації духовності (С. Дементьєва, В. Зінченко, Є. Коцюба, Н. Крилова, Н. Мартинович, Л. Москвичова, О. Олексюк, Л. Печко, В. Поплужний, О. Семашко, П. Симонов, Л. Юлдашев, Г. Шевченко, П. Якобсон). Адже період професійного становлення – найважливіший етап соціалізації студента, який припускає формування особистості в умовах соціокультурного виховного середовища вищого навчального закладу, зокрема технічного коледжу шляхом набуття загальнокультурного і соціального досвіду у цілісному освітньому процесі вищої технічної школи.

Метою даної статті є обґрунтування критеріїв і показників рівня сформованості морально-естетичної культури студентів технічних коледжів.

Розглядаючи взаємозв'язок морального та естетичного з філософських позицій, ми виявляємо при цьому внутрішню спорідненість, суттєву єдність етичної і естетичної сфер у відносинах людини до наслідків культурно-історичного процесу, до оточуючого середовища.

З гуманістичної точки зору, прекрасним є те, що духовно підносить людину і робить її шляхетною. Якщо воно внутрішньо не пов'язане з прекрасним, тоді етичне не може бути визначене морально добрим. Тому розвиток особистості можливий лише при урахуванні взаємодії цих сторін виховання, коли міжособові відносини передбачають своє становлення не тільки через осмислення вірності вчинку, відповідності його моральним потребам суспільства, але й через естетичне переживання його краси і довершеності [7].

Рівень морально-естетичної свідомості визначає рівень морально-естетичної культури, тобто вміння будувати свої відносини з іншими людьми на основі поваги, доброзичливості та принциповості, уваги, чуйності. Морально-естетична культура особистості репрезентує ціннісно-орієнтаційну програму діяльності людини, підвалини якої складають когнітивний, емоційний, поведінковий аспекти і на персональному рівні представляє позитивну характеристику моральних та естетичних якостей особливості, включаючи культуру моральної свідомості, моральн-естетичних почутті, естетичного ставлення т краси морального вчинку.

Як відзначають соціологічні та психолого-педагогічні дослідження одним з головних завдань суспільства виступає моральне виховання студентської молоді шляхом розвитку їх естетичних якостей, тобто формування у них здібностей грамотно сприймати, розуміти, обґрунтовано оцінювати твори мистецтва з точки зору загальнолюдської моралі; будувати свої відносини з навколишнім світом на засадах їх законів. Саме залучення молоді до духовної скарбниці врятує молодих людей від хаосу сьогодення.

В ряді досліджень з розробки проблем педагогічної діагностики Л. Бурлачук, С. Морозов, С. Максименко, В. Панок, В. Семиченко [2; 4; 6] розроблені методики для визначення культурного розвитку особистості, які були нами використані у на констатувальному етапі дослідження.

Проблема виміру рівнів розвитку культури особистості пов'язана з проблемою критеріїв та показників її сформованості. Критерій – це ознака, на основі якої відбувається оцінка, судження. Як визначають учені [1; 3], в теорії та практиці освіти існують загальні вимоги до виділення та обґрунтування критеріїв, які повинні відображати основні закономірності розвитку особистості, а також з'єднувати усі компоненти кількісними та якісними показниками. Проте визначення критеріїв різне: «критерій» як: набір якісних характеристик, які використовуються для винесення судження щодо виконання, продукту виконання або як інструмент оцінювання [7, с. 217]; критерій як ознака, на підставі якої дається оцінка якого-небудь явища, дії; ознака, взята за основу класифікації [5, с. 163]; критерій – ознака, завдяки якій відбувається оцінка, визначення або класифікація явища чи процесу [4].

Таким чином, критерії розвитку культури особистості визначаються нами, виходячи з розуміння морально-естетичної культури як системного інтегративного явища, виокремлюючи її структурні та функціональні компоненти; розуміння культури як *стану*, як *процесу* і як *результату* творчого освоєння особистістю духовних цінностей, при якому вона стає суб'єктом культури.

Основними критеріальними ознаками морально-естетичної культури студентів технічних коледжів, як культурно значущої якості на основі структурних компонентів морально-естетичної культури

майбутнього спеціаліста нами визначені когнітивна, емоційна, ціннісна, діяльнісна та рефлексивна складові.

Розробляючи критерії морально-естетичної культури особистості, вирішувалося завдання більш докладнішого описання показників цього феномену розвитку особистості. На основі цього ми виділили наступні критерії морально-естетичної культури студентів технічних коледжів: *духовно-пізнавальний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-рефлексивний*. Сукупність структурних і функціональних компонентів розкриває специфіку процесу формування морально-естетичної культури студентів технічних коледжів.

*Духовно-пізнавальний критерій* оцінює культурно-духовний рівень майбутнього фахівця, його ерудицією, культурний світогляд, обізнаність в різних галузях мистецтва, глибину, обсяг і систему моральних та естетичних знань. *Показниками* сформованості морально-естетичної культури у студентів технічних коледжів за *духовно-пізнавальним* критерієм є: сформованість знань про моральні та естетичні цінності на рівні уявлень і понять; розвинена моральна свідомість обізнаність у галузі мистецтва, естетичних норм суспільства, історії культури, законів існування і створення краси тощо; розвиненість образного і абстрактно-логічного мислення, асоціативної, творчої уяви.

*Емоційно-ціннісний критерій* відображає сформованість естетичних почуттів, а також визначає цінності, що переважають у студентів технічних коледжів, характеризує моральні установки особистості: *Показниками* сформованості морально-естетичної культури у студентів технічних коледжів за *емоційно-ціннісним* компонентом є: позитивне ставлення до суспільної моралі, наявність системи духовних цінностей; розвинені морально-естетичні почуття; сформованість емпатії, толерантності.

*Діяльнісно-рефлексійний критерій* виражає прагнення особистості до естетичної самоосвіти і саморозвитку, сформованість естетичних і художніх умінь, втілення їх в соціокультурну діяльність, наявність морально-вольових якостей, емпатії та толерантності. *Показниками* сформованості морально-естетичної культури у студентів технічних коледжів за *діяльнісно-рефлексивним* критерієм є: гуманістична спрямованість поведінки; «краса людського вчинку»; самовдосконалення та самореалізація в соціокультурній діяльності та в створенні художньо-естетичного середовища; здатність до рефлексії, аналізу існуючих ціннісних орієнтацій; ктивна життєва позиція.

Враховуючи співвідношення та ступінь прояву критеріїв та показників сформованості морально-естетичної культури у студентів тнхічних коледжів. Відмінності між рівнями полягали в ступені сформованості знань про моральні та естетичні цінності на рівні уявлень і понять; обізнаність у галузі мистецтва, естетичних норм суспільства, історії культури, законів існування і створення краси тощо; розвиненість образного і абстрактно-логічного мислення, асоціативної, творчої уяви;

прагнення досягнення морально-естетичного ідеалу, розвинена моральна свідомість; сформованість емпатії, толерантності; здатність особистості до рефлексії та саморегуляції; самореалізація в соціокультурній діяльності та створенні художньо-естетичного середовища.

Виходячи з результатів теоретичного аналізу, ми визначили наступні змістовні характеристики рівнів сформованості морально-естетичної культури студентів технічних коледжів.

До першої групи (*високий рівень сформованості морально-естетичної культури*) відносяться студенти, що відрізняються широкою ерудицією, широким культурним світоглядом, обізнаністю в різних галузях мистецтва, глибиною, обсягом і систематичністю моральних та естетичних знань, аргументованістю і логікою суджень, розвиненими естетичними інтересами і потребою в систематичному залученні до творів мистецтва; позитивному ставленню до суспільної моралі, сформованості почуття обов'язку, відповідальності, системи духовних цінностей; розвиненістю моральних та естетичних почуттів, здатністю емоційно реагувати на художньо-образний зміст навчальних дисциплін і мистецтва, студенти цієї групи відрізняються сформованістю морально-вольових якостей, а також емпатії та толерантності, прагнуть досягти морально-естетичного ідеалу; у цих студентів сформована здатність до рефлексії, аналізу існуючих ціннісних орієнтацій самовдосконалення. Для людини високого рівня морально-естетичної культури домінуючою цінністю є людина; пам'ятаючи про свою моральну недосконалість і не засуджуючи оточуючих, така особистість засуджує зло і протидіє йому. Відсутнє протиставлення моральних і естетичних цінностей, добро і краса сприймаються в їх органічній єдності. У представників цієї групи відзначається яскраво виражене прагнення до естетичного самоосвіти і саморозвитку, сформованість естетичних і художніх умінь, втілення їх в соціокультурну діяльність.

До *середнього рівня сформованості морально-естетичної культури* відносяться студенти, що відрізняються середнім обсягом сформованості знань про моральні та естетичні цінності на рівні уявлень і понять. Для людини цього рівня характерно розвинена моральна свідомість, проте наявні недостатньо глибокі знання з проблем духовності й моралі у суспільстві, наявність незначного соціокультурного досвіду. Людина не має постійної потреби в пошуку духовних цінностей, існує позитивне ставлення до суспільної моралі, проте відсутнє прагнення досягнення морально-естетичного ідеалу; недостатній рівень сформованості емпатії та толерантності. У контексті діяльнісно-рефлексивного компоненту такі показники як здатність до рефлексії, аналізу існуючих ціннісних орієнтацій знаходяться на достатньому рівні сформованості, проте прагнення до самовдосконалення та самореалізації в соціокультурній діяльності мають епізодичний характер. прагнення бути культурно-освіченою особистістю не підкріплене чіткою системою дій, націлених на досягнення



відповідного результату. Незважаючи на недостатність сформованих естетичних знань і досвіду, у більшості студентів спостерігається виражений інтерес до окремих видів художньо-творчої діяльності. Прагнення до естетичного самоосвіти та самовдосконалення у представників цієї групи епізодично і залежить від обставин. Студенти емоційно-позитивно сприймають естетичні та культурні цінності і їх прояви без критичного аналізу, проте між моральними і естетичними цінностями у такої особистості часто виникають суперечності, які доходять іноді до розгляду їх як взаємовиключних, вони володіють недостатньою сформованістю художньо естетичних умінь, готовності до їх реалізації в соціально-значущій художньо-творчої діяльності.

*Низький рівень сформованості морально-естетичної культури* виявляється у низькій ерудиції, наявності фрагментарних знань (або ж їх відсутності) з проблем духовності, естетики й моралі, відсутності будь-якого громадського досвіду. Ці студенти проявляють ситуативний інтерес до окремих жанрів мистецтва, не завжди сприяють розвитку навичок сприйняття високохудожніх творів. Естетичні культурні інтереси виражені слабо, потреба в сприйнятті цінностей культури і творів мистецтва не сформована. У людини з низьким рівнем сформованості морально-естетичної культури узагалі немає будь-якої мотивації на досягнення життєвого успіху, стати освіченою особистістю. Спостерігається відсутність емпатії, є прояв байдужості до інших, не має розуміння гуманності та співчуття; ставлення до суспільної моралі індеферентне, що характерно для людини з низьким рівнем сформованості морально-естетичної культури; головними в її житті є потреби (і цінності) «матеріально-речового існування і комфорту»; для такої особистості норми моралі не перетворилися в моральні норми і носять характер зовнішніх обмежувачів її поведінки і діяльності. Відзначається нерозуміння ролі художньої соціокультурної діяльності, недостатня сформованість естетичних умінь. байдужість до естетичної складової життя.

Виділення рівнів сприяє здійсненню диференційованого підходу виховного впливу на студентів а також загальній оцінці рівня культурно-духовного розвитку особистості.

### **Список використаної літератури**

**1. Діагностичні** підходи до визначення стану духовного і морального здоров'я особистості : [навч. посібник для проведення практичних занять] / Укл. проф. М. С. Гончаренко, доц. Е. Т. Карачинська, В. Є. Новікова. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2006. – 157 с. **2. Максименко С. Д.** Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / С. Д. Максименко. – К. : НДП, 1990. – 240 с. **3. Медков В. М.** Индекс человеческого развития / В. М. Медков // Человек и современный мир. – М., 2002. – С. 241–257. **4. Практична психологія у систем освіти. Питання організації та методики** / [Під ред.

В. Г. Панка]. – К., 1995. – 131 с. **5. Професійна освіта:** Словник : навч. посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – С. 149. **6. Семиченко В. А.** Використання психології в навчально-виховному процесі вищої школи / В. А. Семиченко // Педагогіка і психологія. –1996. – № 3. – С. 33–43. **7. Старша школа зарубіжжя:** організація та зміст освіти : монографія / [Г. С. Єгоров, М. Ю. Красовицький, О. І. Локшина та ін.] ; за ред. О. І. Локшиної. – К. : СПД Богданова А. М., 2006. – 232 с. **8. Словник-довідник з професійної педагогіки** / [за ред. А. В. Семенової]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 364 с. **9. Семашко А. Н.** Развитие эстетической культуры молодежи / А. Н. Семашко, У. Ф. Суна. – М. : Знание, 1980. – 64 с.

**Жученко Є. В. Критерії, показники і рівні сформованості морально-естетичної культури студентів технічних коледжів**

У статті визначено комплекс понять, що формує концепти морально-естетичної культури особистості; розглянуто вимоги, що стоять перед освітніми установами щодо виховання сучасної студентської молоді; визначено зміст, структуру, критерії, показники і рівні сформованості компонентів морально-естетичної культури, окреслені завдання морально-естетичного виховання в освітньому процесі вищих технічних навчальних закладів.

*Ключові слова:* морально-естетична культура, технічні коледжі, виховний процес, зміст, компоненти, показники, рівні сформованості моральних та естетичних якостей.

**Жученко Є. В. Критерии, показатели и уровни сформированности нравственно-эстетической культуры студентов технических колледжей**

В статье определен комплекс понятий, который формирует концепты морально-эстетической культуры личности; рассмотрены требования, которые стоят перед образовательными учреждениями относительно воспитания современной студенческой молодежи; определено содержание, структура, критерии, показатели и уровни сформированности компонентов нравственно-эстетической культуры, определены задания нравственно-эстетического воспитания в образовательном процессе высших технических учебных заведений.

*Ключевые слова:* нравственно-эстетическая культура, технические колледжи, воспитательный процесс, содержание, компоненты, показатели, уровни сформированности нравственных и эстетических качеств.

**Zhuchenko E. Criteria, Indexes and Levels of Morally-aesthetic Culture of Students of Technical Colleges**

The complex of concepts, that forms concepts of morally-aesthetic culture of personality, is certain in the article; requirements that stand before

educational establishments in relation to education of modern student youth are considered; maintenance, structure, criteria, indexes and levels of components of morally-aesthetic culture, is certain, the tasks of morally-aesthetic education are certain in the educational process of higher technical educational establishments.

Accenting of attention is on development of intellect, logical thinking in the educational-educator process of higher technical school, in particular technical colleges, results in impoverishment of emotionally-perceptible sphere of personality, decline of level of culture of feelings and culture of thinking that characterizes a morally-aesthetic culture on the whole, and in other result results in degradation of spirituality.

By the basic criterion signs of morally-aesthetic culture of students of technical colleges, as in a civilized manner meaningful quality on the basis of structural components of morally-aesthetic culture of future specialist certain by us cognitive, emotional, valued, creative and reflection constituent.

The criteria of development of culture of personality are determined by us, coming from understanding of morally-aesthetic culture as system phenomenon, distinguishing his structural and functional components; understanding of culture as state, as to the process and as to the result of the creative mastering by personality of spiritual values, at that she becomes the subject of culture.

*Key words:* morally-aesthetic culture, technical colleges, educator process, maintenance, components, indexes, levels of formed of moral and aesthetic internalss.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Рижанова А. О.

УДК 37.04:340.6

**Л. Е. Зуєва**

### **ДОБРОЧЕСНІСТЬ СУДДІ: СИСТЕМА ДУХОВНО-РЕФЛЕКСИВНОГО ВИМІРУ**

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями полягає у тому, що «протягом багатьох років українському уряду не вдавалося запровадити ефективні реформи, спрямовані на подолання корупції в країні. Однак судова реформа, яка зараз відбувається в країні спрямова в першу чергу на відновлення довіри до судової влади, створення нових судів, в які будуть призначені судді за результатом конкурсу, крім того кандидати на

посаду судді, новообрані судді, а також працюючі судді повинні відповідати критерію доброчесності.

Стаття 62 Закону України «Про судоустрій і статус суддів» у діючій редакції передбачає, що суддя зобов'язаний щорічно до 1 лютого подавати шляхом заповнення на офіційному веб-сайті Вищої кваліфікаційної комісії суддів України декларацію доброчесності за формою, що визначається Комісією.

Декларація доброчесності судді складається з переліку тверджень, правдивість яких суддя повинен задекларувати шляхом їх підтвердження або непідтвердження. У декларації доброчесності судді зазначаються прізвище, ім'я, по батькові судді, його місце роботи, займана посада та твердження про: 1) відповідність рівня життя судді наявному в нього та членів його сім'ї майну і одержаним ними доходам; 2) своєчасне та повне подання декларацій особи, уповноваженої на виконання функцій держави або місцевого самоврядування, та достовірність задекларованих у них відомостей; 3) невчинення корупційних правопорушень; 4) відсутність підстав для притягнення судді до дисциплінарної відповідальності; 5) сумлінне виконання обов'язків судді та дотримання ним присяги; 6) невторчання у правосуддя, яке здійснюється іншими суддями; 7) проходження перевірки суддів відповідно до Закону України «Про відновлення довіри до судової влади в Україні» та її результати; 8) відсутність заборон, визначених Законом України «Про очищення влади». Декларація доброчесності судді може містити інші твердження, метою яких є перевірка доброчесності судді.

Декларація доброчесності судді є відкритою для загального доступу через оприлюднення на офіційному веб-сайті Вищої кваліфікаційної комісії суддів України. За відсутності доказів іншого твердження судді у декларації доброчесності вважаються достовірними.

Неподання, несвоєчасне подання декларації доброчесності суддею або декларування в ній завідомо недостовірних (у тому числі неповних) тверджень мають наслідком дисциплінарну відповідальність, встановлену цим Законом [1].

31 жовтня 2016 року Вищою кваліфікаційною комісією суддів України ухвалено рішення про затвердження форм декларацій родинних зв'язків судді та кандидата на посаду судді, форми декларації доброчесності судді, після чого всі діючі професіональні судді України та особи, які подали документи на конкурс до Верховного суду вперше в історії незалежної України подали декларації доброчесності.

Крім того в Україні створено унікальний орган при Вищій раді правосуддя – громадську Раду доброчесності, яка також буде перевіряти всіх кандидатів у судді на відповідність критерію доброчесності.

Відтак, виникає необхідність конкретизувати сутність феномену «доброчесність судді» в цілісному системному аспекті з психолого-педагогічних позицій духовно-рефлексивного виміру.

В успішних західних демократіях репутація кандидата та громадська думка про нього є визначальними при призначенні на посаду судді. У США, наприклад, американська асоціація юристів може заблокувати кандидата на посаду судді. В інших країнах для цього достатньо виявлення недовіри з боку потужної громадської організації, або авторитетного громадянина, якого вважають лідером громадської думки. Автор поділяє думку **члена Громадської ради доброчесності, Голови Третейської палати України Тараса Шепеля, про те, що «судова реформа в Україні відбудеться, коли доброчесність стане цінністю для самих суддів»** [2].

Але, нажаль, поняття «доброчесність судді» здебільшого трактується тільки у сенсі діади «доброчесність – недоброчесність», де останнє поняття розуміється як «хабарництво» та «корумпованість», а «доброчесність» – як обов'язок. Про це свідчить ціла низка публікацій фахівців, які займаються вивченням цієї проблеми: «Загальнотеоретичні підходи до визначення недоброчесної поведінки судді в системі загальнодержавних заходів протидії корупції» [3]; «Комплекс моральних обов'язків. Що розуміти під професійною етикою та доброчесністю в контексті кваліфікаційного оцінювання суддів?» [4] тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій довів, що питання доброчесності суддів цілком слушно розглядаються, переважно, через призму етичних принципів. Адже етичні принципи за предметом правового регулювання закріплені в Конституції та законах України і визначають обов'язок неухильного дотримання етичних норм у сфері професійної діяльності судді. До професійної діяльності судді висувається низка етичних вимог (дотримання присяги; вірність громадянському та службовому обов'язку; безсторонність; повага; нерозголошення професійної таємниці; ввічливість; тактовність; підтримання та підвищення кваліфікації; сумлінне виконання обов'язків судді; вжиття заходів для ефективності службової діяльності [5]).

Світлана Глущенко – директор департаменту Вищого спеціалізованого суду України (ВССУ), д.ю.н. – пояснює, що у вітчизняному кодексі етичні стандарти, пов'язані зі статусом судді, поділяються на 3 групи: загальні, вимоги до поведінки під час здійснення правосуддя та засади позасудового поведіння. Автор пише, що професійну етику можна розглядати як комплекс моральних обов'язків, які відображають ставлення судді до свого фаху та похідні відносини (зі сторонами, колегами, представниками своєї родини та членами суспільства), а також засвідчують моральну відповідальність і готовність виконувати свої службові обов'язки. Професійна етика об'єднує такі поняття як: обов'язок, відповідальність, честь, совість, гідність, справедливість, такт... а ефективність правосуддя залежить насамперед від особистих чеснот судді [4].

Не вдаючись до глибинного аналізу історії питання про мораль, моральність, людські чесноти, автор все ж таки зробив спробу щодо

динаміки змін у трактуванні поняття «доброчесність». Адже його зміст змінювався на різних етапах розвитку етичної свідомості людства. У тлумачних словниках – *доброчесність* – це позитивна моральна якість людини, моральна чистота; добра справа, благодіяння [6]; висока моральність [7]; позитивна моральна якість людини, яка її прикрашає [8]; властивість характеру, що визначає постійний моральний образ дій людини [9]; висока моральна чистота, чесність [10]. Стародавні греки розрізняли чотири основних доброчесності/чесноти: мудрість, мужність, справедливість і помірність та намагалися звести їх до єдиного початку і, згідно з Сократом, бачили в мудрості вищу доброчесність/чесноту, що містить в собі всі інші. Джерелом доброчесності вважали розум.

Аристотель перший розрізнув чесноти волі від доброчесності розуму. Перші він назвав етичними і вважав, що вони представляють середину між двома крайнощами; інші – діаноетичні – позначають правильне ставлення розуму до об'єктів і до нижчих чеснот [11]. Стоїки відродили інтелектуалізм Сократа і в мудрості бачили вищу доброчесність, а мудреців вважали ідеалом людини. Святий Фома Аквінський нараховував десять доброчесностей: три інтелектуальних – мудрість, наука і пізнання; чотири основних грецьких – істина, добро, краса, справедливість і три богословських – віра, надія, любов. У Новій філософії поняття свободи духу і вищого блага витиснуло поняття чесноти, як етичного принципу. Спробу реставрації вчення про доброчесність зробив Володимир Соловйов (1897) [12]. Принципи доброчесності розвивалися/змінювалися водночас й незалежно один від одного у різних культурах – давньокитайській, давньоіндійській, давньогрецькій, давньоукраїнській та ін. й набули закріплення у релігійних напрямках. Однак, не зважаючи на існування суттєвих відмінностей у світових релігіях та духовних течіях, головний зміст чеснот у них залишається незмінним. Одне з головних правил: «Стався до інших так, як ти бажав би, щоб інші ставилися до тебе», знаходить віддзеркалення практично у всіх світових духовних учіннях [13, с. 45]. Відзначимо, що незважаючи на нерівнозначний вплив релігійних концепцій на розвиток суспільства, всі вони зробили важливий внесок у процес становлення моральних цінностей людства.

Проблеми вивчення і аналізу моральності, доброчесності є предметом дослідження різних наук: філософії, педагогіки, психології, соціології. Проте, серед науковців поки що немає єдиної думки щодо трактування структури доброчесності як суспільного явища. За визнанням багатьох сучасних філософів ([14; 15; 16] та ін.), педагогів ([17; 18; 19] та ін.), психологів ([20; 21; 22] та ін.), нажаль, відчуття загублення доброчесності можна вважати однією з відмітних рис сучасності. Узагальнення наукової літератури, на основі проведеного нами аналізу, дозволило дійти висновку про те, що доброчесність розглядається у таких аспектах як:

- *утворення/зразок, що існує осторонь як ідеал у суспільстві, соціальній групі, але водночас має загальнолюдський характер* [24, с. 136];

- *інтегральна якість, форма свідомості, система ціннісних орієнтацій особистості, яка виконує певні завдання щодо забезпечення існування, життя та діяльності окремих осіб та їх взаємовідносин в умовах даного суспільства;*

- *зовнішній регулятор поведінки/взаємодії особистості у суспільстві, що належить до тих одвічних та обов'язкових явищ, які виникають з появою людського суспільства і пронизують усю його історію* [25];

- *феномен, що обумовлюється суспільним буттям, економічним базисом та безпосередньо залежить від системи цінностей, які пропонує суспільство, від умов соціального спілкування, від способів функціонування громадської думки, від способів соціальної регуляції (правових, державно-адміністративних та інших)* [23].

У сучасних умовах моральної кризи більшість чітко сформульованих істин та орієнтирів минулого ігнорується, а частіше за все нехтується. Повагу до прав особистості, гідності, свободи, доброзичливості та інші моральні якості неможливо привнести у життя суспільства тільки ззовні. Публікації вчених, громадських діячів, журналістів, представників суддівського корпусу свідчать про важливість порушених питань щодо доброчесності суддів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання): Розкрити сутність феномену «доброчесність судді» в цілісному системному аспекті з психолого-педагогічних позицій духовно-рефлексивного виміру.

Виклад основного матеріалу дослідження. Автор поділяє точку зору голови Вищої ради юстиції Ігоря Бенедисюка, що «суддя повинен мати особистісні характеристики, що відповідають його соціальній функції» [26]. Ефективність змін у судовій системі України безпосередньо залежить від рівня кваліфікації всіх суддів, тобто рівня їхньої професійної та особистісної підготовленості та фаховості. Водночас, кроки щодо цих змін у процесі судової реформи обмежуються розбудовою і впровадженням нових вимог щодо процедури проведення **конкурсів на зайняття вакантних посад суддів, підвищення рівня юридичних знань, вивчення та впровадженням у судову практику України практики Європейського суду з прав людини.**

Нині існує коло проблем щодо узгодження і застосовності принципів психопедагогічної теорії комунікації й так званої «універсалістської макроетики» [27] до суддівської діяльності як такої та до низки її сфер – зокрема (оскільки дієвість цих принципів ускладнюється нормативними, адміністративними, державними і політичними та іншими чинниками, що здатні скласти противагу вищезазначеним принципам) [28, с. 33–36]. Перелік особистісних якостей, які мають бути притаманні професійному судді не є усталеним. Адаже

процедури його конкретизації спираються на: законодавство й професіограми судді, законодавство й функції професійної діяльності, тощо. Ці переліки налічують вже десятки (іноді тотожних між собою) характеристик. Звісно, серед інших багато й таких, які можна віднести до інтегративної якості особистості – доброчесності. У загальному вигляді, на особистісному рівні це – **Гуманність, Чесність, Відповідальність, Принциповість, Патриотизм** – всі інші характеристики виявляться похідними. Але саме для судді, перш за все, має бути притаманна **рефлексія у самопороджувальній формі** – тобто **самоціннісна форма рефлексії** й буде власне **чеснотою**.

Суддя, як високо-духовно-відповідальна особистість, має відчувати самозадоволення (радість/гордість) за свою професію та за себе, як суддю-професіонала. Для того, щоб цей процес відбувся необхідні навички емоційно-ціннісної саморефлексії. Людина має пройти емоційно-рефлексивний шлях до становлення/розвитку високої духовності. Адже абсурдно говорити про те, що професійний суддя має все знати, все розуміти, бути кращим і досконалішим за іншу духовно-розвинену людину. Він не «возноситься» над людською масою, демонструючи понад знання, яскравий талант, вміння над дбайливо та понад чуйно ставитися до людей ...

Визначення методологічного концепту психолого-педагогічної підготовки професійних суддів у системі суддівської освіти на ґрунті *системного, людиноцентричного, аксіологічного та акмеологічного* підходів [28, с. 33–36] дозволило розкрити сутність феномену «доброчесність судді» в цілісному системному аспекті духовно-рефлексивного виміру за такими критеріями: **1) Духовно-моральна дорослість.** «Я сприяю духовному піднесенню іншого / Я не спричиняю нічого для духовного падіння іншого». **2) Зосередження на самоті «емоційного Я».** Свідома вільна самоорганізація на основі «Я прагну». Тут для свідомого приборкання власного Еґо треба усвідомити власні вад: «Я борюся зі своїми поганими поштовхами». **3) Добростверджувальне життя.** «Я прагну творити Добро». «Я маю духовно-практичну позицію». «Я живу цінностями добра на рівні самосвідомості». Цей критерій на думку академіка І. Беґа, має виняткову значущість особливо для тих, у кого ще в особистісних характеристиках присутні елементи моральних вад. Саме на цьому етапі й виявляється необхідною комунікативна допомога з боку колег-професіоналів, друзів, тощо. **4) Соціально-вчинковий контекст.** «Природне призначення людини – бути духовною». Самооцінювання духовно-відповідальної особистості професійного судді.

Наразі простежується тенденція на усвідомлення значущості взаємодії природничих, технічних, суспільних та гуманітарних наук як основи формування адекватної сучасному світу моральної науково-світоглядної концепції та позитивної стратегії побудови цілісної та гармонійної цивілізації. Тому наступним кроком пошуків був аналіз



наявності зв'язків між «доброчесністю судді» і суддівською системою. *Синергетичний* підхід, дає підстави для розгляду взаємодії суб'єктів у системі суддівської освіти (суддів-викладачів та суддів-слухачів) як складної самоорганізованої біосоціальної системи, що перебуває у нерівновазі та володіє великими власними можливостями для саморозвитку за допомогою відкритої взаємодії з навколишнім середовищем і для якої існує декілька альтернативних шляхів розвитку. З цих позицій можливо стверджувати, що оточуюче середовище має потужний вплив на становлення доброчесності судді. Але ці впливи є неоднозначними. Про що свідчить екстраполяція геодивілізаційної відтворювально-циклічної енергетичної макромоделі системи сталого розвитку. Наочно це пояснює явище гістерезису.

*Гістерезис* (від грец. *Hysteresis* – відставання, запізнювання), явище, яке полягає в тому, що величина, яка характеризує стан об'єкта (доброчесність кандидата на посаду судді або судді), неоднозначно залежить від величини, що характеризує зовнішні умови (суддівська система України). Гістерезис спостерігається в тих випадках, коли стан об'єкта (доброчесність) в даний момент часу визначається зовнішніми умовами не тільки в той самий, але й в попередні моменти часу (попередня суддівська система, життєвий шлях особистості). Неоднозначна залежність величин спостерігається в будь-яких процесах, тому, що для зміни стану об'єкта (доброчесність) завжди потрібен час (час на реагування) і реакція об'єкта відстає від причин, що її викликають (реформування суддівської системи). Таке відставання тим менше, чим повільніше змінюються зовнішні умови. Однак, для деяких процесів відставання при уповільненні зміни зовнішніх умов не зменшується. У цих випадках неоднозначну залежність величин називають гістерезисною, а саме явище – гістерезисом. На думку автора, визначення параметрів порядку в аспекті дослідження дозволить побудувати математичну модель цього процесу.

Висновки з цього дослідження: сутність феномену «доброчесність судді» в цілісному системному аспекті з психолого-педагогічних позицій полягає в тому, що поняття «доброчесність» необхідно трактувати у широкому сенсі феномену, що обумовлюється суспільним буттям, економічним базисом та безпосередньо залежить від системи цінностей, які пропонує суспільство, від умов соціального спілкування, від способів функціонування громадської думки, від способів соціальної регуляції. Духовно-рефлексивний вимір доброчесності судді конкретизується по відповідних критеріях. Перспективи подальших розвідок вбачаються у побудові математичної моделі зв'язків у професійній підготовці суддів в системі суддівської освіти, для чого продуктивним може виявитися аналіз математичного вираження кривої Ліссажу в параметрах дослідження з опертям на екстраполяцію геодивілізаційної відтворювально-циклічної енергетичної макромоделі системи сталого розвитку, що пояснена явищем гістерезису.

**Список використаної літератури**

- 1. Закон** України «Про судоустрій і статус суддів» // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2016, № 31, ст. 545. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1402-19>
- 2. Шепель Т.** Добročесність як перепустка на посаду судді нового Верховного суду / Тарас Шепель // Українська правда. – 2017. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.pravda.com.ua/columns/2017/01/5/7131205/>.
- 3. Федорович В.** Загальнотеоретичні підходи до визначення недобročесної поведінки судді в системі загальнодержавних заходів протидії корупції / Віта Федорович. // Национальный юридический журнал: теория и практика – 2015. – №6. – С. 14–17.
- 4. Глущенко С.** Комплекс моральних обов'язків. / Світлана Глущенко // Закон і Бізнес. – 2016. – № 42 (1288). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zib.com.ua/ua/125930-scho\\_rozumiti\\_pid\\_profesijnoyu\\_etikoju\\_ta\\_dobročesnistyu\\_v\\_.html](http://zib.com.ua/ua/125930-scho_rozumiti_pid_profesijnoyu_etikoju_ta_dobročesnistyu_v_.html).
- 5. Красникова Е. А.** Этика и психология профессиональной деятельности : учебник / Е. А. Красникова. – М. : ИНФРА-М ; Форум, 2009. – 223 с.
- 6. Ефремова Т. Ф.** Современный словарь русского языка / Т. Ф. Ефремова. – М.: АСТ, 2010. – 699 с.
- 7. Ожегов С. И.** «Словарь русского языка». Издание 8-ое, стереотип. / Сергей Иванович Ожегов. – М. : Изд-во «Советская Энциклопедия», 1970. – 900 с.
- 8. Ушаков Д. Н.** Толковый словарь русского языка / Митчелл Шниер – К. : Изд-во «ДиаСофт», 2000. – 720 с.
- 9. Брокгауз Ф. А.** – Ефрон И. А. «Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Science/brok/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Science/brok/index.php).
- 10. Словник** української мови: в 11 томах. – Том 2, 1971. – С. 326. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/dobročesnistj>.
- 11. Аристотель.** Никомахова этика. – М. : Мысль, 1983. – Т.4. – 321 с.
- 12. Соловьев Владимир.** Оправдание добра. / Владимир Соловьев. – Электронная библиотека RoyalLib.com. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://royallib.com/book/solovev\\_vladimir/opravdanie\\_dobra\\_npravstvennaya\\_filosofiya\\_tom\\_1.html](http://royallib.com/book/solovev_vladimir/opravdanie_dobra_npravstvennaya_filosofiya_tom_1.html).
- 13. Библия** (Книги Священного писания Ветхого и Нового Завета). – Т.1-2. – М. : Изд-во Библейских комиссий, 1991. – 1046 с.
- 14. Зимбули А. Е.** Нравственная оценка: монография. / А. Е. Зимбули. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 169 с.
- 15. Караковский В. А.** Общечеловеческие ценности. / В. А. Караковский. – М. : Социум, 1998. – 256 с.
- 16. Пунченко О. П.** Образование в системе философских ценностей: монография / О. П. Пунченко, Н. О. Пунченко. – Одесса : Друк Південь, 2010. – 506 с.
- 17. Дем'янюк Т. Д.** Опорні схеми з теорії і методики виховання. / Т. Д. Дем'янюк. – Київ – Рівне, 2000. – 75 с.
- 18. Кремень В. Г.** Людина перед викликом цивілізації: творчість, людина, освіта / В. Г. Кремень // Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура / за ред. В. Г. Кременя.

– К. : Педагогічна думка, 2008. – С. 9–48. **19. Семенова Алла.** Ціннісний вимір досвіду суб'єктів педагогічної дії : монографія / Алла Семенова – Одеса : Бондаренко М. О. – 2016. – 436 с. **20. Карамушка Л. М.** Психологія управління: Навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с. **21. Рибалка В.** Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога. / В. В. Рибалка. – К. : Шкільний світ, 2010. – 128 с. **22. Москаленко В.** Проблема виховання в контексті соціалізації особистості / В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2005. – № 2 (10). – С. 3–17. **23. Мещеряков В. Т.** Наука и развитие принципов морали. / В. Т. Мещеряков, О. Д. Астапова. – Л. : Наука, 1989. – 238 с. **24. Григорьева-Голубева В. А.** Проблемы становления системы гуманистических ценностей в современном образовании. / В. А. Григорьева-Голубева. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2002. – 276 с. **25. Пожарский С. Д.** Глобализация и синергетический историзм. / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2004. – 400 с. **26. Беляева К.** Суддя повинен мати особистісні характеристики, що відповідають його соціальній функції. / Катерина Беляева // «Юридична Газета». – 2016. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: [http://www.vru.gov.ua/mass\\_media/819](http://www.vru.gov.ua/mass_media/819). **27. Токарська А. С.** Правова комунікація в контексті посткласичного праворозуміння : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. юрид. наук : спец. 12.00.12 – «філософія права» / Антоніна Семенівна Токарська – Київ, 2008. – 37 с. **28. Зуєва Л. Є.** Дослідження теоретичних засад психолого-педагогічної підготовки професійних суддів у системі суддівської освіти / Лариса Євгенівна Зуєва // ScienceRise: Pedagogical Education. – 2017. – №1. – С. 33–36.

**Зуєва Л. Е.    Доброчесність    судді:    система    духовно-рефлексивного виміру**

У статті розкрито сутність феномену «доброчесність судді» в цілісному системному аспекті з психолого-педагогічних позицій духовно-рефлексивного виміру. «Доброчесність» у цьому аспекті трактується у широкому сенсі феномену, що обумовлюється суспільним буттям, економічним базисом та безпосередньо залежить від системи цінностей, які пропонує суспільство, від умов соціального спілкування, від громадської думки, від способів соціальної регуляції. Духовно-рефлексивний вимір доброчесності судді визначається по таких критеріях як: 1) духовно-моральна дорослість; 2) зосередження на самості «емоційного Я»; 3) добротверджувальне життя; 4) соціально-вчинковий контекст. Проведена екстраполяція геоецивілізаційної відтворювально-циклічної енергетичної макромоделі системи сталого розвитку, що пояснена явищем гістерезису.

*Ключові слова:* доброчесність судді, духовно-рефлексивний вимір, система суддівської освіти.

**Зуева Л. Е. Доброчестность судьи: система духовно-рефлексивного измерения**

В статье раскрыта сущность феномена «доброчестность судьи» в целостном системном аспекте с психолого-педагогических позиций духовно-рефлексивного измерения. «Доброчестность» в этом аспекте трактуется в широком смысле феномена, обуславливается общественным бытием, экономическим базисом и прямо зависит от системы ценностей, которые предлагает общество, от условий социального общения, от общественного мнения, от способов социальной регуляции. Духовно-рефлексивное измерение доброчестности судьи определяется по таким критериям как: 1) духовно-нравственная зрелость; 2) сосредоточение на самости «эмоционального Я»; 3) доброутверждающая жизнь; 4) контекст социального поступка. Проведена экстраполяция геочивилизационной воспроизводяще-циклической энергетической макро модели системы устойчивого развития, объясненной явлением гистерезиса.

*Ключевые слова:* доброчестность судьи, духовно-рефлексивное измерение, система судебного образования.

**Zueva L. Goodness Judge: the System of Moral and Reflective Measurement**

The article reveals the essence of the phenomenon of "Goodness judge" in the whole aspect of the system with the psychological and pedagogical point of moral and reflective dimension. It is proved that the "goodness" in this aspect is interpreted in the broadest sense of the phenomenon, conditioned by social being, the economic basis and depends on the goodness system of that society offers, from the social conditions of communication, ways of functioning of the public opinion, by way of social regulation. Moral-reflexive dimension goodness the judge is specified by criteria such as: 1) moral maturity; 2) Focus on self "emotional self"; 3) life affirming good; 4) social action context. Spend extrapolation geocivilizational reproducing cyclic macro model of sustainable development of energy systems, the hysteresis phenomenon explained. Gisterezis observed in cases where the state of the object (the goodness of a candidate for the position of a judge or a professional judge) is determined by external conditions, not only in real time, but also the previous (the judiciary to reform the way the development of the individual). The complex dependence of the quantities observed in any process. This is due to the fact that in order to change an object's state (virtue) always takes time (response time). Therefore, the reaction of the object behind the reasons causing it (the reform of the judicial system). This lag is smaller, the external conditions change slowly.

*Key words:* goodness judge, moral and reflective measurement, system of judicial education.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.011.3–051:651.4/9

**В. С. Іщенко**

**АНАЛІТИЧНА ДОВІДКА В СИСТЕМІ ЦІЛЮВИХ ОРІЄНТИРІВ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
З ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Аналітична діяльність завжди була присутня у будь-якій роботі фахівця, виступаючи лише супутнім фактором професії і лишаючись в її тіні. Проте глобальна інформатизація та технологізація суспільства у ХХІ ст. аналітичну діяльність висунула з глибокої тіні на перше місце. Сучасний ринок праці одним із критеріїв висуває володіння аналітикою, здатність до аналітичного мислення, вміння аналізувати.

З огляду на те, що будь-яка сфера людської діяльності вимагає документування інформації та постійної роботи з нею, то спеціаліст з документознавства та інформаційної діяльності завжди матиме попит. Однак, не зважаючи на цей факт, його професійна підготовка має весь час вдосконалюватися відповідно до вимог часу. Зважаючи на це трендом в освіті є компетентнісний підхід, а формування, зокрема, аналітичної компетентності є актуальним питанням.

Опираючись на роботи таких науковців та дослідників як Н. Бібік, І. Зимня, І. Зязюн, О. Савченко, А. Хуторський та ін. важливим моментом професійної підготовки є переорієнтація в навчанні з *процесу* на *результат* в діяльнісному вимірі. Таким чином сучасний фахівець – це компетентний індивід, який добре обізнаний у предметній галузі та проявляє готовність до виконання діяльності в ній. Разом з тим, він (фахівець) не лише вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, а й готовий до самоосвіти та самовдосконалення – професійного зростання та професійної мобільності.

Майбутні фахівці з документознавства та інформаційної діяльності мають бути готовими до різних форм аналітичної діяльності, результатом якої є аналітичні документи: довідки, огляди, записки, прогнози, реферати, звіти та ін. Найбільш розповсюдженим документом є аналітична довідка, оскільки вона укладається за результатами аналізу найбільш проблемних ділянок господарювання.

Аналіз останніх наукових публікацій та навчально-методичної літератури з проблем підготовки фахівців з документознавства та інформаційної діяльності свідчить про цікавість дослідників до укладання та оформлення аналітичних документів у цілому. Зокрема ці питання висвітлено у роботах І. Рейтировича, С. Ситник, В. Варенка, Н. Вовк, Е. Янг, Л. Куїнн, О. Мадзюка, І. Захарової, Л. Філіпової, Н. Гайдамакіна, Г. Сілкової, С. Григораш, Г. Дорошиної, А. Сієтова, І. Муковського, М. Шевченко та ін.

Проте, не зважаючи на те, що аналітична довідка є найбільш розповсюдженим видом серед аналітичних документів, їй дають лише загальну характеристику у контексті загальних рекомендацій з укладання та оформлення аналітичних документів, тому потребує додаткового вивчення.

Мета статті – систематизація знань щодо підготовки, укладання та оформлення аналітичної довідки як важливого цільового орієнтиру професійної підготовки майбутніх фахівців з документознавства та інформаційної діяльності.

Аналіз нормативних документів, зокрема Закону України «Про інформацію», ДСТУ 2394-94 «Інформація та документація. Комплектування фонду, бібліографічний опис, аналіз документів. Терміни та визначення», ДСТУ 2732:2004 «Діловодство й архівна справа. Терміни та визначення понять», ДСТУ 5034:2008 «Науково-інформаційна діяльність. Терміни та визначення» свідчить про відсутність нормативного визначення поняття «аналітична довідка».

Аналіз тлумачних словників дав певні результати, наприклад, «Професійна освіта: Словник» містить таке визначення «аналітична довідка – документ, що містить систематизовані, узагальнені і критично оцінювані відомості по окремих аспектах стану і тенденцій розвитку освіти в країні і закордоном. Призначена для диференційованого забезпечення керівників народної освіти і педагогічної науки. Складається на основі аналізу декількох джерел, з матеріалів досье, фактографічних карток та ін. Рекомендований об'єм – до 10 стор.» [1].

І. Рейтирович, С. Ситник поняття «аналітична довідка» визначають, як «документ, що представляє собою короткий огляд окремого аспекту конкретної події (в основному це інформація статистичного та ін. характеру), а також може стосуватися політичних, державних та громадських діячів, питанням функціонування політичних структур тощо [2, с. 20–21]. Такої ж думки дотримуються Н. Вовк [3] та В. Варенко [4].

Н. Гайдамакін, визначає аналітичну довідку як «документ, який містить аналіз значень показників інформаційного поля (тобто, масиву інформації, який формується навколо об'єкту моніторингу) з точки зору поставленої проблеми» [5, с. 7].

І. Захарова, Л. Філіпова у своїй роботі «Основи інформаційно-аналітичної діяльності» аналітичну довідку подають як «підготовка і видача документу, який містить короткі систематизовані дані з ключових аспектів наукових проблем, рекомендації щодо їх рішення» [6, с. 247].

Оскільки ми говоримо про аналітичну діяльність фахівця з документознавства та інформаційної діяльності, який може працювати у будь-якій сфері людської діяльності, а їй у свою чергу притаманна аналітика, то аналітична довідка у своєму визначенні не може носити обмежувальний характер (функціонування у політичній, економічній сфері тощо).

Таким чином, на нашу думку, *аналітична довідка* – це документ, який містить аналіз проблеми / ситуації, що виникла та рекомендації щодо виходу з неї (рішення) і є інструментом у прийнятті управлінського рішення.

Аналіз методичної літератури свідчить про відсутність єдиного підходу до структури аналітичної довідки. Серед рекомендацій науковців і практиків можна виділити наступні підходи. Ю. Курносів, П. Конотопов [7, с. 291] та В. Варенко [4, с. 244] рекомендують таку схему: найменування / вступ; заголовок або зміст; вступ у проблему; змістовна частина документа; висновки.

І. Захарова, Л. Філіпова і А. Сіетов [8] дотримуються приблизно такої ж схеми, виокремлюючи такі елементи: підстава; аналіз ситуації / питання; висновки і пропозиції [6, с. 248].

Г. Кудряшова виокремлює в структурі аналітичної довідки наступні складники: вступ; основна частина; висновки; список джерел; додатки [9, с. 27–28].

Таким чином, опираючись на вище розглянуті роботи науковців і практиків ми можемо з упевненістю визначити схему аналітичної довідки і виокремити наступні структурні елементи: назва виду документу; заголовок до тексту; текст: вступ, основна частина, висновки (рекомендації); підпис виконавця / автора; список джерел; додатки. Якщо документ значний за обсягом (більше п'яти сторінок та містить додатки), може містити зміст.

Щодо обсягу аналітичної довідки, то серед рекомендацій фахівців досить значні розбіжності, наприклад: 2–3 сторінки [10, с. 47], 5–7 сторінок [4, с. 244; 7, с. 291], до 8 сторінок [11, с. 21], до 10 сторінок [1]. Серед же фахівців аналітиків широко використовується «правило п'яти сторінок», яке ґрунтується на тому, що у керівника немає часу на глибоке вивчення питання, що потребує оперативного рішення, а п'ять сторінок є оптимальний об'єм тексту, на ознайомлення з яким витрачається кілька хвилин. На обсяг аналітичної довідки також впливають: глибина вивчення питання, відведений час, масив інформації, необхідність експертних оцінок тощо. Проте, на нашу думку найбільш адекватним побажанням щодо розміру аналітичної довідки є рекомендація Е. Янг, Л. Куїнн – «документ повинен мати обсяг, адекватний для розвитку переконливої аргументації» [11, с. 22].

Назва виду документу, відповідно до ДСТУ 4163–2003, друкується по середині рядка великими літерами у верхній частині документу. Заголовок до тексту вказується на наступному рядку після назви виду документа і має бути граматично узгодженим з нею та містити короткий виклад смислу тексту. З урахуванням позиції О. Мадзюка про те, що «аналітична довідка максимально наближена до класичного наукового дослідження» [12, с. 43], можемо стверджувати, що заголовок повинен бути повноінформованим. Тобто, повно інформувати про елементи тексту, зрозумілі до прочитання документа [13, с. 23] і мати пряме

сміслові значення. Заголовок повинен окреслювати предмет і проблему, бути стислим, лаконічно, чітко і зрозуміло сформульованим. Заголовок оформляється за допомогою іменників, віддієслівних іменників поєднаних з іншими частинами мови – прислівниками, числівниками, прикметниками та можуть відповідати на питання про що?; кого?; чого?. Як правило це прості речення або ускладнені уточненням, яке розділяється двокрапкою. Наприклад, «Аналітична довідка про організацію роботи зі зверненнями громадян», «Боротьба з корупцією: роль бізнесу в Україні».

Щодо самого тексту аналітичної довідки, то як ми вже вище говорила – він поділяється на три частини: вступ – інформаційний, основна частина – аналітична, висновки – рекомендації, пропозиції тощо.

Вступ аналітичної довідки носить інформативний характер а його суть полягає у встановленні і визначенні головного змісту основного тексту. Головною умовою оформлення вступу є акцент на факти та мінімальна їх інтерпретація. Тут відображається релевантна інформація досліджуваній проблемі у вигляді опису основних характеристик ситуації, хронології подій, часового проміжку, переліку джерел, методів збору, обробки й аналізу інформації тощо. Обсяг вступу має складати 2–3 абзаци або 2/3 сторінки. І. Рейтирович і С. Ситник рекомендують викладати вступ таким чином щоб ознайомлення і розуміння змісту прочитаного займало не більше ніж 30 секунд. Досягти такого результату можливо за умови використання зрозумілої мови; побудови простих та логічно послідовних речень; використання загальновідомих термінів, однозначних виразів; уникнення повторень та слів і зворотів, які не несуть смислового навантаження. Також, за можливості, можна застосувати підхід безтекстового відображення інформації оформлюючи її у вигляді таблиць, графіків, діаграм, схем, рисунків тощо.

Основна частина або аналітична є центральною в аналітичній довідці. А. Сіетов [8] рекомендує цей елемент тексту умовно розбивати на блоки шляхом виокремлення тези та одного або кількох аргументів на її доказ. Аргументи – це інструмент, який дозволяє розкрити та обґрунтувати висловлену думку в тезі. В якості аргументів можуть використовуватися статистичні дані, експертні оцінки, висловлювання офіційних осіб тощо.

Такий підхід до групування інформації сприяє цілісному сприйняттю висловленої думки. Тут важливо переконливо викладати аргументи узгоджуючи їх із заявленою темою. Виклад ідей має бути у логічній послідовності, дозволяючи прослідкувати поетапний аналіз питання з узагальненнями, висунутими припущеннями, гіпотезами та версіями на їх обґрунтування, можливими варіантами подальшого розвитку подій. Такий спосіб дозволяє досягти чіткості у віддзеркаленні ідей, їх спрямованості на рішення конкретних задач. Кількість блоків залежить від кількості та характеру ідей та інформації, що додатково використовується. І. Рейтирович, С. Ситник рекомендують відображати



не більше 4–5 ключових ідей – тез [2, с. 19]. Кожна наступна теза має бути пов'язана або контрастувати з останньою пропозицією попереднього блоку.

Умовне розбивання основної частини аналітичної довідки на групи ідей, які працюють разом і в сукупності допомагають зрозуміти текст і прийти до певних висновків. Таке зонування тексту є досить зручним і для читання, і для розуміння, що є однією з цілей створення аналітичних документів взагалі. Цей підхід є досить обґрунтованим, оскільки дозволяє досягти однієї з вимог до аналітичних документів взагалі та аналітичних довідок зокрема – *компактності* викладу матеріалу. Розподіл тексту на блоки дозволяє досягти таких вимог як *послідовність* і *цілісність*. Саме ідея викладу матеріалу за схемою «теза – аргументи (факти) – довід (вказується, якщо він явно не виражений і зв'язок є не очевидним)» і дозволяє їх реалізувати. Також вимога послідовності досягається шляхом використання типових прийомів: повторювання ключових слів; використання паралельних структур, тобто схожих конструкцій і речень; використання сполучних слів і фраз: потім, далі, наприклад, крім цього, також, однак тощо [11, с. 56].

Використання широкого спектру джерельної бази та її авторитетність під час аргументації (підтвердження фактами, оцінками фахівців, висловлюваннями офіційних осіб) висловленої думки в тезі – дозволяє досягти такої вимоги як *вичерпна повнота використаних джерел*. Це дозволяє проявити особисту обізнаність автора в проблемі, що аналізується та показати професіоналізм. Однак, тут треба остерігатися типової помилки, коли посилання на джерела стають домінуючими над позицією автора. Зважаючи на це необхідно зберігати баланс між ідеєю автора і посиланнями, роблячи акцент на власну думку, а посилання використовувати для її посилення та надаючи їм роль доказів. Критерієм у необхідності цитування (посилання) першоджерела є позиція його унікальності, тобто інформація не є загальновідомою.

Що стосується третьої частини тексту – висновків, то вони є синтезом основних результатів дослідження та окреслюють курс і напрямок розв'язання проблемної ситуації. Вони можуть бути представлені у вигляді рекомендацій, пропозицій, переліку шляхів виходу із ситуації, що склалася, сценаріїв розвитку подій. Висновки надають документу завершеності, їх зміст визначає цінність та корисність аналітичної довідки. Проте, висновки не завжди є можливими – недостатньо інформації для цього або вони є прості й очевидні.

При формулюванні висновків необхідно дотримуватися основних вимог. По-перше, висновки подавати коротко, стисло і чітко викладати найважливіше та результати аналізу. По-друге, у висновку підбиваються загальні підсумки. По-третє, мають бути логічно зв'язаними з основним текстом та характеризувати проблему, що аналізувалася. По-четверте, не повинні містити нової інформації, яка не згадувалася в основній частині

довідки, проте й уникати прямих повторів. По-п'яте, висновки мають бути обгрунтовані основним текстом і мати однозначний характер.

При формулюванні рекомендацій необхідно дотримуватися низки принципових положень. І. Рейтирович, С. Ситник виокремлюють наступні положення: дотримання основних етичних норм; аналітику необхідно співвідносити запропоновані дії з часовими і матеріальними ресурсами та враховувати «людський вимір» дистанції між ідеально спланованим рішенням та його адміністративним втіленням; рекомендації повинні бути принципово можливими у виконанні; якщо документ завершується кількома сценаріями розвитку ситуації, то оптимально зосередитися на 2–3 найбільш імовірних, з точки зору проведеного аналізу, альтернативах та вказати фактори, які здатні суттєво змінити головні тенденції розвитку ситуації [2, с.15–16]. Рекомендації можуть бути представлені у вигляді нумерованого або маркірованого переліку.

Щодо стилістичного оформлення, то потрібно використовувати точні і лаконічні формулювання. Уникати загальних та абстрактних фраз, складних смислових зворотів, специфічної термінології. Такий реквізит, як підпис виконавця/автора оформлюється відповідно до вимог ДСТУ 4163–2003. Список джерел в аналітичній довідці подається згідно з вимогами ДСТУ ГОСТ 7.1:2006. І останній складник аналітичної довідки – додатки, які розташовують після списку джерел.

Отже, наслідком аналітичної діяльності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності є документування результатів аналітичного дослідження шляхом його фіксації в установленому порядку, що надає йому форми документа, зокрема аналітичної довідки. Дотримання певних вимог, рекомендацій, досвіду практики фахівців та власного дозволяє створювати якісний аналітичний продукт, який може бути потужним інструментом досягнення низки цілей у процесі ухвалення управлінського рішення.

Таким чином, аналіз наукової та науково-методичної літератури з проблем аналітичної діяльності фахівців з документознавства та інформаційної діяльності засвідчив необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх фахівців зазначеного профілю до створення аналітичних документів різного типу, зокрема аналітичної довідки, доцільність формування відповідних аналітичних умінь та навичок.

Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язані із дослідженням форм та методів підготовки майбутніх фахівців з документознавства та інформаційної діяльності до використання стратегій побудови аргументації, практик сценарного розвитку подій, моделювання стратегії дій та ін.

### **Список використаної літератури**

**1. Аналитическая** справка // Вишнякова С. М. Профессиональное образование : Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика.

– М. : НМЦ СПО, 1999. – С. 21. **2. Рейтирович І. В.** Аналітичний документ як інструмент підготовки управлінських рішень : навч.-метод. матеріали / І. В. Рейтирович, С. В. Ситник ; улад. В. М. Гаврилюк. – К. : НАДУ, 2013. – 56 с. **3. Вовок Н.** Інформаційно-аналітичні документи: сфера використання та класифікація / Наталія Вовк // Вісник Книжкової палати. – 2016. – № 4. – С. 47–49. **4. Варенко В. М.** Інформаційно-аналітична діяльність : навч. посіб. / В. М. Варенко. – К. : Університет «Україна», 2013. – 416 с. **5. Гайдамакин Н. А.** Служебные и аналитические документы: язык, логика, структура, оформление, движение / Н. А. Гайдамакин. – Екатеринбург : Изд-во Уральского института экономика, управления и права, 2008. – 421 с. **6. Захарова І. В.** Основи інформаційно-аналітичної діяльності : навч. посіб. / І. В. Захарова, Л. Я. Філіпова. – К. : Центр учбової літератури, 2013. – 335 с. **7. Курносов Ю. В.** Аналітика: методологія, технологія і організація інформаційно-аналітичної роботи / Ю. В. Курносов, П. Ю. Конотоп. – М. : Изд-во «Русакі», 2004. – 550 с. **8. Сиетов А. П.** Пособие по подготовке аналитических материалов (общепризнанные подходы) / А. П. Сиетов. – Ташкент, 2013. – Режим доступу: <https://www.proza.ru/2014/02/01/796>. **9. Кудряшова Г. Ю.** Организация информационно-аналитической деятельности / Г. Ю. Кудряшова. – Екатеринбург : УрФу, 2010. – 81 с. **10. Варенко В.** Методичний аспект створення інформаційно-аналітичних документів: аналіз, технології, проблеми / Володимир Варенко // Вісник Книжкової палати. – 2015. – № 3. – С. 46 – 48. **11. Янг Е.** Як написати дієвий аналітичний документ у галузі державної політики: Практичний посібник для радників з державної політики у Центральній і Східній Європі / Еойн Янг, Ліза Куїнн; пер. з англ. С. Соколик; наук. ред. пер. О. Кілієвич. – К. : «К.І.С.», 2003. – 120 с. **12. Мадзюк О.** Методика підготовки аналітичних документів в інформаційній сфері / Олег Мадзюк // Национальный юридический журнал: теория и практика. – 2015. – С. 42 – 45. **13. Григораш С. М.** Змістова композиція аналітичних документів / С. М. Григораш // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2013. – № 1. – С. 21–25.

**Іщенко В. С. Аналітична довідка в системі цільових орієнтирів підготовки майбутніх фахівців з документознавства та інформаційної діяльності**

У статті розглянуто практику та вимоги укладання та оформлення аналітичної довідки як важливого цільового орієнту професійної підготовки фахівців з документознавства та інформаційної діяльності. Наведено приклади тлумачень терміну «аналітична довідка» науковцями і практиками та словниковою літературою. Представлено структуру аналітичної довідки як документу, згруповано вимоги, рекомендації практиків, нормативні правила до написання та оформлення аналітичної довідки за запропонованими структурними елементами.

*Ключові слова:* фахівець з документознавства та інформаційної діяльності, аналітична діяльність, аналітичний документ, аналітична довідка.

**Ищенко В. С. Аналитическая справка в системе целевых ориентиров подготовки будущих специалистов по документоведению и информационной деятельности**

В статье рассмотрена практика и требования создания и оформления аналитической справки как важного целевого ориентира профессиональной подготовки специалистов по документоведению и информационной деятельности. Приведены примеры толкований термина «аналитическая справка» учеными и практиками и словарной литературой. Представлена структура аналитической справки как документа, сгруппированы требования, рекомендации практиков, нормативные правила к написанию и оформлению аналитической справки в соответствии с предложенными структурными элементами.

*Ключевые слова:* специалист по документоведению и информационной деятельности, аналитическая деятельность, аналитический документ, аналитическая справка.

**Ischenko V. Analytical Statement in System Having a Special Purpose Reference-points of Future Specialists in Documentation and Information Activities**

The article identifies the relevance of training of future specialists in documentation and information activities in various forms of analytical work, in particular to the preparation of analytical reference.

Different approaches to definition of essence of concept „analytical statement”, and considers the practice and requirements of the conclusion and execution of assessments as an important target of professional training of specialists in documentation and information activities. The structure of a analytical statement as a document that grouped the requirements, recommendations to practitioners, regulatory rules for writing and design analytical statement of proposed structural elements. Establishes the basic requirements for future specialists in documentation and information activities determining the effectiveness of evaluation in General and the preparation of analytical statement in particular. Noted the importance of ethical standards in the analytical activity of future specialists.

*Key words:* specialist on documentation and informative activity, analytical activity, analytical document, analytical statement.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.091.313:004.9

**О. Є. Кашинська**

**ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-КВЕСТІВ У ПРОЦЕСІ  
ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ  
«ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННА СПРАВА»**

Актуальність дослідження. Одним з найважливіших напрямів у вдосконаленні вищої освіти сьогодні, підвищенні її ефективності та якості в сучасному вищому навчальному закладі в умовах швидкого зростання обсягу інформації, стрімкого «старіння» знань та динамічного змінення можливостей інформаційно-телекомунікаційних технологій, – є освоєння й розширення застосування нових ефективних технологій, методів і засобів навчання, що забезпечать формування компетентностей фахівців будь-якої галузі, зокрема й готельно-ресторанної, які відповідатимуть вимогам ринку праці й роботодавців та враховуватимуть сучасні міжнародні й вітчизняні тенденції розвитку вищої освіти та готельно-ресторанного господарства в умовах побудови інформаційного середовища.

Найбільш мобільним та зручним на сьогодні методом навчання, який учить знаходити актуальну інформацію у віртуальному середовищі, аналізувати її та в подальшому презентувати у вигляді власних проєктів, є веб-квест.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми дозволяє стверджувати, що питання впровадження й використання веб-квесту в начальному процесі знаходяться в центрі уваги вчителів, викладачів, методистів і вчених, які вивчають дану технологію з різних аспектів. Так, Г. Ісаєва вивчає застосування веб-квесту як форми організації самостійної роботи студентів. Ж. Садовська використовує технологію веб-квесту як спосіб підвищення мотиваційної діяльності студентів. Г. Воробйов в своїй роботі розглядає веб-квест як засіб розвитку іншомовної соціокультурної компетенції студентів. Г. Драгунова наводить опис вправ, які можуть застосовуватися на заняттях, а також приклади тем, в рамках яких може бути організована робота з веб-квестом; визначає навички та вміння студентів, які формуються й розвиваються при роботі з веб-квестом.

Вітчизняними вченими (Р. Гуревич, М. Кадемія, О. Шестопалюк) також розглянута методика створення й використання проєктної технології – «Веб-квест» у навчальному процесі освітніх закладів провідних країн світу на всіх етапах освіти: від шкільної до вищої; розроблений і наведений алгоритм створення веб-квесту та їх зразки, що використовуються в навчальному процесі різних країн, показана специфіка їх оформлення.

Велику роль в розповсюдженні технології веб-квесту зіграли не тільки теоретичні розробки даних авторів, але й їх практична діяльність з

пропаганди цієї технології, як основи методу проблемного навчання, так і методу проектного навчання одночасно.

Про доцільність використання інноваційних педагогічних технологій у підготовці фахівців сфери туризму і готельно-ресторанної галузі в своїх роботах наголошували П. Олійник, М. Скрипник, В. Федорченко, Н. Фоменко та Г. Цехмістрова. Проте, це були загальні рекомендації, аналізу наявного досвіду практичної діяльності з пропаганди та впровадження технології веб-квесту в підготовку фахівців готельно-ресторанної сфери ще не проведено. Тому, ми вважаємо, обґрунтованим буде розкрити питання організації та проведення веб-квестів у процесі викладання фахових дисциплін спеціальності «Готельно-ресторанна справа» на основі узагальнення власного досвіду, що й буде виступати **метою нашого дослідження**.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сама методика веб-квестів була розроблена американськими професорами освітніх технологій Б. Доджем (B. Dodge) і Т. Марчем (T. March) у 1995 році, Університет Сан-Дієго (США) [1].

Веб-квест (від англійського Webquest) означає «пошук в мережі» або «Інтернет пошук». Зважаючи на те, що термін веб-квест з'явився не так давно (1995 р.), його визначення ще нестабільне. У педагогічній літературі наводяться різні тлумачення цього поняття. Так, Е. Холат (E. Halat) характеризує веб-квест як «модель навчання, в якій передбачено залучення студентів у діяльність, засобом для виконання якої служать ресурси мережі Інтернет» [2, с. 109].

На думку Ж. Садовської, веб-квест – це дидактична структура, в рамках якої планується захоплююча пошукова діяльність студента за допомогою Інтернету та інших засобів інформації [3, с. 287–289].

Сам автор терміну, Берні Додж, дав наступне визначення: веб-квест – це пошукова діяльність (або діяльність, що орієнтована на пошук), у процесі якої вся інформація, якою оперує студент, або її частина, надходить з Інтернет-джерел.

Неоднозначні визначення веб-квеста дають можливість розглядати його як технологію, веб-сайт, проблемне завдання, метод, форму, засіб навчання.

Варто зауважити, що завданням розроблення веб-квесту є, перш за все, організація ефективного використання часу студентів, спрямування їхніх зусиль на роботу з інформацією, а не на її пошук [4, с. 14].

Для веб-квестів Б. Додж визначив такі види завдань [1]:

1. Переказ – демонстрація розуміння теми на основі подання матеріалів з різних джерел в новому форматі: створення презентації, плаката, розповіді.

2. Планування й проектування – розробка плану або проекту на основі заданих умов.

3. Самопізнання – будь-які аспекти дослідження особистості.

4. Компіляція – трансформація формату інформації, отриманої з різних джерел: створення книги, віртуальної виставки, капсули часу.

5. Творче завдання – творча робота в певному жанрі – створення п'єси, вірша, пісні, відеоролика.

6. Аналітична задача – пошук і систематизація інформації.

7. Детектив, головоломка, таємнича історія – висновки на основі суперечливих фактів.

8. Досягнення консенсусу – вироблення рішення з гострої проблеми.

9. Оцінка – обґрунтування певної точки зору.

10. Журналістське розслідування – об'єктивний виклад інформації (розподіл думок і фактів).

11. Переконавання – схилення на свій бік опонентів або нейтрально налаштованих осіб.

12. Наукові дослідження – вивчення різних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних он-лайн джерел.

Дані завдання можуть охоплювати окрему проблему, тему, навчальний предмет, можуть бути й міжпредметними. Подібна форма роботи націлена на відпрацювання не тільки видів мовленнєвої діяльності (читання, письмо, аудіювання, говоріння), а й на відпрацювання комунікативно-мовленнєвих умінь (здійснення пошуку інформації, короткий виклад прочитаного, вміння робити висновки, висловлювати й аргументувати свою точку зору). До того ж, вона сприяє розвитку аналітичного, критичного й творчого мислення; навичок розв'язання задач – у процесі роботи в команді, що надзвичайно важливо в діяльності фахівців готельно-ресторанної справи.

Розрізняють два типи веб-квестів: для короткочасної роботи (мета: придбання й усвідомлення нових знань, розраховані на одне-три заняття) і тривалої роботи (мета: розширення й вдосконалення знань з теми, розраховані на тривалий термін – більше трьох занять, може бути на семестр або навчальний рік) [2, с. 109].

При викладанні фахових дисциплін з використанням веб-квестів вважаємо доцільним використовувати завдання таких видів – переказ, планування й проектування, досягнення консенсусу, оцінка, переконання, наукові дослідження та інші. За терміном виконання вони можуть бути як короткостроковими, так і довгостроковими.

Незалежно від тривалості веб-квест має певну структуру (за Б. Доджем) [2, с. 110]:

- *вступ (introduction)*. На даному етапі студенти повинні зрозуміти, що вони будуть вчити й робити в ході виконання квесту. Викладач пропонує сценарій, історію або завдання з певної теми, таким чином, щоб зацікавити студентів;

- *завдання (task)* – це основний етап будь-якого квеста. Викладач пропонує заздалегідь розроблене завдання для роботи за темою, що включає питання й підпитання. Завдання повинно бути реалістичним,

здійсненним і сприяти розкриттю основної навчальної теми. Підзавдання мають стосуватися окремих аспектів головного завдання.

- *процес (process)* – опис послідовності дій, ролей і ресурсів, необхідних для виконання завдання (посилання на Інтернет-ресурси і будь-які інші джерела інформації), а також допоміжні матеріали (приклади, шаблони, таблиці, бланки, інструкції й т. ін.), що дозволяють більш ефективно організувати роботу над веб-квестом;

- *ресурси (resources)*. Студенти отримують посилання на ресурси (адреси сайтів в мережі Інтернет), що були використані для створення веб-квесту та рекомендовані викладачем для виконання завдання по темі;

- *оцінка результативності (évaluation)*. На цьому етапі студенти мають можливість оцінити свої результати роботи, порівняти їх з результатами роботи одногрупників. Викладач робить свої коментарі з приводу роботи студентів;

- *висновок (conclusion)*. Даний етап необхідний для того, щоб студенти порівняли отриманий результат із заданою на початку роботи метою. Також на даному етапі необхідне усвідомлення студентами можливості використання отриманих знань і навичок в інших областях діяльності (при вивченні інших дисциплін).

У випадку групового дослідження до даної структури додаються *ролі* – розподілення функцій кожного учасника команди, планується діяльність групи, надається й створюється навчальний продукт, формулюються висновки, після завершення виконання веб-квеста оцінюється внесок кожного учасника групи, наводиться результат спільної діяльності.

Таким чином, можна зробити висновок, що веб-квест являє собою міні-проект, в процесі роботи над яким студенти освоюють навчальну інформацію, отриману з Інтернету на основі рекомендацій і завдань викладача.

Розглянемо більш детально використання веб-квесту під час викладання фахових дисциплін студентам спеціальності «Готельно-ресторанна справа».

Для прикладу візьмемо тему «Унікальні готелі світу» фахової нормативної дисципліни «Організація готельного господарства».

«*Вступ.* Свята не за горами і час вирішити, де ми хотіли б провести свій відпочинок і обрати місце проживання. Щоб допомогти Вам зробити це важке рішення, ми знайдемо три дуже цікавих і незвичайних готелі.

*Завдання.* Ви плануєте відпустку в іншій країні й Вам потрібно обрати один із «незвичайних готелів», у якому б хотіли проживати під час відпустки.

Розплануйте свій відпочинок на три дні й не забудьте дізнатися про:

- місцерозташування готелю;
- чим можна до нього доїхати;



- інфраструктуру готелю;
- послуги, що надаються;
- номерний фонд;
- традиційну їжу та ресторани, де Ви хотіли б поїсти;
- культуру й цікаві традиції;
- місця, які б Ви хотіли відвідати;
- мову (и) спілкування;
- валюту країни.

І, нарешті, створіть плакат подорожі з усією цією інформацією. Тоді ми проведемо ярмарок подорожей, щоб вирішити, які подорожі та готелі кращі!

*Процес.* Прочитайте інформацію про три незвичайні готелі й вирішіть, який з них є найбільш привабливим місцем для Вас, щоб провести свою відпустку.

Після того, як Ви вирішили, в якому готелі Ви хотіли б зупинитися, потрібно обрати партнера з тими ж уподобаннями й почати працювати разом.

За допомогою веб-сайтів цих готелів почніть планування подорожі. Робіть нотатки й записуйте адреси веб-сайтів у разі, якщо Вам потрібно буде перевірити щось знову.

Поділіться інформацією з іншими студентами, які обрали один і той же готель.

Коли група збере всю необхідну інформацію, приступайте до плакату подорожі, який повинен містити інформацію про:

- місцезнаходження готелю;
- чим можна до нього доїхати;
- інфраструктуру готелю;
- послуги, що надаються;
- номерний фонд;
- традиційну їжу та ресторани, де Ви хотіли б поїсти;
- культуру й цікаві традиції;
- місця, які б Ви хотіли відвідати;
- мову (и) спілкування;
- валюту країни.

І пам'ятайте, ми проведемо ярмарок подорожей, тому Ви повинні зробити свій плакат якомога привабливим та яскравим!

Наступним кроком буде групова презентація Вашого плаката й плану подорожі. Після чого ми зробимо індивідуальні кінцеві висновки.

*Ресурси.* Найдивовижніші готелі світу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://rate1.com.ua/ua/turizm/vidpochinok/1937/>.

Дивовижні унікальні готелі світу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vsviti.com.ua/collections/11645>.

ТОП-10 найоригінальніших готелів світу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.epochtimes.com.ua/science/technology-and->

discoveries/10-nayoryginalnishykh-goteliv-svitu-114562.html.

*Оцінка результативності* включає в себе оцінку змісту та привабливості презентації, мови та орфографії, усних навичок презентації, взаємодії в групі та відповідає початковому, середньому, достатньому та високому рівням роботи над презентацією.

*Висновок.* Тепер настав час поділитися своїми плакатами подорожі! Ми проводимо ярмарок подорожей, під час якого кожна група представить свої плакати й поділиться інформацією, яку вони зібрали за обраним ними напрямком. Крім того, вони будуть намагатися представити нам аргументи, щоб переконати нас в тому, що їх подорож є кращою.

Ми будемо голосувати за найкращі готелі й подорожі.

І, нарешті, в якості індивідуального висновку Вам потрібно буде відповісти на декілька питань: Яка поїздка, на Вашу думку, є кращою? Чому? Після перегляду інших плакатів подорожей Ви б змінили щонебудь у Вашій подорожі?».

З технологічної точки зору, розробка веб-квесту полягає в створенні документа, що містить гіперпосилання. Веб-квест може бути створений у Word, PowerPoint, Excel. Існують безкоштовні інтернет-платформи, наприклад: <http://zunal.com>, <http://www.jimdo.com/>, які містять докладні покрокові інструкції зі створення та виконання веб-квесту.

<http://zunal.com> – Zunal WebQuest Maker – це відмінний інструмент для викладачів і студентів. Це основна веб-програма для створення веб-квестів у короткі терміни і без знань HTML. Zunal WebQuest Maker – безкоштовний ресурс, і для його роботи не потрібно завантажувати додаткові матеріали. Даний ресурс має більше 100 шаблонів на вибір, а також є розділ під назвою WebQuest Menu в лівій частині сайту, де показані завдання, виконані іншими користувачами. Вони розподілені за різними категоріями (музика, англійська мова, наука, технології й т.д.). Zunal підтримує мобільні пристрої. Це означає, що можна подивитися веб-квести прямо зі смартфона, для чого потрібно зайти на [m.zunal.com](http://m.zunal.com).

<http://www.jimdo.com/> – платформа Jimdo дозволяє викладачам і студентам створювати унікальні сайти з фотографіями й текстами. У Jimdo є також мобільний додаток.

Застосування веб-квесту в освітньому процесі удосконалює загальні та фахові компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, що, в свою чергу, дозволить їм бути конкурентоспроможними та затребуваними в мінливому інформаційному суспільстві. Проведене нами дослідження лише знайомить з деякими питаннями організації та проведення веб-квестів у процесі викладання фахових дисциплін спеціальності «Готельно-ресторанна справа», але є необхідність у більш детальному її розгляді та в розробці навчально-методичного забезпечення фахових дисциплін з використанням технології веб-квесту. Доцільним також є розробка комплексу навчального та допоміжного матеріалу для використання різних видів завдань веб-квестів.

**Список використаної літератури**

- 1. Dodge B.** Some Thoughts About Webquests [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about\\_webquests.html](http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html). **2. Halat E.** A Good Teaching Technique: WebQuests / E. Halat // *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* ; vol. 81, issue 3. – 2008. – P. 109–112. **3. Садовская Ж. И.** Использование технологии веб-квеста как способа повышения мотивационной деятельности студентов / Ж. И. Садовская // *Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации: Материалы Международной заочной научно-практической конференции (24 марта 2011 г.)*. – Электросталь : Новый гуманитарный институт, 2011. – С. 287–289. **4. Шестопалюк О. В.** Веб-квест – елемент всепроникаючого навчання : навчально-методичний посібник / О. В. Шестопалюк, Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія ; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. – Вінниця : ТОВ «Ландо ЛТД», 2014. – 349 с.

**Кашинська О. Є. Використання веб-квестів у процесі підготовки студентів спеціальності «Готельно-ресторанна справа»**

У статті розкрито питання організації та проведення веб-квестів у процесі викладання фахових дисциплін спеціальності «Готельно-ресторанна справа» на основі узагальнення власного досвіду. Наведено поняття «веб-квест», охарактеризовано його структуру й види завдань, а також інтернет-платформи для створення веб-квесту. Практику застосування веб-квесту проілюстровано темою «Унікальні готелі світу» фахової дисципліни «Організація готельного господарства». Автор приходять до висновку, що застосування веб-квесту в навчанні дозволить удосконалювати загальні та фахові компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, що дозволить їм бути конкурентоспроможними в мінливому інформаційному суспільстві.

*Ключові слова:* готельно-ресторанна справа, підготовка фахівців, веб-квест, Інтернет, інтернет-платформа.

**Кашинская Е. Е. Использование веб-квестов в процессе подготовки студентов специальности «Гостинично-ресторанное дело»**

В статье раскрыты вопросы организации и проведения веб-квестов в процессе преподавания дисциплин специальности «Гостинично-ресторанное дело». Приведено понятие «веб-квест», охарактеризованы его структура и виды задач, а также интернет-платформы для создания веб-квеста. Практика применения веб-квеста проиллюстрирована на примере темы «Уникальные гостиницы мира». Автор приходит к выводу, что применение веб-квеста в обучении позволит усовершенствовать общие и профессиональные компетентности будущих специалистов гостинично-ресторанного дела в условиях быстро развивающейся информационной среды.

*Ключевые слова:* гостинично-ресторанное дело, подготовка специалистов, веб-квест, Интернет, интернет-платформа.

**Kashynska O. Using the Web-quests in the Preparation of Students of a Specialty «Hotel and Restaurant Business»**

In article the questions of the organization and holding Web-Quest in the process of teaching of special disciplines specialty „Hotel and Restaurant Business” on the basis of generalization of own experience are opened. Concepts of Web-Quest as search activity in the course of which all information which the student operates or his part arrives from Internet sources are given.

It is marked that ambiguous determination of Web-Quest allow to consider it as a technology, the Web site, the problematic task, the method, the form, a training. Are characterized structure of web-quest, consisting of the introduction, a task, process, resources, évaluation and a conclusion.

Types of tasks, and also Internet platforms for creation of web-quest are described. About practice of application of web-quest it is illustrated to the subject „Unique Hotels of the World” to professional discipline „The organization of hotel economy”.

The author comes to a conclusion that application of web-quest in training will allow to improve the general and professional competence of future specialists of hotel and restaurant business that will allow them to be competitive in the changing information society.

*Key words:* Hotel and Restaurant Business, training of specialists, Web-Quest, Internet, Internet platform.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 317.011

**Б. И. Коротяев**

**КРАТКИЕ ЗАМЕТКИ О ГЛАВНОМ В МОИХ  
ОПУБЛИКОВАННЫХ РАБОТАХ  
(ИЛИ О ТОМ, ЧТО СКРЫТО В ИХ ПОДТЕКСТЕ)**

Начну с главного, к чему стремился сам и хотел привести своих учеников и студентов на протяжении всей своей профессиональной деятельности – учительской, преподавательской. Оно заключается в том, что я не учил их знаниям, а погружал в них своих слушателей. И в процессе погружения учил их мыслить и самостоятельно творить, созидать свою мысль, самого себя и продукт своей мыслительной

деятельности, в том числе и в любой другой, внеурочной и внеаудиторной деятельности – спортивно-физической и трудовой, эстетической и социально-нравственной. Или иначе: в процессе всех 70 лет своей профессиональной деятельности я учил своих учеников философии здоровой творческой жизни не только в стенах школы или вуза, но и за их пределами. В этом суть самого главного в моей деятельности. Она явно или скрыто присутствует во всех моих работах, общее число которых на сегодня – 119, из них книг – 18.

Первая работа появилась в далеком 1956 году в книге «Материалы съезда учителей Коми АССР» под названием «Об организации общешкольного коллектива». Это была первая проба пера. Она оказалась успешной настолько, что определила всю мою дальнейшую профессиональную судьбу. Особенность первой моей статьи в том, что она была написана самостоятельно и «с чистого листа», в ее подтексте присутствовал лишь один авторитет А. С. Макаренко. Эта особенность характерна и для всех последующих опубликованных работ, вплоть до последней, изданной в 2016 году.

В каждой из 119 работ нет места для широкого использования цитат и пересказывания чужих мыслей и взглядов, их обсуждения и оценивания. Нет места и для широкого использования ссылок на те или иные научно-педагогические авторитеты или на другие источники. Анализ чужих мыслей, взглядов, концепций, конечно же, есть, но очень в ограниченном и скромном формате. Основа же – только и только собственная мысль, полная самостоятельность взглядов и наблюдений, наработанных автором жизненным опытом, трудом ума и сердца. Логика движения этих мыслей развертывается в ходе самого процесса написания и изложения.

По сравнению с написанными и изданными статьями и книгами диссертации (как кандидатская, так и докторская) являются исключением. В них есть место и для цитирования, для пересказывания тех или иных текстов, анализа и оценки чужих взглядов, а также для ссылок на различные авторитеты. В то же время основой той и другой диссертации является собственная мысль и полная самостоятельность – от выбора темы и до структуры. Кандидатская диссертация написана в нестандартном по тем временам авторском формате – сначала изложена экспериментальная часть и только потом теоретическая. Именно авторский подход связывает все опубликованные работы, в том числе и диссертации, в единое целое, прежде всего, методологически. Второе же, что их объединяет – это тот главный смысл, который присутствует в каждой работе, начиная с первой и до последней, который скрыт в подтексте или, как говорят, между строк. Этот смысл отражён в содержании 12 тезисов, изложенных ниже. Каждый тезис как сгусток мысли о главном из прожитой автором жизни и многолетней научно-педагогической деятельности «криком кричит», чтобы быть услышанными теми, кому он адресован. И не только услышан, но и

реализован в процессе создания новой Украины во всех сферах ее жизни и особенно в сфере образования, отвечающей за будущее украинского народа.

**Тезис 1.** Все то, что происходит в настоящее время в сложившейся системе образования Украины в реальной действительности, **не должно происходить!** Не должно потому, что все происходящее нарушает международные права подрастающего поколения на всех стадиях его взросления, главные из которых – права на свободное развитие и права на защиту трех составных здоровья: физического, психического, социально-нравственного или проще – здоровья тела, мысли и души. И не только не защищает здоровья, а наоборот целенаправленно и методично, изо дня в день, на всех этапах взросления, начиная с первого класса, **разрушает** его. Но этого оказалось мало, и система начала в последние годы разрушать здоровье и в дошкольных учебных заведениях, введя в оборот понятие «дошкольное образование».

**Тезис 2.** Из сказанного следует: в живой и реальной практике должно происходить все то, что не происходит, но должно происходить, которое бы надежно, и гарантировано, защищало свободу и все три стороны здоровья подрастающего поколения на всех стадиях его взросления. Но этого «должного» нет нигде, ни в Украине, ни в одной другой стране мира. Его придется еще найти, но не путем реформ, а в ходе глубокого, всестороннего и длительного научного поиска. Ведь предмет поиска – самое ценное в мире – жизнь человека и его здоровье. И здесь система волевым способом (путем реформ) решить эту проблему не в состоянии, так как это «смерти подобно».

**Тезис 3.** Учитывая, что сфера образования – это не экономика, не энергетика, не медицина, не социология, не политика, не массовая культура, а сфера особая, а именно сфера духовного воспроизводства потомства, то в данной сфере все должно происходить по принципу: семь раз отмерь, а потом уже отрезай. Впрочем, такой подход верен, прежде всего, для мира материальных вещей, а в мире духовном следует выверять не семь раз, а 40-50 или 40-50 лет. Это и есть подлинная и настоящая педагогическая наука в сфере духовного воспроизводства подрастающих поколений. Другого пути не существует, как бы ни хотелось взрослому поколению в лице власти все делать в один присест и одним махом. Не получится!

**Тезис 4.** Чтобы открыть шлюз для существования надежной и настоящей педагогической науки, необходимо НАПН Украины вывести из подчинения МОН, как и все остальные науки, поскольку управленческая и научная деятельности не совместимы. Одна из них строится на командном принципе и ожидании заданного результата, а другая на принципе поиска результата, который еще не известен. И этим все сказано! Науке поступает от государства только мотивированный заказ и соответствующие гранты на выполнение этого заказа. И она не

терпит никакого вмешательства и контроля над ходом поиска, но отвечает за то, как будут использованы эти гранты.

**Тезис 5.** НАПН Украины должна добиться того, чтобы стать подлинным и научным центром и обрести статус самостоятельной и независимой от Министерства образования и науки, но подотчетной каким-то другим государственным или общественным органам. Но этот вопрос требует отдельного обсуждения. Академия должна быть ориентирована на разработку принципиально новых проектов по организации деятельности учебных заведений разных типов, которые бы опережали время на 40-50 лет и надежно защищали права всех тех, кто в них учится. И не только защищали, но и несли ответственность за качество жизни своих выпускников в течение этих 40-50 лет. Подчеркиваю, не за качество программы знаний, умений, навыков, а за качество способа жизни своих выпускников, который бы гарантировано защищал их права на свободное развитие и сохранение всех трех сторон здоровья! Все это реально и возможно, если сама академия проявит волю и найдет силы защитить свое имя от произвола и вмешательства в свои дела.

**Тезис 6.** В случае обретения самостоятельности академия должна полностью перестроить свою структуру, создав вместо НИИ поисково-экспериментальные научно-педагогические центры, на балансе которых должны быть собственные учебные заведения для разных возрастов (возможно для дошкольного и младшего школьного возраста, подросткового и юношеского возрастов, а также и специальные школы, в том числе и профессионально-технические). Такие научные центры и должны стать основным и главным ядром деятельности академии, реорганизация и обновление которой полностью вписывается в те события и процессы, которые происходят сегодня в Украине.

**Тезис 7.** Украинская педагогическая наука и академия имеет 100% шанс сохранить себя, свое место в обществе и государстве, если она в духе времени заболит идеей обновления, обсудит ее на общем собрании академии и примет ее к исполнению. В этом решении выразит свое твердое намерение создать в Украине для каждого возраста такие экспериментально поисковые заведения, каких еще не было в истории Украины и в истории других стран. Здесь имеются в виду такие учебные заведения, в которых всем, кто в них учится, живет и работает, было бы комфортно без исключения, уютно и счастливо и чтобы каждый из них был здоровым, успешным, продуктивным.

**Тезис 8.** Он криком кричит, чтобы быть услышанным Министерством образования и науки, требуя изъять из его названия слово «наука» как избыточное. «В одну телегу не можно впрячь коня и трепетную лань» (А. С. Пушкин). И этим все сказано. Если действующие государственные органы управления хотят быть полезными и нужными для своего народа и для подрастающего поколения, то они обязаны в духе времени:

- Отпустить НАПН на вольные хлеба;

- Резко ограничить разрешительные и запретительные функции и активизировать организационные и научно-педагогические исследования;

- Через Верховную Раду инициировать и реализовать идею Ю. Тимошенко о выборности Министра образования, внести соответствующие поправки в текущее законодательство, в том числе о предоставлении права НАПН вносить свою кандидатуру на пост Министра из своего состава на коллегия выборщиков.

**Тезис 9.** В каждом педагогическом ВУЗе бал править должен и обязан доктор педагогических наук и не иначе, а в других доктор профильных и специальных наук. Но каждый из них обязан построить работу в вузе не только на основе юридических законов, но и на основе педагогических, которые юридически не прописаны, но действуют в жизни каждого учебного заведения, независимо от его типа и уровня. Поэтому педагогическая наука обязана прокладывать дорогу в будущее для всех учебных заведений, независимо от их уровня и профиля.

**Тезис 10.** Он адресован местным органам управления образования и директорам школ. Первые должны резко сократить контроль и всякого рода проверки за ходом исполнения директив и команд, идущих сверху, и сосредоточить внимание на главном, т.е. на создании в каждой школе творческой атмосферы и обновления в духе протекающих перемен в Украине.

Директора школ обязаны позаботиться о том, чтобы школа, за которую отвечает каждый из них, имела собственное лицо и не была бы похожа ни на одну другую. И чтобы все ученики без исключения бежали в школу с большой радостью. И с такой же радостью возвращались домой, чтобы порадовать родителей своими успехами, достигнутыми за весь рабочий день в школе. Вопрос лишь в том, как сделать все это, похоронив навсегда позорное деление учеников на «отличников», «хорошистов», «троечников».

Верю и надеюсь, что каждый директор школы, если он болеет душой и сердцем не за кресло, а за здоровье своих учеников, способен сотворить такую школу (авторскую!). При условии что он:

- Проявит свою смелость и бросит вызов системе, предварительно подготовив себя теоретически, то есть глубоко осмыслив то главное, что изложено в этой статье и других источниках;

- Сумеет зажечь идеи обновления школы, сделает ее школой успехов и радости для всего коллектива школы, в том числе учеников, учителей, работников, родителей.

**Тезис 11.** Он криком кричит, чтобы быть услышанным! Было бы здорово, если хотя бы один из ректоров педагогического вуза проявил желание, волю, смелость и бросил вызов устаревшей системе. И главное, смог бы успешно утвердить разработанный пакет документов в Министерстве образования и науки на предмет проведения долговременной экспериментальной работы на факультете подготовки



учителів начальних класів і забезпечити цю роботу в повному об'ємі, як це передбачено в розробленому научному проекті (см. Приложение в книзі «Нестандартний погляд на стандарти вищого освіти», Старобільськ. – 2016 г.):

- набір і прийом студентів провести по своїм правилам і процедурам;
- передбачити пільги для викладачів, які беруть участь в пошуково-експериментальній роботі (річна навантаження – 400 годин, зарплата – на 25% вище).

**Тезис 12.** Отримавши дозволи і гранти, розгорнути пошуково-експериментальну роботу, в ході якої за 3-4 роки за програмою бакалавра підготувати викладачів начальних класів на такому рівні, якого було неможливо досягти в межах діючої системи, причому по всіх основних показниках здоров'я (фізичного, психічного, соціально-морального), і таким чином здійснити прорив і непередбачуване велике діло в історії підготовки вчителя начальних класів вищого рівня.

Труди такого вчителя повинні оплачуватися в два рази вище, ніж оплачується праця сучасного поліцейського. Пояснення просте і більш ніж переконливе. Якщо поліцейський, ризикуючи своєю життям, наводить зовнішній порядок на вулицях, площах і дорогах країни, то вчитель начальних класів наводить внутрішній порядок в головах і душах своїх дітей, віддаючи їм своє серце і своє здоров'я. Причому це робить щодня, протягом 4 років, а в майбутньому і 8 або 9 років за зразком Вальдорфської школи. Це означає, що вчитель начальних класів вирішує головну проблему – закладає і формує фундамент здоров'я своїх дітей як майбутніх громадян України.

Такий підхід правильний, державний і більш ніж європейський, тобто український, на опереження європейського. І якщо взяти не тільки фінансову сторону, а весь проект в цілому, без кредитів, модулів, тестів і рейтингів, тому що українська система освіти, як і країна в цілому, повинна мати повний і глибокий **почуття власної гідності!**

**Коротяєв Б. І. Короткі нотатки про головне в моїх опублікованих працях (або про те, що приховано в їхньому підтексті)**

У статті на основі аналізу власних праць автор узагальнює й критично переосмислює результати науково-педагогічної діяльності, яку він здійснював протягом 70 років. Стаття містить 12 тез, у яких викладено погляди на сьогодення і майбутнє системи освіти України – від дошкільної до вищої.

Автор підкреслює, що основною сутністю його професійної діяльності є те, що він не вчив студентів і школярів знань, а занурював в них, і в процесі занурення вчив їх мислити та самостійно творити,

творити свою думку, самого себе і продукт своєї розумової діяльності, тобто вчив своїх учнів філософії здорового творчого життя.

Основна ідея науково-педагогічної творчості вченого полягає в тому, що генеральною метою і змістом всієї системи освіти повинні бути захист і зміцнення здоров'я підростаючого покоління на всіх стадіях його дорослішання та в сукупності трьох складників – фізичного, психічного, соціально-морального.

*Ключові слова:* освіта, філософія здорового творчого життя, фізичне, психічне та соціально-моральне здоров'я.

**Коротяев Б. И. Краткие заметки о главном в моих опубликованных работах (или о том, что скрыто в их подтексте)**

В статье на основе анализа собственных работ автор обобщает и критически переосмысливает результаты научно-педагогической деятельности, которую он осуществлял на протяжении 70 лет. Статья содержит 12 тезисов, в которых изложены взгляды на настоящее и будущее системы образования Украины – от дошкольного до высшего.

Автор подчеркивает, что основной сущностью его профессиональной деятельности является то, что он не учил студентов и школьников знаниям, а погружал в них, и в процессе погружения учил их мыслить и самостоятельно творить, созидать свою мысль, самого себя и продукт своей мыслительной деятельности, т. е. учил своих учеников философии здоровой творческой жизни.

Основная идея научно-педагогического творчества ученого состоит в том, что генеральной целью и содержанием всей системы образования должны быть защита и укрепление здоровья подрастающего поколения на всех стадиях его взросления и в совокупности трех составляющих – физического, психического, социально-нравственного.

*Ключевые слова:* образование, философия здоровой творческой жизни, физическое, психическое и социально-нравственное здоровье.

**Korotiaev B. Brief Notes on the Main in My Published Works (or About What is Hidden in Their Subtext)**

In the article, based on the analysis of his own works, the author summarizes and critically reinterprets the results of scientific and pedagogical activity, which he carried out for 70 years. The article contains 12 theses, which set out the views on the present and future of the Ukrainian education system – from preschool to higher education.

The author emphasizes that the main essence of his professional activity is that he did not teach the students and schoolchildren knowledge, but immersed in them, and during the immersion he taught them to think and create independently, to create their thought, themselves and the product of their thought activity. He taught his students the philosophy of healthy creative life.

The main idea of the scientifically and pedagogical creativity of the scientist is that the overall goal and content of the entire education system should be to protect and strengthen the health of the younger generation at all stages of its maturation and in the aggregate of the three components – physical, mental, social and moral.

*Key words:* education, philosophy of healthy creative life, physical, mental and social-moral health.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Курило В. С.

УДК 378.4(477)

**О. І. Кравченко**

### **ІНСТРУМЕНТИ МОДЕЛЮВАННЯ СТРАТЕГІЧНОГО РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТУ**

Упровадження ефективного моделювання стратегічного розвитку університету потребує визначення інструментального забезпечення, яке дозволяє здійснювати реальні позитивні зміни в діяльності вищого навчального закладу. Керівництво вітчизняних та зарубіжних університетів в процесі моделювання стратегічного розвитку використовує різні інструменти, що пояснюється відмінністю зовнішнього середовища та стратегічних орієнтирів кожного окремого навчального закладу. Зазначимо, що більшість інструментів моделювання стратегічного розвитку університету, якими керуються провідні зарубіжні університети знайшли своє застосування у вітчизняній практиці. Отже, на сучасному етапі розвитку освітнього менеджменту важливе усвідомлення можливості використання окремих інструментів моделювання стратегічного розвитку та їх комбінації з метою удосконалення управління розвитком вищого навчального закладу. Моделювання стратегічного розвитку університету потребує створення необхідних умов для кількісно-якісних перетворень та координації дій всередині університету, спрямованих на усунення протиріч, які виникають внаслідок взаємодії навчального закладу із зовнішнім середовищем.

Виокремленню сучасних інструментів моделювання стратегічного розвитку сприяв науковий доробок зі стратегічного управління підприємством (Р. Акофф, Л. Антошкіна, І. Ансофф, З. Галушка, О. Ковтун, В. Пономаренко, М. Чернишов, З. Шершнева) та стратегічного управління вищими навчальними закладами (П. Дудко, І. Кочарян, О. Мармаза, С. Натрошвілі, Т. Огаренко, С. Салига, О. Яришко).

Інструменти стратегічного управління і планування розвитку підприємства розкрито в роботах О. Заставнюк, Р. Побережного та ін. Утім, проблема систематизації інструментів моделювання стратегічного розвитку університету не знайшла належного висвітлення в дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, хоча, безперечно, заслугове на теоретичне осмислення й практичне використання.

Мета статті полягає у систематизації основних інструментів моделювання стратегічного розвитку університету.

Успіх моделювання стратегічного розвитку університету тісно пов'язаний з його потенціалом. Так, О. Слюсаренко зазначає, що найвищий університетський потенціал – це дуже висока спроможність навчати, досліджувати й розробляти, прискорювати суспільний поступ [1, с. 373]. Для нашого дослідження важливим є врахування стратегічного потенціалу університету, який визначається сукупністю кількісних та якісних характеристик ресурсів навчального закладу та здатністю його забезпечувати прогресивний розвиток. Здійснюючи аналіз стратегічного розвитку зарубіжних та вітчизняних університетів, виявлено певну залежність між тим, чим вищий потенціал університету, тим ретельніше підходить керівництво до управління стратегічним розвитком університету. Для університетів США найбільш популярними інструментами є аналіз зовнішнього середовища, бенчмаркінг, визначення потреб споживачів, місія університету, тощо. Для європейських університетів важливими інструментами моделювання стратегічного розвитку є системний аналіз стратегічної ситуації, вивчення думок стейкхолдерів, стратегічне планування та стратегічний контролінг. Такі інструменти як аналіз внутрішнього середовища, формулювання місії університету, стратегічне планування або розроблення програми розвитку популярні в практиці вітчизняних університетів. Проведений аналіз засвідчує, що більш великі вищі навчальні заклади використовують більшу кількість інструментів, ніж середні та малі. Основним завданням використання тих, чи інших інструментів є вивчення вихідних умов функціонування університету, встановлення необхідності здійснення змін у навчальному закладі; прогнозування майбутнього університету та відшукування шляхів переведення його у більш якісний стан.

Вивчення й аналіз наукових праць, присвячених стратегічному менеджменту дозволили визначити чотири основні елементи моделювання стратегічного розвитку університету: стратегічний аналіз університету; формування стратегічної інформації; розробка стратегії розвитку університету; стратегічне планування.

Розкриємо сутність кожного з цих елементів, які в свою чергу поділяються на сукупність інструментів. Стратегічний аналіз університету необхідний для виявлення відправної крапки для подальшого моделювання стратегічного розвитку університету. За результатами стратегічного аналізу формується інформація про

університет «сьогодні». Згідно з твердженням науковців М. Гриньової, Л. Малаканової, Г. Сорокіної: «Стратегічний аналіз – виявлення можливих і неможливих напрямків розвитку» [2, с. 56]. Стратегічний аналіз виконує такі функції: описову; роз'яснювальну; прогнозну. Описова функція реалізується у вигляді побудови моделей середовища з визначенням найістотніших його елементів. Роз'яснювальна – вимагає дослідження взаємовпливу факторів з визначенням причин, що зумовили наявний стан середовища. Прогнозна – створює передумови для виявлення можливих і неможливих тенденцій розвитку середовища [3, с. 16]. Вихідними даними для діагностичного аналізу є: річні звіти за останні 5-10 років; результати останньої державної акредитації; соціально-економічне положення (проекти, буклети, рейтинги, тощо); результати експертних оцінок (соціологічні опитування, пропозиції, пріоритети) [4, с. 109].

Оскільки університет функціонує у взаємозв'язку із зовнішнім середовищем, то найбільш поширеними методами оцінки зовнішнього середовища є SWOT-аналіз та PEST-аналіз. У наукових розвідках вітчизняних науковців Д. Горобця, О. Мармази, Т. Сорочан досить детально розкрито застосування SWOT-аналізу, PEST-аналізу в освітньому менеджменті. У практиці управління підприємствами досить популярним є SNW-аналіз, який майже не використовується в управлінні навчальними закладками. На нашу думку, використання SNW-аналізу дозволило б значно підвищити якість стратегічного аналізу університету.

SNW – це абревіатура трьох англійських слів, що означають: S – Strength – сильна сторона, N – Neautral – нейтральна позиція, W – Weakness – слабка сторона. При SNW-підході все, що стосується SW – підходу, зберігається, але при цьому ще додається особлива нейтральна, тобто N-позиція. Як нейтральну позицію звичайно розглядають середньо-ринковий стан для даної конкретної ситуації. Отже, SNW-підхід – це раціональний розвиток SW/SWOT-підходу [5].

Одним з найменш поширеним в освітньому менеджменті є аналіз стратегічних розривів (GAP-аналіз), сутність якого полягає у виявленні невідповідностей (проблем), що виявляється як розрив (від англ. Gap – пролом, дірка), який виникає в ході реалізації стратегії розвитку. І. Зенкіна стверджує, що аналіз стратегічних розривів як інструмент стратегічного аналізу є невід'ємною частиною інформаційно-аналітичного забезпечення при стратегічному управлінні. GAP-аналіз запропонований Стенфордським дослідницьким інститутом (Каліфорнія, США), на сьогодні є найбільш сучасною технологією стратегічного аналізу, дозволяє реально оцінити відхилення поточного стану навчального закладу від бажаного в довгостроковій перспективі. Під стратегічним розривом розуміємо відхилення, яке характеризується більшими часовими та ресурсними затратами в ході досягнення стратегічних цілей. Аналіз стратегічних розривів являє систему аналітичних процедур, завдяки яким виявляються розриви спричинені

невдалим керівництвом, неякісною інформацією, неправильним прогнозуванням, плануванням та ін. [6, с. 107].

Стратегічний аналіз виступає важливим етапом управління у виробленні ефективної стратегії і забезпечує реальну оцінку власних ресурсів, можливостей і глибоке розуміння зовнішнього конкурентного оточення [7, с. 199]. На рис.1 продемонстровано інструменти стратегічного аналізу університету.



*Рис. 1.* Інструменти стратегічного аналізу університету

Відомості результатів стратегічного аналізу складають основну частину стратегічної інформації. Стратегічна інформація поділяється за часовими ознаками: інформація про минулий стан університету та темпи його змін в минулому; інформація про теперішній стан університету (поточні проблеми й можливості). А також стратегічна інформація різниться за змістом: інформація результатів стратегічного аналізу університету, інформація ранжування поточних проблем університету, тощо. Отже, система стратегічної інформації університету вміщує як позитивну інформацію, так і негативну. З.Галушка зазначає, що правилом побудови системи стратегічної інформації є постулат «своєчасно видавати точну і надійну інформацію» [8, с. 57]. Успіх аналітичної діяльності визначають два фактори: якість існуючої інформації та використання результатів аналізу в практичній діяльності вишу. Необхідна ретельна оцінка як внутрішніх, так і зовнішніх джерел інформації [7, с. 197].

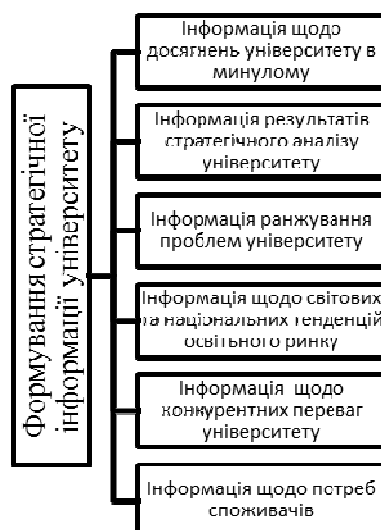


Рис. 2. Інструменти формування стратегічної інформації університету

Одним із суттєвих компонентів моделювання стратегічного розвитку університету є розробка його стратегії розвитку. Успішна стратегія розвитку університету є унікальною пропозицією порівняно з навчальними закладами-конкурентами. Стратегія задає орієнтири яким буде університет «завтра». Якщо місія і візія університету задають загальні орієнтири, то стратегічні цілі та очікувані результати відтворюють кінцевий стан навчального закладу. Такий інструмент як стратегічні цілі є характеристикою конкретних станів університету, досягнення яких є бажаним станом для навчального закладу. Стратегічні цілі визначаються в межах місії та візії університету і виражають конкретні напрями діяльності вищого навчального закладу. Правильно й чітко сформульовані стратегічні цілі чітко закладають фундамент для прийняття ефективного стратегічного рішення та являють собою відправну крапку для стратегічного планування. Згідно думки І. Ансоффа, стратегія є одним з декількох наборів правил прийняття рішення щодо поведінки організації [9, с. 159].

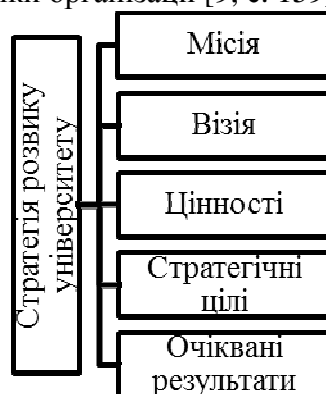
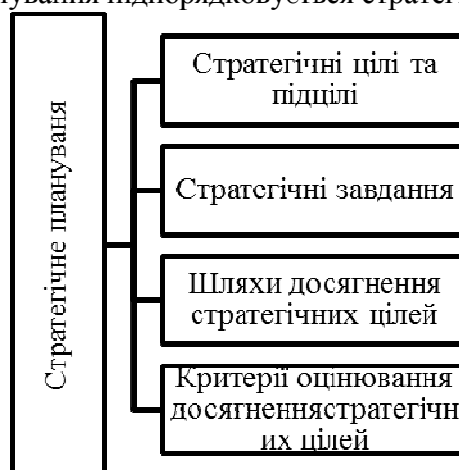


Рис. 3. Інструменти стратегії розвитку університету

У практиці стратегічного управління вітчизняних вишів зустрічається ототожнення стратегії розвитку та стратегічного плану. Зазначимо відмінності цих елементів моделювання стратегічного розвитку університету. Стратегія розвитку надає загальне уявлення щодо майбутнього університету, у той час як стратегічний план надає детальний розклад дій щодо досягнення стратегічних цілей. Таким чином, стратегічний план вміщує стратегічні завдання та шляхи їх розв'язування. Згідно думки Дж. Брайсона, стратегічне планування можна окреслити як дисципліновані дії, щоб випрацювати засадничі рішення й заходи, які визначатимуть, чим є конкретна організація (або інше утворення), що вона робить і чому [10, с. 5]. Так, Е. Стин наголошує, що стратегія не є детальним планом дій, оскільки стратегія розвитку може змінюватися згідно отримання нової інформації [11]. Аналіз американської наукової літератури доводить, що стратегічне планування є функцією стратегічного управління, при якому відбувається проектування етапів реалізації стратегії розвитку. Огляд доводів науковців дозволив приєднатися до позиції, згідно з якою стратегічне планування підпорядковується стратегії розвитку університету.



*Рис. 4.* Інструменти стратегічного планування університету

Узагальнюючи викладене зазначимо, що використання розглянутого інструментарію моделювання стратегічного розвитку університету дозволяє забезпечити більш високі темпи зростання вищого навчального закладу; збільшити частку на освітньому ринку; підвищити конкурентну позицію університету. Від правильності та доцільності інструментів моделювання стратегічного розвитку університету залежить ступінь розвитку та ступінь стабільності діяльності вищого навчального закладу. Розгляд інструментів моделювання стратегічного розвитку університету засвідчує, що всі зазначені інструменти є затребуваними й кожний з них може бути результативним за конкретних умов та характеристик вищого навчального закладу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні технології моделювання стратегічного розвитку університету.



**Список використаної літератури**

- 1. Слюсаренко О. М.** Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: аналіз світового досвіду : дис... доктора пед. наук : 13.00.06 / Олена Миколаївна Слюсаренко – К., 2015 – 435 с.
- 2. Гриньова М. В.** Менеджмент загальноосвітніх навчальних закладів: навч. посіб./ М. В. Гриньова, Л. В. Малаканова, Г. Ю. Сорокіна ПНПУ ім. В. Г. Короленка. – Полтава : «АСМІ», 2014 – 292 с.
- 3. Гарнага О. М.** Аналітичне забезпечення стратегічного управління: монографія / О. М. Гарнага – Рівне : НУВГП, 2012. – 208 с.
- 4. Управление** высшим учебным заведением: учебн. под ред. д-ра экон. наук, проф. С. Д. Резника и д-ра физ. мат. наук В. М. Филиппова. – 2-е изд., перераб. – М. : ИНФРА, 2010. – 768 с.
- 5. SNW-підхід** до аналізу сильних і слабких сторін фірми [Електронний ресурс] // Режим доступу: [http://pidruchniki.com/15660212/marketing/snw-pidhid\\_analizu\\_silnih\\_slabkih](http://pidruchniki.com/15660212/marketing/snw-pidhid_analizu_silnih_slabkih)
- 6. Зенкина И.** Анализ стратегических разрывов как инструмент стратегического анализа и потенциала его применения в стратегическом управлении организацией/ И. Зенкина // Аудит и финансовый анализ. – №4 – 2012 – С. 107–112.
- 7. Менеджмент** и организационное развитие высшей школы : учеб. / [авт. кол. В. Р. Вебер, Е. В. Иванов, М. Н. Певзнер и др.; под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. М. Н. Певзнера]. – Днепропетровск : Изд-во ДНУ, 2012. – 528 с.
- 8. Галушка З. І.** Стратегічний менеджмент: навч.-метод. посіб. / З. І. Галушка, І. Ф. Комарницький. – 2-е вид., доп. та перероб. – Чернівці. «Чернівецький національний університет», 2011. – 240 с.
- 9. Ансофф И.** Стратегическое управление / И. Ансофф. – М. : Экономика, 1989. – 519 с.
- 10. Брайсон Джон М.** Стратегічне планування для державних та неприбуткових організацій / Джон М. Брайсон; пер. з англ. А. Кам'янець. – Львів : Літопис, 2004. – 352 с.
- 11. Eric J. Van den Steen.** Strategy and the Strategist: How It Matters Who Develops the Strategy [Electronic resource] – Access mode: <http://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=51349>

**Кравченко О. І. Інструменти моделювання стратегічного розвитку університету**

У статті запропоновано систематизацію інструментів моделювання стратегічного розвитку університету, яка складається з чотирьох основних елементів: стратегічний аналіз університету; формування стратегічної інформації; розробка стратегії розвитку університету; стратегічне планування. Конкретизовано набори інструментів відповідно до кожної групи елементів моделювання стратегічного розвитку університету. Акцентується увага на зв'язку потенціалу університету з використанням набору інструментів моделювання стратегічного розвитку університету. Вивчення проблеми інструментального забезпечення моделювання стратегічного розвитку університету дозволяє удосконалити процедури та операції стратегічного менеджменту в освіті.

*Ключові слова:* інструмент, моделювання, стратегічний розвиток, університет.

**Кравченко Е. И. Инструменты моделирования стратегического развития университета**

В статье предложена систематизация инструментов моделирования стратегического развития, которая состоит из четырех основных элементов: стратегический анализ университета; формирование стратегической информации; разработка стратегии развития университета; стратегическое планирование. Конкретизированы наборы инструментов согласно каждой группе элементов моделирования стратегического развития университета. Акцентируется внимание на связи потенциала университета с использованием набора инструментов моделирования стратегического развития университета. Изучение проблемы инструментального обеспечения моделирования стратегического развития университета позволяет усовершенствовать процедуры и операции стратегического менеджмента в образовании.

*Ключевые слова:* инструмент, моделирование, стратегическое развитие, университет.

**Kravchenko O. Instruments of the Modeling of University's Strategic Development**

The article presented the systematization of instruments of the modeling of university's strategic development, which consists of four main elements: university's strategic analysis; the formation of strategic information; the elaboration of the university's development strategy; strategic planning. Instruments were concretized according to each group of elements of the modeling of university's strategic development. The author focuses attention on the connection university's potential with the using of a set of instruments of the modeling of university's strategic development. University's potential is formed by university's strategic resources, which form the basis of competitive advantage. The using of instruments of the modeling of university's strategic development enables higher growth of higher education; increase the share of the education market; increase the competitive position of the university. Review of instruments of the modeling of university's strategic development certifies that all instruments are in demand and each of them can be effective for specific conditions and characteristics of higher education. The author argues that the correctness and appropriateness of instruments of the modeling of university's strategic development depends the stability of a university. The study of the problem of instruments of the modeling of university's strategic development allows improving the procedures and operations of strategic management in education.

*Key words:* instrument, modeling, strategy development, university.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Хриков Є. М.

УДК 378.016

**А. М. Мирян**

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИКІВ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ»**

В Україні фізична реабілітація, як освітньо-професійна дидактична галузь, знаходиться на етапі свого формування. Поштовхом для її розвитку стало внесення спеціальності «Фахівець з фізичної реабілітації» 1998 року до Державного класифікатора професій, що значно стимулювало розроблення науково-концептуальної бази спеціальності, її теоретичних засад, обґрунтування змістовної специфіки професійної підготовки майбутніх реабілітологів.

Одним із критеріїв успішної підготовки спеціалістів високої кваліфікації будь-якої галузі знань є сформованість навчальної мотивації до освоєння нових теоретичних знань та практичних навичок [6].

Із цих причин проблема підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до діагностичної діяльності як важливого етапу кваліфікованого відновлення організму людини засобами й методами фізичної культури є актуальною та своєчасною. Існуючі дослідження здійснено в контексті здоров'язбереження та розвитку валеологічної культури студентів (Г. Бойко, Л. Сущенко, В. Кукса та ін.); формування готовності фахівців цієї галузі до роботи зі спортсменами та до реалізації професійних функцій у реабілітаційних закладах (Г. Атанова, І. Пустиннікова, М. Романишин та ін.); підготовки фахівців (Г. Верич, А. Вовканич, А. Герцик, О. Дубогай, В. Завацький, В. Кукса, В. Мухін); поєднання системного, діяльнісного, інтеграційного, аксіологічного, синергетичного підходів (Т. Бугеря); взаємодії когнітивного, операційно-процесуального й аксіологічного компонентів (Л. Волошко); валеологічної діяльності як фізичної та психологічної форм активності особистості (А. Міхійенко); відновлювальної роботи фахівця з фізичної реабілітації зі спортсменами (М. Романишин) тощо [10, с. 1].

Ефективність формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації залежить від конструктивності запропонованої моделі та забезпечення умов її успішної реалізації у навчальному процесі. У зв'язку з цим метою статті є розробка та наукове обґрунтування дидактичної системи формування професійних компетенцій майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін.

Під професійною компетентністю фахівця з фізичної реабілітації ми розуміємо відносно сталу структуру професійної самосвідомості та інтегральну характеристику діяльності фахівця, що полягає у володінні ним достатнім об'ємом фахових знань, умінь і навичок, професійно значущими особистісними якостями і вміннями, що в сукупності,

забезпечують успішне виконання професійних функцій у соціально визнаній і зафіксованій суспільством сфері реабілітаційно-оздоровчої діяльності.

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних учених (Т. Зінченко, В. Зюзін, О. Карпухіна, В. Кукса, С. Попов та ін.) засвідчив, що фізичну реабілітацію вчені розглядають як складник медичної, соціальної й професійної реабілітації, систему заходів щодо відновлення або компенсації фізичних можливостей та інтелектуальних здібностей, підвищення функціонального стану організму, поліпшення фізичних якостей, психоемоційної стійкості й адаптаційних резервів організму людини засобами та методами фізичної культури, елементів спорту і спортивної підготовки, масажу, фізіотерапії й природних чинників. У працях Ю. Дорошенка, О. Лугової, Т. Осадчої, О. Павлик, Л. Сущенко та інших розкрито сутність терміна «професійна підготовка», обґрунтовано професійну підготовку фахівців з фізичної реабілітації як процес формування рівня професійної компетентності особистості, достатнього для проведення фізичної реабілітації різних верств і вікових груп населення й успішної праці в лікувально-профілактичних закладах з урахуванням сучасних вимог ринку праці.

Успішність формування певного виду діяльності залежить від наявності відповідної мотивації, що розглядається науковцями [1, 7, 8, 11 та ін.] як психічне явище. Зовнішня мотивація заснована на заохоченнях, покараннях та інших видах стимуляції, які або спрямовують, або гальмують поведінку людини.

У разі зовнішньої мотивації чинники, що регулюють поведінку, не залежать від внутрішнього «я» особистості.

Внутрішня мотивація сприяє одержанню задоволення від роботи, викликає інтерес, підвищує самооцінку особистості [6, 11 та ін.].

Навчальна мотивація є різновидом мотивації, включеної в діяльність навчання і визначається:

- 1) освітньою системою, освітньою установою, де здійснюється навчальна діяльність;
- 2) організацією навчального процесу;
- 3) особливостями взаємодії педагога та студентів;
- 4) специфікою навчального предмета [9].

Більшість дослідників єдині в думці, що мотив є одним із найважливіших компонентів діяльності. Однак, залишається проблема співвідношення мотиву і цілі. Мотив діяльності науковці пов'язують із образом предмету, який спонукає та направляє на себе [4, 7 та ін.]. Мотиви діяльності, як предметний зміст потреб, суб'єктивно відображаються у формі переживань, бажань, прагнень до відповідної мети [5]. У психологічному словнику [2] мотив визначається як: 1) спонукання до діяльності, пов'язаної із задоволенням потреб суб'єкта; 2) предметно спрямована активність певної сили; 3) усвідомлена причина, яка лежить в основі вибору дій та вчинків особистості.

Формування мотивів пов'язане з впливом зовнішніх і внутрішніх факторів.

Складовими цілісної моделі формування професійної компетентності фахівців з фізичної реабілітації виступають три взаємопов'язані блоки, що відображують прогнозований кінцевий результат професійної підготовки студентів – рівень їх професійної компетентності: 1) блок особливостей професійної підготовки фахівців; 2) блок соціально-психологічних особливостей фахівців; 3) блок передбаченої професійної взаємодії.

Блок особливостей професійної підготовки розкриває специфіку навчально-професійної діяльності студентів спеціальності «Фізична реабілітація», умови формування системи спеціальних знань, умінь і навичок майбутніх реабілітологів.

До них ми відносимо: 1) зміст та обсяг навчальних дисциплін, розподілених за різними циклами підготовки, що опановуються студентами; 2) рівень психолого-педагогічної й методичної підготовки викладачів вищого навчального закладу, використання ними інноваційних педагогічних та інформаційних технологій, передового досвіду у сфері фізичної реабілітації, результатів науково-дослідної діяльності тощо; 3) особливості методичних традицій та уподобань викладачів профільних кафедр, що забезпечують викладання професійно орієнтованих дисциплін; 4) матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу вищого навчального закладу; 5) дотримання комплексу педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх реабілітологів [3].

Блок передбаченої професійної взаємодії розкриває специфічні особливості реабілітаційної діяльності, що реалізуються в системі активних суб'єкт-суб'єктних стосунків. У ній головною діючою особою виступає фахівець- реабілітолог, який здатен разом із пацієнтом в умовах довірливих стосунків, взаємопорозуміння реалізувати індивідуально підібрану для нього програму реабілітації.

Отже, процесуальні вміння, якими повинен володіти реабілітолог, повинні сприяти реалізації реабілітаційних програм для хворих різних нозологічних груп. Цілком очевидна необхідність підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до ефективної побудови відносин у системі «реабілітолог – пацієнт». Реабілітолог, як основний суб'єкт реабілітаційної діяльності, повинен уміти мотивувати пацієнта на здоровий спосіб життя, сприяти руйнації стереотипів, пов'язаних із хворобою, вибору способів оптимістичного реагування на тимчасову непрацездатність або тривалу інвалідність.

До інших компонентів професійної компетентності ми також відносимо: 1) методичну (організаційно-технологічну) компетентність – володіння різними методами та засобами фізичної реабілітації на основі ґрунтовних знань фізіологічних і біохімічних аспектів функціонування органів і систем організму людини; 2) інформаційно-аналітичну

компетентність – володіння сучасними інформаційними технологіями, розуміння сфери їх застосування у професійній діяльності, вміння критично аналізувати наукову інформації; 3) дослідницьку компетентність – володіння сучасними науковими методами досліджень у фізичній реабілітації, фізичній культурі і спорті; 4) управлінську компетентність – володіння методами, прийомами керування власною професійною діяльністю та діяльністю інших суб'єктів реабілітації; 5) валеологічну компетентність – володіння сучасними валеологічними практиками (масажем, самомасажем, аромотерапією, аероіонотерапією, апітерапією, дієтотерапією, методиками загартування тощо), вміння будувати програму власного здорового життя з використанням різних валеологічних засобів; 6) освітню компетентність – усвідомлену здатність до професійного та особистісного саморозвитку, цілеспрямованого вдосконалення професіоналізму; 7) правову компетентність – володіння нормативно-правовою базою в галузі фізичної реабілітації, фізичної культури та спорту; 8) психолого-педагогічна компетентність – володіння знаннями з психології особистості, прийомами педагогічного менеджменту; 9) культурну компетентність – знання специфіки національних культур і традицій різних груп населення та принципів роботи з ними, культури міжособистісних стосунків [3].

На практично-предметному рівні модель реалізується через дидактичне забезпечення в три етапи: початковий професійний (I, II курси підготовки), фундаментальний професійний (III, IV курси навчання) і спеціалізований професійний етап (V курс навчання). Формування діагностичної компетентності здійснюється в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. Оскільки специфіка фізичної реабілітації як навчально-професійної галузі полягає в тому, що вона межує з медичною та фізкультурно-спортивною освітою, професійно-орієнтовані дисципліни належать до циклів медико-біологічних, фізкультурно-спортивних та дисциплін реабілітаційного спрямування, змістова структура яких на окремих етапах навчання формують діагностичні компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації [10, с. 16–17].

Формування навчальної мотивації студентів спеціальності «Фізична реабілітація» у процесі вивчення дисциплін професійного циклу буде успішним якщо дотримуватися наступних педагогічних умов: здійснення практичної підготовки студентів у малих навчальних групах; орієнтація навчального матеріалу на практичний зміст та конкретну професійну діяльність (надання оздоровчо-реабілітаційних послуг); постійне проведення міждисциплінарних зв'язків з професійно-орієнтованими дисциплінами (методи фізичної реабілітації, лікувальна фізична культура, масаж та ін.); паралельний розвиток внутрішньої та зовнішньої мотивації шляхом застосування сучасних педагогічних технологій, методів, засобів та прийомів в аспекті впровадження кредитно-

трансферної системи; поетапне формування навчальної мотивації студентів (вступної, поточної і заключної мотивації).

Таким чином, нами розроблено модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, здійснено її компонентний аналіз, визначено комплекс педагогічних умов організації навчально-професійної підготовки студентів, що сприяють підвищенню ефективності формування їх професійної компетентності.

Подальшого вивчення потребують питання обґрунтування теоретичних і методичних засад цілісності діагностичного й прогностичного компонентів компетентності та специфіки їх реалізації в професійній діяльності. Дослідження цих проблем становить перспективи подальших наукових розвідок.

### **Список використаної літератури**

- 1. Артюшенко А. О.** Мотиваційна мобільність як складова функціональної структури довільного управління руховою діяльністю / А. О. Артюшенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків : ХОВНОКУ-ХДАДМ, 2011. – №2. – С. 3–7.
- 2. Большой** психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
- 3. Волошко Л. Б.** Модель формування професійної компетенції майбутніх фахівців з фізичної реабілітації [Електронний ресурс] / Л. Б. Волошко. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/pspo/2005\\_8\\_1/doc\\_pdf/voloshko](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/pspo/2005_8_1/doc_pdf/voloshko).
- 4. Густяков Н. А.** К вопросу о взаимосвязи мотивов и мышления / Н. А. Густяков, Б. А. Базыма // Вестник ХГУ.– 1986. – № 287. – С. 18–25.
- 5. Иванников В. А.** Психологические механизмы волевой регуляции: учебное пособие / В. А. Иванников. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.
- 6. Клименко Н. О.** Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Н. О. Клименко. – Луганськ, 2005. – 20 с.
- 7. Леонтьев А. Н.** Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1982. – 257 с.
- 8. Маслоу А.** Мотивация и личность [3-е изд.] / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.
- 9. Піонтковський-Вихватень Б.** Психологічні особливості мотивації навчальної діяльності студентів ВНЗ / Б. Піонтковський-Вихватень. // Вісник Київського інституту бізнесу та технологій. 2010, №1. – С. 50–54.
- 10. Фастівець А. В.** Формування діагностичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / А. В. Фастівець. – Запоріжжя, 2015. – 23 с.
- 11. Штифурак В. С.** Мотивація спортивної діяльності / В. С. Штифурак. – Вінниця. – 2006. – 67 с.

**Мирян А. М. Особливості формування професійних навиків студентів спеціальності «Фізична реабілітація»**

У даній розвідці проведено аналіз сучасного стану професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичної реабілітації у вітчизняній і зарубіжній педагогіці. Визначено структуру та спрямованість професійно орієнтованих дисциплін підготовки фахівця з фізичної реабілітації до діагностичної діяльності. Відповідно до визначених реабілітаційно-оздоровчих і освітньо-професійних аспектів діяльності фахівця з фізичної реабілітації виділено два типи його діагностичної діяльності: педагогічна діагностика і медико-біологічна діагностика. Діагностична компетентність визначається як інтегративна властивість особистості, що має складну системну організацію і є сукупністю, взаємодією і взаємопроникненням педагогічного та медико-біологічного компонентів.

*Ключові слова:* професійна освіта, фахівець з фізичної реабілітації, професійно-орієнтовані дисципліни.

**Мирян А. М. Особенности формирования профессиональных навыков студентов специальности «Физическая реабилитация»**

Проведен анализ современного состояния профессиональной подготовки будущего специалиста по физической реабилитации в отечественной и зарубежной педагогике. Определена структура и направленность профессионально-ориентированных дисциплин подготовки специалиста по физической реабилитации к диагностической деятельности. Согласно определенным реабилитационно-оздоровительному и образовательно-профессиональному аспектам деятельности специалиста по физической реабилитации выделено два типа его диагностической деятельности: педагогическая диагностика и медико-биологическая диагностика. Диагностическая компетентность определяется как интегративное свойство личности, имеющее сложную системную организацию и представляющее собой совокупность, взаимодействие и взаимопроникновение педагогического и медико-биологического компонентов.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, специалист по физической реабилитации, профессионально-ориентированные дисциплины.

**Myryan A. Formation of Professional Skills of Students of Specialty for «Physical Rehabilitation»**

The analysis of the current state of training of the future expert in physical rehabilitation in domestic and foreign pedagogy. The structure and direction of professionally oriented disciplines of specialist training in physical rehabilitation to the diagnostic activity. pedagogical diagnostics and biomedical diagnosis: two types of its activities according to specific diagnostic rehabilitation and wellness and educational and professional aspects of the expert in physical rehabilitation allocated. Diagnostic competence is



defined as the integrative property of the person having a complex system organization and represents a set of interaction and interpenetration of pedagogical and medico-biological components, the degree of formation which reflects the willingness and ability of the future expert in physical rehabilitation to use modern methods of evaluating the functional state in the process of preserving and strengthening physical, mental, social and spiritual health of the person or group of people.

*Key words:* professional education, physical rehabilitation specialist, professionally oriented disciplines.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 378:613.8

**Ю. Ю. Мосейчук**

### **СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ВИМОГА ЧАСУ**

Для учителів фізичної культури надзвичайно важливим елементом для здійснення своєї професійної діяльності виступає культура здоров'я. Майбутні педагоги повинні бути прикладом для своїх вихованців у збереженні та відновленні здоров'я. Саме здоров'я є однією із фундаментальних категорій людського буття та розглядається найважливішим пріоритетом в усіх розвинених країнах світу. Погоджуємося із О. Міхеєнком у тому, що здоров'я вважається «критерієм і запорукою благополуччя суспільства. Утім, протягом останніх десятиліть проблема здоров'я особливо загострилася: зростає кількість захворювань, тривалість життя як один з основних показників здоров'я населення стрімко знижується. В Україні стан здоров'я населення, особливо молоді, дедалі більше набуває загрозливого характеру з погляду життєздатності та безпеки нації» [1, с. 6]. Як свідчать факти, лише 10% неповнолітніх лікарі визнають повністю здоровими. Така катастрофічна картина підвищує цінність високого рівня культури здоров'я у майбутніх учителів фізичної культури.

Займатися фізичною культурою та не уміти береги своє здоров'я розглядаємо у якості вагомого прорахунку, який не може собі дозволити кваліфікований учитель фізичної культури. Саме тому, ще під час навчання у ВНЗ у студентів галузі 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 014 «Середня освіта. Фізична культура» необхідно формувати високий рівень культури здоров'я. У процесі вивчення практичних аспектів підготовки майбутніх учителів фізичної культури, ми прийшли до

висновку, що впровадження системного підходу та розробка цілісної системи суттєво вдосконалить якість формування культура здоров'я.

Як свідчать наукові публікації О. Анастасова, П. Джуринського, Б. Долинського, О. Міхеєнка, Г. Мешко, Ю. Палічук та ін., нині активно вивчаються психолого-педагогічні механізми впровадження здоров'язміцнювальних та здоров'язбережувальних технологій в професійну підготовку майбутніх фахівців різних спеціальностей. Відзначимо, що статті О. Мельника [2] проаналізовано потенціал системного підходу у процесі формування культури здоров'я учасників навчально-виховного процесу, а у публікаціях С. Кириленко [3] та Т. Рикової [4] акцентовано увагу на доцільності формування культури здоров'я майбутніх учителів та розглянуто загальні наукові підходи у цьому контексті.

Однак, незважаючи на дослідження науковців, процес формування високого рівня культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури потребує практичного узагальнення та впровадження виважених інноваційних підходів до розробки цілісної системи. З огляду на ці факти, своє дослідження присвячуємо висвітленню теоретичних та практичних аспектів, які необхідно покласти у основу розробку цілісної системи формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури. Отже, ціль нашої публікації безпосередньо спрямована на аналіз потенціалу системного підходу та дослідження психолого-педагогічних підходів до розробки системи формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури на засадах концепції неперервності професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ.

Як показує практика, нині нерозв'язана головна суперечність загального характеру між об'єктивною потребою українського суспільства в морально, психічно і фізично здорових фахівцях фізичної культури ОКР «бакалав» і «магістр» та існуючими стереотипами в організації фізичного виховання студентів, які орієнтують суб'єктів освітнього процесу, в основному, на розвиток фізичних та рухових умінь і навичок. Відзначимо як негативний момент і той факт, що організація фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ, в основному, орієнтована на лінійний характер навчання і централізований контроль над освітніми ресурсами. Як наслідок – культура здоров'я розглядається лише у загальному контексті, не приділяється належна увага її формуванню у студентів спеціальності 014 «Середня освіта. Фізична культура».

Відзначимо, що у нашому баченні головною вимогою часу стосовно організації освітнього процесу у ВНЗ, які готують педагогічні кадри є запровадження системності у професійну підготовку у контексті формування високого рівня культури здоров'я. Учителі фізичної культури мають бути в авангарді та задавати позитивний тон у формуванні у своїх вихованців культури здоров'я. З огляду на цей факт, очевидним є те, що у них самих має бути сформований високий рівень

культури здоров'я, що охоплює ставлення студентів самих до себе на основі сформованих знань та умінь щодо оптимального вибору інтелектуальних, емоційних, фізичних навантажень, детермінує ступінь залежності здоров'я особистості від стратегії вибудовування її відносин з оточуючим світом та з самою собою. Висуваємо робочу гіпотезу про те, що впровадження системного підходу та розробка системи матиме позитивний вплив на формування високого рівня культури майбутніх учителів фізичної культури.

Насамперед коротко розглянемо погляди науковців на сутність наукової категорії «системний підхід». Так, у публікації Н. Кузьміної системний підхід трактується у якості гносеологічної призми чи особливого виміру реальності [5, с. 8]; сутність системного, у баченні О. Дахіна, базується на тому, що він дає можливість ввести «додаткові підмоделі, які враховують різноманітні фактори і напрямки в динаміці дослідження» [6, с. 100]. Таким чином, впровадження системного підходу у професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури у контексті формування у них культури здоров'я дасть можливість виважено підійти до визначення змісту системи, сприятиме визначенню головних її складових у процесі неперервної професійної підготовки на основі застосування засобів фізичного виховання, а також дозволить, використовуючи педагогічне моделювання, розробити графічне зображення моделі такої системи та допоможе експериментально перевірити її ефективність.

Відзначимо, що одне із найперших трактувань «системи» було запропоновано у кінці 60-х років ХХ століття К. Болдуїнгом, який аргументовано довів, що існування певних підгруп елементів у конкретній системі зумовлює активний вплив на цілісність усієї системи, однак жоден із конкретних елементів у разі самотійного існування вагомого впливу не має. Автор розглядав систему як сукупність двох, або більшої кількості елементів, причому поведінка кожного елемента впливає на поведінку цілого, тоді як поведінка елементів та їх вплив на ціле взаємозалежні.

У енциклопедії освіти вказано, що «система підготовки фахівця виступає засобом, спрямованим на реалізацію мети» [7, с. 516]. Тобто, систему варто трактувати як цілісне утворення, що базується на чіткій взаємодії структурних частин, які її утворюють. На основі системи можна об'єднати у цілісний процес усі педагогічні впливи у контексті формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури. Наукову дефініцію «система» розглядаємо як цілісну сукупність конкретних елементів, які спрямовані на досягнення загальної мети – організація освітнього процесу, що забезпечить високий рівень культури здоров'я майбутнім учителям фізичної культури у процесі неперервної професійної підготовки на основі засобів фізичного виховання. Систему формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури у процесі неперервної професійної підготовки розглядаємо як чітко

упорядковану конкретну множину взаємопов'язаних елементів освітнього процесу, які мають власну структуру та організацію.

Розробка цілісної системи дозволить нам: 1) відшукати найбільш ефективні міжпредметні зв'язки між окремими навчальними дисциплінами професійного спрямування; 2) цілеспрямовано формувати знання, уміння, навички, професійні та особистісні якості особистості майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки, які би мали суттєвий вплив на підвищення рівня культури здоров'я. Отже, цілісна система дозволить здійснити педагогічну оптимізацію освітнього процесу та дасть можливість досягнути високого рівня культури здоров'я особистості під час неперервного навчання.

Насамперед зупинимося на загальній характеристиці неперервності процесу формування культури здоров'я. Так, у «Хартії про ціложиттєве навчання» [8] задекларовано, що набувати нові знання та компетентності, опановувати нові технології, розуміти нове інформаційне довкілля особа може впродовж усього свого життя. Навчання протягом життя забезпечує майбутньому учителеві фізичної культури не лише можливості особистого зростання, а й високий рівень соціальної адаптації, а також затребуваність на ринку праці.

У контексті неперервності формування культури здоров'я доцільно спочатку охопити освітою учнів профільних класів у загальноосвітніх навчальних закладах чи ліцеїв, або коледжів при ВНЗ, пізніше освітній процес в ВНЗ та здобуття студентами ОКР «бакалавр», а потім необхідно дати можливість вдосконалити знання, уміння та навички студентам під час навчання у магістратурі, а також спробувати продовжити цей процес під час професійного вдосконалення учителів на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти. Таким чином, ми зможемо забезпечити «вертикальну» та «горизонтальну» інтеграцію, гнучкість усієї системи формування культури здоров'я у контексті її неперервності. У нашому розумінні, проблема неперервності процесу формування культури здоров'я має розглядатися на основі перспективи поступового нарощування повноти та об'єму інформативно-змістового простору на кожному ступені неперервної освіти. Орієнтиром під час навчання студентів повинен бути пріоритет формування професіоналізму у сфері культури здоров'я і можливості його наповнення у відповідності із теоретичним і практичним досвідом, який вони здобувають.

Погоджуємося із С. Дружіловим [9] у тому, що у процесі неперервної освітньої діяльності майбутнім фахівцям має бути забезпечено досягнення необхідного рівня професійної компетентності. Автором визначено чотири стадії компетентності, які характеризують професійне навчання. Представимо нашу інтерпретацію цих стадій.

Перша стадія – несвідома компетентність – немає необхідних знань, умінь та навичок, причому особистість чітко усвідомлює їхню відсутність. Ця стадія характеризується наступною самооцінкою «Я не знаю, що я не знаю». Вважаємо, що ця стадія є характерною для

випускників середніх навчальних закладів, які готуються стати абітурієнтами та мають лише часткові знання з культури здоров'я та не мають практичних навичок щодо його зміцнення та збереження. Друга стадія – свідомо некомпетентність – особистість усвідомлює, що її не вистачає професійних знань. Для цієї стадії характерна формула «Я знаю, що не знаю». На цій стадії суб'єкти усвідомлюють свою професійну некомпетентність, що спричиняє підвищення у них внутрішньої мотивації для набуття знань і умінь з культури здоров'я. На цій стадії знаходяться студенти ОКР «бакалавр». Третя стадія – свідомо компетентність – особистість чітко усвідомлює зміст професійних знань, розуміє потребу сформованості практичних умінь та навичок і може їх ефективно застосовувати, володіє професійним потенціалом та професійною спрямованістю, має відповідні ціннісні орієнтації та ідеали щодо культури здоров'я. Для цієї стадії характерна самооцінка за такою формулою «Я знаю, що я знаю». Вважаємо, що за умови цілеспрямованої діяльності, фахівці, що здобули ОКР «магістр» досягають цієї стадії компетентності. Четверта стадія – «безсвідомо» (автоматична) компетентність – можлива лише тоді, коли професійні навички повністю інтегровані та вбудовані у свідому професійну поведінку. Вбачаємо, що такий рівень компетентності у культурі здоров'я має можливість здобути учитель фізичної культури у системі післядипломного навчання та на основі тривалої практичної діяльності на своєму робочому місці. Цей рівень притаманний для фахівців, які мають 3–5 років стажу роботи та свідомо переконані у необхідності збереження та зміцнення власного здоров'я, практично уміють це робити та підтримують у цьому прагненні своїх вихованців, виховуючи у них культуру здоров'я. У нашому розумінні ця стадія характеризує рівень майстерності.

Під час розробки системи формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури у процесі неперервної професійної підготовки на основі засобів фізичного виховання недостатньо мати лише теоретичне уявлення про те як вона функціонує, а необхідно чітко усвідомлювати, які оптимальні складові повинні бути представлені у її структурі. У філософському словнику [10] структура (від лат. *structura* – побудова) трактується як побудова внутрішньої форми організації через єдність сталих взаємозв'язків між її елементами, а також законів цих взаємозв'язків. Ми виходили з того, що кожна система у комплексі має відображати упорядкованість внутрішніх і зовнішніх зв'язків між усіма складовими елементами, які забезпечують її стабільність та дієвість. Таким чином, структура розглядається як невід'ємний атрибут систем.

Для вибору конкретних складових системи формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури у процесі неперервної професійної підготовки на основі засобів фізичного виховання за основу було прийнято позицію Г. Щедровицького [11], який аргументовано довів, що процес розробки системи є доволі тривалим. Автор радить, щоб у системі були схематично представлені такі складові, як:

- 1) набір діяльнісних засобів;
- 2) конкретні дії, процедури та операції;
- 3) норми і схеми практичної організації діяльності.

У системі формування культури здоров'я особистості у процесі неперервної професійної підготовки на основі засобів фізичного виховання будуть представлені конкретні підсистеми з елементами (складовими), що володіють реальними якостями. До основних структурних складових відносимо: мету; принципи (науковості, професійної спрямованості, міжпредметних зв'язків, систематичності та послідовності, свідомості й активності, доступності); підходи (системний, акмеологічний, праксеологічний, синергетичний, особистісно орієнтований, гуманістичний, компетентнісний); форми, методи та засоби професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури на факультетах фізичного виховання; компоненти, критерії; результат. Варто брати до уваги і той факт, що система має бути спрямована на формування та вдосконалення культури здоров'я особистості у процесі неперервної підготовки та базуватися на чотирьох стадіях професійної компетентності: несвідомій компетентності, свідомій некомпетентності, свідомій компетентності та автоматичній компетентності. Розробляючи цілісну систему було зроблено головний акцент на забезпеченні процесу формування культури здоров'я в особи на основі тривимірності освітнього процесу. Ця тривимірність базувалася по-перше, на підсиленні внутрішньої мотивації та формуванні широкого світогляду; по-друге, передбачала цілісне поєднання навчання, самоосвіти, самовиховання; по-третє, охоплювала практичну спрямованість знань та постійне їх оновлення.

Проведений аналіз загальних теоретичних аспектів формування культури здоров'я у майбутніх учителів фізичної культури засвідчує лише опосередковане використання системного підходу. У нашому баченні визначальним у процесі формування високого рівня культури здоров'я є розробка цілісної системи. Під час її розробки головний акцент повинен бути зроблений на таких структурних складових як: меті, принципах, підходах, методах, формах та засобах навчання, компонентах, критеріях та результаті. Уся система має підпорядковуватися неперервному навчанню та охоплювати чотири стадії професійної компетентності особистості щодо складових культури здоров'я. Апробація системи відбуватиметься за участю викладачів кафедри фізичної культури та основ здоров'я Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Виходячи з представленою теоретичного аналізу, плануємо в подальшому розробити графічну модель системи формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури у процесі неперервної професійної підготовки на основі засобів фізичного виховання, яка передбачатиме упорядковану сукупність конкретних складових, між якими існує закономірний взаємозв'язок та які взаємодіють та впливають

один на одного. У цілому, прогнозуємо, що впровадження системного підходу та розробка цілісної системи дасть можливість досягнення максимально можливого рівня культури здоров'я учнями, які навчаються у профільних класах ліцеїв та коледжів при ВНЗ, студентами ОКР «бакалавр» та «магістр», а також вчителями фізичної культури, що підвищують свій рівень професіоналізму в інститутах післядипломної педагогічної освіти.

### **Список використаної літератури**

**1. Міхєєнко О. І.** Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Олександр Іванович Міхєєнко; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2016. – 491 с. **2. Мельник О.** Системний підхід до формування культури здоров'я учасників навчально-виховного процесу / О. Мельник // Директор школи. – 2005. – № 13 (349). – С. 20–21. **3. Кириленко С. В.** Проблема формування культури здоров'я в історії теоретичної думки і в сучасній практиці / С. В. Кириленко // Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. – 2004. – № 1(42). – С. 48–56. **4. Рыкова Т. М.** Здоровье как необходимое условие успешной профессиональной деятельности педагога / Т. М. Рыкова // Наука и школа. – 2009. – № 4. – С. 20–21. **5. Методы системного педагогического исследования :** учеб. пособ. / под ред. Н. В. Кузьминой. – М. : Народное образование, 2002. – 208 с. **6. Дахин А. Н.** Моделирование компетентности участников открытого образования / Дахин А. Н. – М. : НИИ школьных технологий, 2009. – 292 с. **7. Енциклопедія освіти** / [Акад. пед. наук України]; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. **8. Хартія про** ціложиттєве навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.eu-edu.org/news/info/87>. **9. Дружилов С. А.** Становление профессионализма как процесс формирования концептуальной модели профессиональной деятельности / С. А. Дружилов // Журнал прикладной психологии / гл. ред. А. В. Сухарев. – 2004. – №6. – С. 56–60. **10. Філософський енциклопедичний словник** / В. І. Шинкарук, Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов, А. Т. Ішмуратов. – К. : Абрис, 2002. – 742 с. **11. Щедровицкий Г. П.** Система педагогических исследований (методологический анализ) / Г. П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – М., 2003. – С. 16–20.

### **Мосейчук Ю. Ю. Система формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури як вимога часу**

У статті головну увагу зосереджено на потребі використання системного підходу у формуванні високого рівня культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури. Представлена характеристика наукових категорій «системний підхід» та «система». Встановлено, що

системний підхід спрямований на розкриття цілісності процесу формування у майбутніх учителів фізичної культури високого рівня культури здоров'я. Розглянуто загальні підходи до розробки системи формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури та проаналізовано складові, які повинні бути представлені у системі. Автором акцентовано увагу на чотирьох стадіях, професійного навчання. Охарактеризовано: несвідому компетентність, свідому некомпетентність, свідому компетентність та автоматичну компетентність. Вища стадія можлива лише тоді, коли професійні навички повністю інтегровані в професійну поведінку.

*Ключові слова:* системний підхід, система, культура здоров'я, майбутні учителі фізичної культури, стадії компетентності.

#### **Мосейчук Ю. Ю. Система формирования культуры здоровья будущих учителей физической культуры как требование времени**

В статье основное внимание сосредоточено на необходимости использования системного подхода, который способствует формированию высокого уровня культуры здоровья у будущих учителей физической культуры. Представлена характеристика научных категорий «системный подход» и «система». Установлено, что системный подход направлен на раскрытие целостности процесса формирования у будущих учителей физической культуры высокого уровня культуры здоровья. Рассмотрены общие подходы к разработке системы формирования культуры здоровья у будущих учителей физической культуры, а также проанализированы составляющие, которые должны быть представлены в системе. Автором акцентировано внимание на четырех стадиях, профессионального обучения. Охарактеризовано бессознательную компетентность, сознательную некомпетентность, сознательную компетентность и автоматическую компетентность. Высшая стадия возможна только тогда, когда профессиональные навыки полностью интегрированы в профессиональное поведение.

*Ключевые слова:* системный подход, система, культура здоровья, будущие учителя физической культуры, стадии компетентности.

#### **Moseychuk Y. The system of the Formation of the Health Culture of Future Teachers of Physical Education as a Requirement of Time**

The main focus is on the characteristics of the scientific category of «systematic approach» and «system». Systematic approach is aimed at disclosing of the integrity of the process of formation of future teachers of physical education a high level of health culture. The system is considered as a means to achieve the purposes of formation of the health culture of future teachers of physical education. In the author's understanding the system is based on a dynamic unity of its components. General approaches to the development of the system of the formation of health culture of future teachers of physical education were considered. In the developing of educational



system it is the most advisable to make the emphasis on such structural components as: purpose, content, principles, approaches, methods, forms and means of studying, components, criteria and result. Therefore, the system developed by us should provide an ordered set of defined components, among which there is a logical interaction that is aimed at the formation of health culture of future teachers of physical education during professional training in higher education institution on the basis of the means of physical education.

Author stress the attention on the four stages that characterize the professional training process of future workers. In the process of scientific research the following is characterized: an unconscious competence; conscious incompetence; conscious competence and automatic competence. The highest stage is possible only when skills are fully integrated and embedded in professional behavior.

*Key words:* systematic approach, a system, health culture, future teachers of physical education, competence stages

Стаття надійшла до редакції 28.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378:37.07(043.3)

**В. Г. Муромець**

**ЕТАПИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНИХ  
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ТРЕТЬОГО  
(ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ:  
УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ**

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. з-поміж основних напрямів державної освітньої політики вказує на такі: реформування системи освіти на основі філософії «людиноцентризму» як стратегії національної освіти; модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу; переорієнтація змісту освіти на цілі сталого розвитку; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі [2].

Одним із важливих напрямів є зорієнтованість освіти на міжнародні стандарти, відповідно до яких майбутній фахівець повинен володіти як професійною, так і загальними компетентностями, мати стійкі цінності, що потрібні для здійснення соціального досвіду взаємодії, бути здатним до професійної діяльності, зважаючи на загальнолюдські цінності і враховуючи національно-культурні особливості, спираючись на культурний досвід. Усе більше уваги звертається на доступність і якість освіти, універсальність підготовки здобувачів третього (освітньо-

наукового) рівня вищої освіти до вимог ринку праці, на особистісну зорієнтованість освітнього процесу, його інформатизацію, визначальну функцію освіти у забезпеченні сталого людського розвитку.

Вивчення вітчизняних і зарубіжних наукових джерел, спостереження за процесами, що відбуваються на сучасному етапі реформування вищої освіти і впливають на модернізацію професійної підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти уможливили виявлення низки суперечностей між визначеною потребою сучасного суспільства у фахівцях, що володіють новим типом професійного мислення і тенденціями інтеграції й спеціалізації в управлінській підготовці здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти на компетентнісних засадах і нерозробленістю теоретико-методологічних засад розвитку загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти у контексті реалізації управлінської діяльності.

Перед вищою професійною освітою України нині постає складне завдання: забезпечення практичної спрямованості підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти при збереженні її фундаментальності. На наше переконання, виконати це завдання можливо лише за умови підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти на компетентнісній основі.

Як зазначено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., «освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості» [2].

Контент-аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел у контекстному полі нашого дослідження засвідчив, що дослідники виокремлюють низку функцій загальних (універсальних) компетентностей у системі вищої освіти:

- відображення та розвиток особистісних смислів майбутнього фахівця щодо об'єктів, які вивчаються ним;
- характеристика діяльнісного компонента освіти майбутнього спеціаліста, рівень його практичної підготовки;
- здатність розв'язувати у повсякденному житті реальні проблеми – від побутових до професійних та соціальних;
- багатовимірність, тобто охоплення і розвиток усіх основних груп особистісних якостей індивіда.

Однак, засвідчимо, що на сучасному етапі реформування вищої освіти України в рамках Болонського процесу нагальною є проблема якості освіти (the quality of education) фахівця. Стратегічне завдання реформування вищої освіти в Україні – трансформація кількісних показників освітніх послуг у якісні. Позитивне розв'язання цієї проблеми передбачає реалізацію здатності застосовувати набуті знання і вміння у

практичній діяльності. Як засвідчують оцінки експертів, випускники докторських програм в українських закладах вищої освіти за цим параметром поступаються європейським, адже лише 45% успішно виконують план навчання і захищають дисертаційні дослідження [2], на відміну від закордонних PhD програм, де майже 95% здобувачів успішно презентують і захищають дослідження.

Саме тому, одними із основних завдань підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти є системне підвищення якості освіти на інноваційній основі, що забезпечує поступовий розвиток загальних (універсальних) компетентностей для створення сприятливих умов у професійному зростанні і формуванні персональних і лідерських компетенцій.

У світлі наявних тенденцій суспільного розвитку набуває нового контексту урахування процесно-результатних парадигмальних змін у вищій освіті, що актуалізує розробку методології (ідентифікацію та діагностику) розвитку загальних компетентностей для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

При плануванні етапів дослідження розвитку загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти ми слугувалися науковою позицією американських учених М. Альберта, М. Мескона Ф. Хедоурі [6].

Дослідження науковців дозволили нам у структурі загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти виділити такі складники у контексті реалізації управлінської діяльності:

- концептуальні (наукові) – розуміння теоретичних основ управлінської діяльності;
- інструментальні – володіння базовими управлінськими вміннями;
- інтегративні – здатність поєднувати теорію і практику при розв'язанні управлінських проблем;
- контекстуальні – розуміння соціального і культурного середовища, в якому здійснюється управлінська діяльність;
- адаптивні – вміння передбачати зміни і виклики, заздалегідь бути до них готовим;
- комунікативні – вміння ефективно використовувати письмові й усні засоби у колективи, вміння фасилітувати і володіння навиками коучингу.

Визначаючи загальні компетентності як нову парадигму результату освіти, В. Schulz виділяє три основні групи компетентностей:

- компетентності, що відносяться до самої особистості, як суб'єкта життєдіяльності;
- компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми;

• компетентності, що відносяться до діяльності людини, які проявляються в усіх її типах і формах [9].

Всі ці компетентності, на думку автора, мають соціальний характер, оскільки вони виробляються, формуються у соціумі.

У контексті нашого дослідження цікавою є думка С. Калашнікової щодо розвитку лідерського потенціалу в управлінців. У своєму докторському дослідженні на науковець вважає, що компетентності включають такі характеристики:

- а) готовність до прояву компетентності (мотиваційний аспект);
- б) володіння знанням змісту компетентності (когнітивний аспект);
- в) досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект);
- г) ставлення до змісту компетентності, об'єкта її прикладання (ціннісно-смысловий аспект);
- д) емоційно-рольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [1; 6].

Здійснений у докторському дослідженні С. Калашніковою аналіз діючих тенденцій і трансформацій засвідчив актуалізацію лідерства як нової управлінської парадигми, сутність якої відповідає контексту і потребам сучасного суспільного розвитку. На переконання дослідниці, домінуючими трансформаціями сучасного суспільного розвитку є трансформація ціннісна та організаційна. Вітчизняні науковці констатують, що «трансформаційний період є складним суспільним явищем, який на соціальному рівні характеризується кризами, змінами форм, властивостей певних сфер діяльності» [4, с. 84].

У контексті нашого дослідження щодо розвитку загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти актуальним є методика Спенсерів (адаптована С. Калашніковою). Представимо методику Спенсерів більш детально у контексті реалізації управлінської діяльності докторів філософії (PhD).

*Табл. 1*

**Методика Спенсерів (адаптована С. Калашніковою у контексті реалізації управлінської діяльності )**

<i>№ етапу</i>	<i>Назва етапу</i>	<i>Призначення етапу</i>	<i>Методи Досягнення</i>
1.	Розпізнання	Переконати в існуванні певної компетенції	Приклад
2.	Розуміння	Пояснити концепт нової компетенції	Лекція, приклад
3.	Самооцінка	Оцінити власний наявний рівень визначеної компетенції порівняно з ідеальним	Діаграми, анкети
4.	Практика	Попрактикуватися у демонстрації визначеної компетенції	Імітуючі вправи, професійні кейси

5.	Застосування у роботі	Розробити план дій	Індивідуальне завдання щодо розвитку компетенції
6.	Подальша підтримка	Забезпечити підтримку процесу реалізації визначеного плану дій	Консультація, коучінг, фасилітація

Застосування компетентнісного підходу при розробленні та реалізації програм професійної підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти і розвитку у них загальних компетентностей у контексті реалізації управлінської діяльності та розглядається як шлях підвищення їх ефективності.

Зауважимо, що до основних методологічних підходів підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти належать: системний, системно-діяльнісний, професійно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, особистісно-професійний, технологічний, процесно-цільовий, оптимізаційний, комплексний, контекстний [8].

Методологічною основою розвитку загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти є компетентнісний підхід. Схарактеризуємо етапи дослідження розвитку загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти більш детально у взаємозв'язку із завдання нашого докторського дослідження.

Усього в експериментальній роботі на різних її етапах будуть приймати участь 500 здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти різних спеціальностей.

Завдання нашого докторського дослідження полягають у:

- здійсненні цілісного та системного аналізу теоретико-методологічних засад розвитку загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти ;
- обґрунтуванні структури професійного профілю здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти у контексті реалізації управлінської діяльності;
- теоретичному обґрунтуванні методології професійної підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти у контексті реалізації управлінської діяльності;
- розробленні профіль (рамки компетенцій) здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти у контексті реалізації управлінської діяльності;
- визначенні умов для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх управлінців.

На першому – *пошуково-аналітичному* – етапі дослідження (2014–2015 рр.) проведено аналіз та узагальнення історичної, філософської, психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти; уточнено терміносистему базових понять дослідження;

розроблено та затверджено програму експериментально-дослідної роботи.

На другому – *констатувальному* – етапі дослідження (2015–2017 рр.) обґрунтування структури професійного профілю здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти у контексті реалізації управлінської діяльності; теоретичне обґрунтування методології професійної підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти у контексті реалізації управлінської діяльності;

На третьому – *формульованому* – етапі дослідження (2017–2018 рр.) розроблено профіль (рамки компетенцій) здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти у контексті реалізації управлінської діяльності; визначено умови для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх управлінців.

На четвертому – *узагальнюючому* – етапі дослідження (2018–2019 рр.) здійснено статистично-кількісний аналіз й узагальнення результатів експериментальної роботи; сформульовано висновки, окреслено перспективи подальших наукових розробок проблеми розвитку загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

*Табл. 2.*

**Етапи і методи дослідження розвитку загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти**

<b>Назва етапу</b>	<b>Методи дослідження</b>	<b>Результати</b>
1 етап: підготовчий	Аналіз (теоретичний, термінологічний, історичний, порівняльний, контекстний) і синтез.	Ідентифікація контекстного поля дослідження. Визначення тезаурусу та напрямів дослідження.
2 етап ознайомлення із провідним досвідом (best practice)	Аналіз (порівняльний, контекстний), абстрагування та конкретизація.	Визначення закономірностей і принципів професійної підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня
3 етап теоретичне розроблення методології розвитку загальних компетентностей здобувачів PhD у контексті реалізації управлінської діяльності	Структурування та моделювання. Екстраполяція та прогнозування.	Розроблення профілю здобувачів PhD, структури професійної підготовки здобувачів PhD, і стратегії розвитку загальних компетентностей у контексті реалізації управлінської діяльності. Поширення отриманих теоретичних висновків на практиці.
4 етап імплементація запровадження методології з розвитку загальних компетентностей здобувачів PhD у контексті реалізації управлінської діяльності	Спостереження, інтерв'ю, анкетування, самооцінка, метод «360°», кількісний та якісний аналіз показників ефективності освітніх PhD програм в Україні та країнах ЄС. Методи інтерпретації, узагальнення	Оцінювання результатів запровадження методології розвитку загальних компетентностей здобувачів PhD у контексті реалізації управлінської діяльності Репрезентація результатів дослідження

Таким чином можна стверджувати, що у європейських документах у сфері вищої освіти визнано надзвичайно велику системоутворювальну роль вищезазначених загальних компетентностей незважаючи на дискусійний характер їх переліку. Однак розробка ефективних методів і технологій, які забезпечуватимуть розвиток загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти залишається недостатньо дослідженою.

Подальшим питанням для розв'язання цього питання є розроблення профілю (рамки компетенцій) здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти вищої освіти у контексті реалізації управлінської діяльності.

### **Список використаної літератури**

- 1. Калашнікова С. А.** Підготовка і проведення тренінгів: технологія та методологія : навч.-метод. матеріали / С. А. Калашнікова. – К. : Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», 2007. – 64 с.
- 2. Навички** для сучасної України. Резюме [Електронний ресурс]. – К. : Word Bank Group, 2015. – 20 с. – Режим доступу: <http://www.ipq.org.ua/ua/news/93>.
- 3. Національна стратегія** розвитку освіти України на період до 2021 року. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
- 4. Реалізація** європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матер. методол. семінару. – К. : Пед. думка, 2009. – 360 с.
- 5. Hutmacher Walo.** Key competencies for Europe: Report of the Symposium Berne, Switzerland, 27-30 March 1996 / Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg. – 1997. – P. 11.
- 6. Kalashnikova S. A.** Implementation of E-Learning in Higher Education Institute: Experience of the National Academy of Public Administration, the President of Ukraine / S. A. Kalashnikova, Z. V. Talanova // WSEAS TRANS on Information Science & Applications. – 2004. – December. – Issue 6, Vol. 1. – P. 1642–1645.
- 7. Tuning** Educational Structures in Europe. – [http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning\\_en.html](http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html), 25.10.2005 p.
- 8. The development of national qualification frameworks in Europe.** – Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2009. – 116 p.
- 9. Schulz B.** The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://hdl.handle.net/10628/39>
- 10. Vitaska S.** Preparing High-Quality School Leaders [Електронний ресурс] / Vitaska S // Legisbrief. – 2008. – Vol. 16, № 19, april / may. – Режим доступу: <http://www.ncsl.org>.

**Муромець В. Г.** Етапи дослідження розвитку загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти: управлінський аспект

У статті представлено етапи дослідження розвитку загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої

освіти: пошуково-аналітичний, констатувальний, формувальний, узагальнюючий. Акцентовано увагу на методах, які є ефективними на кожному з етапів дослідження і прогнозованих результатах щодо імплементації розробленої методології з розвитку і формування загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

*Ключові слова:* загальні (універсальні) компетентності, підготовка докторів філософії, компетентнісні засади, заклади вищої освіти.

**Муromeц В. Г. Этапы исследования развития общих компетенций соискателей третьего (образовательно-научного) уровня высшего образования: управленческий аспект**

В статье представлены этапы исследования развития общих компетенций соискателей третьего (образовательно-научного) уровня высшего образования: поисково-аналитический, констатирующий, формирующий, обобщающий. Акцентируется внимание на методах, которые являются эффективными на каждом этапе исследования и прогнозируемых результатах по имплементации разработанной методологии по развитию и формированию общих компетенций соискателей третьего (образовательно-научного) уровня высшего образования.

*Ключевые слова:* общие (универсальные) компетентности, подготовка докторов философии, компетентностный основы, учреждения высшего образования.

**Muromets V. Research Phase of General Competencies Third Applicants (education and research) of Higher Education: Administrative Aspect**

The paper presents the research stages of development of general competencies of PhD (education and research) level of higher education, search and analytical, molding, synthesis. The attention is focused on methods that are effective at every stage of research and projected results on the implementation of developed methodology for the development and formation of general competencies third applicants (education and research) level of higher education.

*Key words:* generic (universal) competence, PhD training, competency framework, institutions of higher education.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.



УДК 371.134

**І. О. Ножко**

**НАУКОВО-ДОСЛІДНА ТА ДОСЛІДНО-КОНСТРУКТОРСЬКА  
РОБОТА КУРСАНТІВ ЯК УМОВА ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО  
СТАНОВЛЕННЯ**

Сучасні соціально-економічні реформи, що відбуваються в Україні, постійне зростання науково-технічного прогресу викликають необхідність оновлення змісту, форм і методів навчання фахівців у умовах вищого навчального закладу. Навчальний процес має бути організований з урахуванням можливостей сучасних інноваційних технологій навчання та орієнтуватися на формування освіченої, гармонійно-розвиненої особистості, здатної самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі, до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін і розвитку у соціально-культурній сфері.

У зв'язку з цим очевидною є орієнтація вищої освіти на оволодіння майбутніми фахівцями цивільного захисту узагальненими науково-дослідними та дослідно-конструктивними знаннями, вміннями та навичками. Це обумовлено тим, що науково-дослідні та дослідно-конструкторські роботи є одним з напрямків вдосконалення професійної підготовки майбутнього фахівця в світлі сучасних тенденцій розвитку суспільства.

Таким чином, науково-технічний прогрес, потреби суспільства у фахівцях цивільного захисту з кардинально більш високим рівнем підготовки, що володіють технологією і методологією наукового дослідження, актуалізували проблему підготовки курсантів до науково-дослідницької та дослідно-конструкторської роботи.

Науково-методичні засади підготовки фахівців цивільного захисту висвітлюють О. Бикова, М. Варій, Н. Вовчаста, В. Доманський, М. Коваль, О. Ковальов, А. Майборода, В. Мазуренко, В. Ротарь, С. Осипенко, Ю. Харламова, В. Юрченко та ін.

Питання ролі науково-дослідницької діяльності як компонента професійної підготовки майбутніх фахівців знайшли своє відображення в роботах С. Архипової, І. Бец, О. Бикової, О. Дягілевої, О. Єгорової, О. Ковальов, Г. Лохонової, В. Мазуренко, С. Сисоєвої, М. Солдатенка, О. Смірної та ін.

Незважаючи на велику нормативно-правову базу в цій галузі (Кодекс цивільного захисту України, Закон України «Про наукову та науково-технічну діяльність», Закон України «Про стандартизацію», Закон України «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки», Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Типового положення з планування, обліку і калькулювання собівартості науково-

дослідних та дослідно-конструкторських робіт» тощо), значну кількість теоретичних досліджень, даному виду діяльності приділяється недостатньо уваги. Немає відповіді на питання про те, як сформувати готовність курсантів до науково-дослідної та дослідно-конструкторської роботи.

Аналіз літератури та нормативно-правових документів за темою дослідження дозволив виявити ряд істотних недоліків у процесі професійного становлення та формування готовності майбутніх фахівців цивільного захисту до науково-дослідної дослідно-конструкторської роботи:

- зміст і побудова навчальних планів і програм дозволяє сформувати дослідницькі вміння тільки до випускового курсу;
- відсутність системи поетапного включення курсантів молодших курсів в науково-дослідну та дослідно-конструкторську роботу.

Виявлені недоліки дозволили сформулювати протиріччя між:

- об'єктивними, постійно зростаючими вимогами суспільства до підвищення якості підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту, складовою частиною якого є науково-дослідна та дослідно-конструкторська робота, та недостатньою готовністю майбутніх фахівців цивільного захисту до даного виду діяльності;
- необхідністю формування готовності до науково-дослідної та дослідно-конструкторської роботи курсантів та відсутністю науково-методичного забезпечення цієї діяльності.

Виявлені протиріччя дозволили сформулювати проблему дослідження: організаційні умови формування готовності майбутніх фахівців цивільного захисту до науково-дослідної та дослідно-конструкторської роботи.

**Мета** статті полягає в аналізі особливостей та ролі науково-дослідної та дослідно-конструкторської роботи курсантів в умовах вищого навчального закладу як умови їхнього професійного становлення.

Швидкі темпи інтелектуалізації продуктивних сил відображають світову тенденцію збільшення частки дослідницької діяльності у різних видах діяльності людини. Науково-дослідні та дослідно-конструкторські роботи (за матеріалами вільної енциклопедії Вікіпедія) – сукупність робіт, спрямованих на отримання нових знань та їх практичне застосування при створенні нового виробу або технології. Науково-дослідні та дослідно-конструкторські роботи, включають: науково-дослідні роботи (НДР) – роботи пошукового, теоретичного та експериментального характеру, що виконуються з метою визначення технічної можливості створення нової техніки в певні терміни. НДР поділяються на фундаментальні (одержання нових знань) і прикладні (застосування нових знань для вирішення конкретних задач) дослідження. Дослідно-конструкторські роботи (ДКР) і технологічні роботи (ТР) – комплекс робіт із розробки конструкторської та

технологічної документації, виготовлення та випробувань дослідного зразка виробу, які виконуються за технічним завданням.

Науково-дослідна та дослідно-конструкторська робота курсантів дозволяє найбільш повно проявити індивідуальність, задатки та здібності, готовність до професійної самореалізації тощо. Отже, є важливою як в освітньому, так і в особистісному сенсі.

Організація навчання фахівців у сфері цивільного захисту, як засіб забезпечення професійної компетенції, розглядається як одне з першочергових завдань діяльності ДСНС України, без розв'язання якого неможливо забезпечити ефективність державного управління щодо створення сучасної системи попередження та реагування на надзвичайні ситуації в Україні [3].

Підготовка фахівців цивільного захисту, крім реалізації змісту державного освітнього стандарту, вимагає розробки додаткових організаційних заходів, які дозволяють сформувати узагальнені науково-дослідні та дослідно-конструктивні знання, уміння та навички.

Нагадаємо, що фахівець цивільного захисту забезпечує вирішення питань, спрямованих на підвищення рівня розвитку сфери управління цивільним захистом, готує відповідні проекти рішень щодо поточних завдань у закріпленому за ним напрямі діяльності, збирає, узагальнює та аналізує інформацію з питань діяльності та розвитку галузі, готує керівництву відповідні пропозиції, бере участь у розробленні проектів законодавчих і нормативних актів, здійснює контроль за функціонуванням оперативно-рятувальних служб цивільного захисту, їх підрозділів, приймає участь у плануванні роботи підрозділу на тиждень, місяць, рік, організовує проведення показових інструкторсько-методичних занять з працівниками оперативно-рятувальних підрозділів тощо; бере участь у процесі розробки пожежно-технічного озброєння, засобів пожежогасіння, пожежної та аварійно-рятувальної техніки, розробці технічних засобів і пристроїв, необхідних при виконанні аварійно-рятувальних робіт тощо.

Аналіз результатів проведеного нами емпіричного дослідження засвідчив, що курсанти старших курсів, як правило, стикаються з проблемою виконання наукових досліджень через відсутність знань методології дослідження, тому залучати курсантів до науково-дослідної та дослідно-конструкторської роботи потрібно в перші роки навчання, що обумовлюється безліччю аспектів:

- по-перше, це сприяє поглибленому вивченню фундаментальних наук, розвитку навичок роботи з науковими джерелами, вмінню знаходити вирішення дискусійних проблем;
- по-друге, курсанти молодших курсів знайомляться з предметом і самостійною науковою працею в різних напрямках досліджуваної дисципліни;
- по-третє, це дозволяє виявити інтерес до дослідницької роботи;

- по-четверте, встановити більш тісне наукове спілкування з викладачем.

Нам імпонує наукова позиція А. Конверського з приводу того, що головне завдання навчально-дослідної роботи студентів (у нашому випадку – курсантів) – поглиблення й творче освоєння навчального матеріалу, набуття курсантами навичок самостійної теоретичної та експериментальної роботи, ознайомлення з сучасними методами наукових досліджень, технікою експерименту, реальними умовами роботи у наукових та виробничих колективах. Навчально-дослідна робота має починатися на першому курсі навчання з ознайомлення курсантів з теоретичними засадами постановки, організації й виконання наукових досліджень, з методикою вивчення наукової літератури, планування і проведення експерименту, обробки наукових даних тощо [1].

Курсанти повинні не лише брати активну участь у процесі сприйняття та засвоєння знань, а й бути спроможними застосовувати вивчене на практиці, творчо переосмислювати, співвідносити здобуті результати з перспективами своєї майбутньої діяльності [2]. Під час виконання науково-дослідної роботи курсанти повинні навчитися: самостійно здійснювати бібліографічний пошук; аналізувати літературу з теми дослідження; використовувати науково-пізнавальну методологію; постійно удосконалювати свої знання; готувати на високому рівні курсові, випускові і конкурсні роботи; оформляти наукові звіти; виступати з науковими доповідями тощо.

Основними формами реалізації результатів науково-дослідної та дослідно-конструкторської роботи є: виступи з повідомленнями, доповідями, рефератами або науковими роботами на семінарі, засіданні наукового гуртка, конференції; участь у конкурсах на кращу наукову роботу; підготовка публікацій за результатами наукових досліджень; розробка проектів (моделей) спецвиробів та технічних пристроїв, комп'ютерних програм, методик тощо; розробка методичних рекомендацій, навчальних програм та посібників; виконання наукових перекладів і реферування; розробка практичних рекомендацій і пропозицій для впровадження їх у практику і навчальний процес; підготовка і захист курсових та магістерських робіт; виконання індивідуальних завдань науково-дослідного характеру.

У процесі дослідження було виявлено організаційні умови, що забезпечують формування готовності майбутніх фахівців цивільного захисту до науково-дослідної та дослідно-конструкторської роботи.

***Організаційно-педагогічні:***

- створення інфраструктурної підтримки науково-дослідної та дослідно-конструкторської роботи курсантів;
- створення інформаційного забезпечення наукових досліджень курсантів;

- функціонування органів самоврядування, що займаються, в тому числі, і організацією науково-дослідної та дослідно-конструкторської роботи курсантів;

- удосконалення організації забезпечення академічної мобільності, у тому числі – міжнародної;

- забезпечення участі курсантів у конференціях, симпозиумах, виставках, конкурсах тощо.

- надання можливості публікації результатів досліджень.

### **2. Психолого-педагогічні:**

- створення позитивної мотивації майбутніх фахівців цивільного захисту до науково-дослідної та дослідно-конструкторської роботи;

- формування психологічної готовності майбутніх фахівців цивільного захисту до науково-дослідної та дослідно-конструкторської роботи;

- створення атмосфери культу освіченості, професіоналізму, знань і науки, самостійності, обов'язку і відповідальності;

- популяризація роботи наукових товариств та гуртків,

- розробка портфоліо курсантів під час навчання у вищому навчальному закладі.

### **3. Методичні:**

- відповідність змісту навчальних планів і програм сучасним тенденціям розвитку інформаційних технологій;

- підвищення якості засвоєння навчальних програм, які пропонуються;

- побудова навчального процесу, максимально насиченого дослідними завданнями;

- актуалізація та активізація пошуку нових знань тими, хто навчається;

- раціональне співвідношення аудиторної та позааудиторної роботи;

- упровадження в освітній процес факультативних курсів;

- проведення заходів, конкурсів науково-дослідного характеру тощо.

Вважаємо, що в традиційній системі підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту необхідно забезпечити пріоритет таких інноваційних технологій, які сприяють професійному становленню особистості.

Збільшення частки самостійної роботи курсантів спричиняє переорієнтацію системи професійної підготовки на педагогічне забезпечення умов для професійного становлення майбутніх фахівців. Дієвим механізмом цього процесу і виступає науково-дослідницька та дослідно-конструкторська робота курсантів у вищому навчальному закладі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці позааудиторних форм роботи, спрямованих на підвищення якості підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту до науково-дослідної та дослідно-конструкторської роботи.

### **Список використаної літератури**

- 1. Основи** методології та організації наукових досліджень : навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнктів / за ред. А. Є. Конверського. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 352 с.
- 2. Погоріла І. О.** Психолого-педагогічні умови формування особистості фахівця у вищих навчальних закладах / І. О. Погоріла О. В. Романенко : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [//http:// povyn.kpi.ua/2008-1/12\\_Pogorila.pdf](http://povyn.kpi.ua/2008-1/12_Pogorila.pdf)
- 3. Юрченко В. О.** Підготовка спеціалістів цивільного захисту на більш високому рівні / В. О. Юрченко, В. І. Мазуренко, О. С. Ковальов. – [Електронний ресурс]. – Джерело доступу : <http://nuczu.edu.ua/sciencearchive/Conferences/ProblemsOfCivilProtection/>

#### **Ношко І. О. Науково-дослідна та дослідно-конструкторська робота курсантів як умова їхнього професійного становлення**

Автором доведено необхідність підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту до науково-дослідної та дослідно-конструкторської роботи. Обґрунтовано, що в традиційній системі підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту необхідно забезпечити пріоритет таких інноваційних технологій, які сприяють професійному становленню особистості. Визначено організаційні умови підготовки майбутніх фахівців до науково-дослідної та дослідно-конструкторської діяльності: організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, методичні.

*Ключові слова:* науково-дослідна робота, дослідно-конструкторська робота, професійне становлення, фахівець цивільного захисту.

#### **Ношко И. О. Научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы курсантов как условие их профессионального становления**

Автором доказана необходимость подготовки будущих специалистов гражданской защиты к научно-исследовательской и опытно-конструкторской работы. Обосновано, что в традиционной системе подготовки будущих специалистов гражданской защиты необходимо обеспечить приоритет таких инновационных технологий, способствующих профессиональному становлению личности. Определены организационные условия подготовки будущих специалистов к научно-исследовательской и опытно-конструкторской деятельности: организационно-педагогические, психолого-педагогические, методические.

*Ключевые слова:* научно-исследовательская работа, опытно-конструкторская работа, профессиональное становление, специалист гражданской защиты.

#### **Nozhko I. Research and Experimental Design Activity of Cadets as Condition for Their Professional Development**

The necessity of preparing experts of future civil protection to research and experimental design work are highlighted by the author. It is proved that

the traditional system of training of future specialists of civil protection should ensure priority of innovative technologies that contribute to the professional development of the individual. The organizational conditions for training of specialists for scientific research and experimental design activities: organizational, pedagogical, psychological, educational, methodical are defined.

*Key words:* research work, development work, professional development, expert of civil protection.

Стаття надійшла до редакції 07.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.410

**Т. В. Пилаєва**

### **МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ БРИТАНСЬКОЇ СПІВДРУЖНОСТІ**

Кардинальні зміни розвитку сучасного світу, інформатизація суспільства, впровадження принципово нових технологій потребують адекватних фундаментальних реформ та принципово нових підходів у сфері освіти. Протягом останніх десятиліть в світі набуло значного розвитку явище під назвою дистанційне навчання, яке дозволяє задовольнити освітні потреби, які постійно змінюються. Дистанційне навчання дозволяє різним представникам суспільства незалежно від їх соціального положення та місця проживання отримувати якісну освіту в кращих навчальних закладах, з реалізацією можливості врахування індивідуальних особливостей та потреб студентів.

Зараз в Україні та світовій практиці реалізуються варіативні організаційні моделі дистанційного навчання, які відрізняються один від одного педагогічними цілями, методами та засобами навчання. Запропонована нами стаття сприятиме реалізації комплексного підходу до розкриття моделей організації дистанційного навчання в сучасному світі.

Значний потенціал дистанційного навчання, щодо якісного оновлення освітньої сфери пояснює активізацію наукового інтересу до предмету дослідження. Так, окремі характеристики дистанційного навчання представлено у роботах А. Андреева, О. Беседіної, В. Бикова, Б. Шуневича, О. Хуторського. Проблемою визначення дистанційного навчання займались такі провідні вітчизняні та закордонні вчені, як Д. Кіган, Ю. Деражне, І. Тавгень, В. Кухаренко, В. Олексенко, В. Семенець, М. Мур, І. Магрідж, Дж. Кирслі, Б. Баркер та ін. Свій

погляд на визначення моделей дистанційного навчання описували О. Андрєєв, А. Бейтс, Г. Рамбл, Р. Тьюнінга, І. Сейнен, Є. Полат, Т. Вороніна та ін.

Мета статті – зробити аналіз теоретичної літератури з проблеми дистанційного навчання та охарактеризувати основні моделі його реалізації в країнах Британської співдружності.

Моделі організації дистанційного навчання є основою організації системи дистанційної освіти у вищих навчальних закладах. Сучасна література демонструє різноманіття підходів до класифікації моделей дистанційного навчання. При цьому автори обирають різні основи класифікації.

Запропонована Г. Рамблом класифікація складається з двох світових моделей організації дистанційного навчання: змішаної та автономної [1]. За Г. Рамблом, університети традиційного типу, які пропонують дистанційні програми, належать до *змішаної* моделі організації дистанційної освіти. В таких університетах не існує розмежувань між традиційним викладанням навчального матеріалу в аудиторії та викладанням курсів дистанційно. Дистанційні і традиційні програми та курси проходять однакову акредитацію; знання студентів оцінюються за однаковими критеріями. Технології дистанційної освіти можуть використовуватись студентами традиційної форми навчання, а студенти дистанційної форми навчання відвідують лекції та семінари в університетах. Друга, *автономна*, модель організації дистанційної освіти представлена навчальними закладами, курси яких пропонуються виключно у віртуальному просторі. Учений називає їх мегауніверситетами, які є національними, заснованими державою інституціями, наприклад Відкритий Національний університет Індіри Ганді в Індії. Ці вищі начальні заклади мають централізований менеджмент, ефективну службу підтримки студентів та розробляють власні навчальні матеріали. Вважається, що вони є економічно вигідними інституціями, які є основою освітньої політики відповідної держави.

Учені Р. Тьюнінга і І. Сейнен [2], на підставі вивчення досвіду використання дистанційної освіти закордонними навчальними закладами, запропонували ще одну класифікацію моделей, а саме:

*Консультаційна модель.* В рамках цієї моделі студенти регулярно відвідують навчальні центри, в яких вони слухають лекції, працюють в групах з іншими студентами та викладачами, отримують завдання та пояснення до їх виконання, представляють виконані роботи та есе, обговорюють результати попередніх завдань з викладачами, планують з ними свій навчальний маршрут. Обов'язковими умовами існування консультаційного центру є: наявність тьютора, який контролює навчальний процес; глибока мотивація до навчання та наявність вільного часу у студента для відвідування центра.

*Модель кореспонденції (переписка).* Основною характеристикою цієї моделі є постійний обмін навчальними матеріалами, контрольними



роботами, завданнями для самоперевірки, результатами виконання цих завдань на відстані без особистого контакту між студентами і викладачами. Обмін інформацією відбувається за допомогою звичайної пошти, телефону, факсу, мережі Інтернет та ін. Студентам надсилаються навчальні матеріали, завдання для їх засвоєння, які вони повинні виконати в певний проміжок часу. Виконані завдання студенти пересилають викладачу для перевірки, після чого отримують аргументовану відповідь з формальною оцінкою та рекомендаціями для подальшої роботи. Модель кореспонденції може бути доповнена лекціями, особистими зустрічами з викладачами, роботою студентів у виїзних школах. Головними умовами, необхідними для реалізації даної моделі, є: присутність кваліфікованих викладачів для перевірки завдань, наявність надійних каналів зв'язку, швидкий кругообіг інформації між студентом і викладачем та чітка структурованість навчального матеріалу.

Модель *регульованого самонавчання*. Головними особливостями даної моделі є значна мотивація та висока самостійність студента, який сам формує свій навчальний маршрут маючи повну свободу вибору щодо дати початку навчання, часу, місця, темпу вивчення матеріалу, дати іспиту. За цієї моделі завдання, питання і навчальний матеріал є чітко структурованими. Перевірка рівня засвоєння матеріалу відбувається за допомогою завдань з ключами. Необхідними умовами існування цієї моделі є: високий рівень мотивації та здібностей студента; навчальні матеріали, виконані на дуже високому професійному рівні.

На пострадянському просторі такі учені, як О. Андреев, Т. Вороніна, В. Кашицин, О. Молчанова, Є. Полат, І. Тавгень також приділяли значну увагу питанню побудови моделей, на яких базується дистанційна освіта. Чимало науковців робили спроби класифікації нині існуючих моделей, зокрема, колектив російських вчених під керівництвом Є. Полат, які виділяють шість моделей: 1) навчання подібне екстернату; 2) навчання на базі одного університету; 3) навчання, засноване на співробітництві декількох навчальних закладів; 4) навчання в спеціалізованих навчальних закладах; 5) автономні навчальні системи; 6) неформальне навчання на основі мультимедійних програм [3, с. 19].

Навчання за першою моделлю – *екстернату*, орієнтоване на шкільні та вузівські екзаменаційні вимоги для учнів і студентів, які через певні причини не в змозі відвідувати очні навчальні заклади. Прикладом такої системи є Лондонський університет, який був заснований у 1836 р. Головним завданням університету були підготовка й проведення іспитів на одержання відповідних атестатів та ступенів для учнів (студентів), які не могли відвідувати звичайні навчальні заклади. Така форма зберігається й нині.

*Навчання на базі одного університету* є другою моделлю, при якій студенти навчаються не очно (on-campus), а дистанційно, на відстані, на основі інформаційно-комунікативних технологій (off-campus); такі програми навчання розроблені у багатьох провідних університетах світу.

Великий вибір спеціальностей для системи дистанційного навчання усім бажаючим пропонує Новий університет Північного Уельсу (Австралія), Шеффілдський університет (Шотландія), Оксфордський та Кембриджський університети (Велика Британія) [3, с. 20].

Третя модель – *навчання на основі співробітництва декількох ВНЗ*. Для цієї моделі ВНЗ спільно створюють програми дистанційного навчання, що робить ці програми більш якісними професійно та менш витратними. Подібна практика реалізована у міжуніверситетській телеосвітній програмі Кеприкон (Capricorn Interuniversity Tele-ducation Program, 1990), у розробці якої взяли участь університети низки країн [3].

Четверта модель – *навчання у спеціалізованих освітніх установах* – створена виключно з метою заочного навчання та орієнтована на розробку мультимедійних курсів. До компетенції таких закладів також входить оцінювання знань та атестація тих, хто навчається. Прикладом такої моделі навчання є Відкритий університет Великої Британії, на базі якого за допомогою дистанційних технологій здобуває освіту двісті тисяч студентів з багатьох країн світу [3, с. 21].

*Навчання із застосуванням автономних навчальних систем* (п'ята модель), здійснюється за допомогою телебачення, радіопрограм, CD-ROM-дисків, комп'ютера, а також додаткових друкованих посібників. Це програми самоосвіти. Прикладами такого підходу до навчання на відстані можуть слугувати американсько-самоанський телевізійний проект, а також проект навчання математики нікарагуанського радіо.

Шостою моделлю є *неформальне навчання* на основі інтегрованих мультимедійних програм, орієнтоване на навчання дорослих, які з якихось причин не одержали шкільну освіту. Подібні проекти можуть бути: а) частиною офіційної освітньої програми та інтегровані в неї; б) спеціально орієнтовані на визначену освітню мету (наприклад, Британська програма освіти), в) спрямовані на профілактичні програми здоров'я (наприклад, програми для країн, що розвиваються) [3].

На думку російських вчених ефективність будь-якої форми здобуття освіти на відстані (якщо це освіта, а не самоосвіта) залежить від наступних складових: а) ефективність взаємодії викладача й студента; використані при цьому педагогічні технології; б) ефективність розроблених методичних матеріалів та способів їх доставки; в) наявність зворотного зв'язку між викладачем та студентом [3].

Класифікація Т. Вороніної, В. Кашицина, О. Молчанової [4] містить чотири моделі: 1) традиційна заочна освіта, 2) відкрита освіта, 3) телеосвіта, 4) віртуальні класи і віртуальні університети.

Дослідник О. Андрєєв в якості критерію класифікації взяв засоби доставки та подання навчальних матеріалів та виділив п'ять моделей організації освітнього процесу [5].

Перша модель, за класифікацією О. Андрєєва, представлена *кейс-технологіями*. Студент отримує від свого куратора набір (кейс, комплект) навчальних матеріалів (звідси пішла назва моделі), в який

входять друковані посібники, аудіо- та відеоматеріали, комп'ютерні програми на CD-дисках. Процес навчання включає в себе самостійне вивчення навчального матеріалу під керівництвом куратора та виконання контрольних завдань. Передбачається проведення настановчих занять, семінарів, зустрічей з куратором для консультацій. У період навчання студент може консультуватися з викладачами за телефоном або за допомогою інших засобів зв'язку. Іспити проводяться очно в письмовій формі. З кейс-технології зазвичай починається етап входження навчального закладу в систему дистанційного навчання [5, с. 88].

Друга модель передбачає *кореспондентське навчання*. Після оформлення необхідних документів студент отримує навчальні матеріали, за ним закріплюють викладача, проте очні контакти не передбачаються. В основі даної моделі лежить процес постійного обміну навчальними матеріалами і виконаними завданнями між викладачем і студентом. Підсумкова атестація може проводитися очно або без реальної присутності студента. Інформаційний обмін здійснюється переважно поштою [5, с. 90].

У третій моделі, *радіотелевізійній*, процес навчання ґрунтується на широкому використанні телебачення і радіо, радіотрансляційних міських мереж. Типова організація дистанційної освіти за такої моделі включає наступні характерні компоненти: лекційну форму навчання по телебаченню та радіо; самопідготовку за допомогою навчальних посібників, консультації; написання контрольних та дипломних робіт; моніторинг навчального процесу з боку навчальної установи; підсумковий контроль знань [5, с. 90].

Четверта модель передбачає *навчання в мережевому режимі*, оскільки базується на використанні мережі Інтернет. Бажаючий навчатися знаходить інформацію про навчальний заклад і порядок навчання на сайті сервера навчального закладу, оформляє і відправляє всі необхідні документи в електронному вигляді. Після оплати курсу він отримує пароль і доступ до навчальної інформації, координати куратора для індивідуальних консультацій і складання проміжних тестів [5, с. 91].

П'ята модель отримала назву *мобільної технології*, під якою розуміється використання студентом в процесі дистанційного навчання мобільного персонального портативного комп'ютера. У режимі «плеєра» він використовується для ознайомлення з навчальними матеріалами, які виконані в електронному варіанті і записані в пам'ять персонального портативного комп'ютера. Більш складні персональні портативні комп'ютери є повнофункціональними і за своїми можливостями наближаються до персональних комп'ютерів, мають вихід в Інтернет. По суті ця модель суттєво не відрізняється від моделі мережевого навчання.

В основі класифікації моделей дистанційної освіти, запропонованої О. Андрєєвим, лежить теза про те, що абітурієнт, в результаті вибору навчального закладу, оформляє необхідні документи й складає вступні іспити. Як правило, у вищих навчальних закладах, які застосовують

технології дистанційного навчання, основним завданням вступних іспитів є виявлення початкового рівня знань і умінь для індивідуалізації та оптимізації подальшого процесу навчання. Вступні іспити проходять у формі спеціального анкетування, тестування, співбесід, а інколи за допомогою екзаменів очно [5, с. 92].

Учений І. Тавгенъ представив класифікацію [6], в основу якої був покладений такий критерій, як організаційна структура. Згідно з цим критерієм було виділено наступні моделі реалізації технології дистанційної освіти. Перша модель характеризується тим, що ВНЗ об'єднуються в *консорціум* або асоціацію навчальних закладів. Навчання ведеться кожним університетом за своїми програмами, але з використанням єдиної для всіх технології. Дипломи про освіту видаються самими вищими навчальними закладами. Принциповою особливістю цієї моделі є те, що консорціум не пропонує і не розробляє навчальні програми, не присуджує ступені та сертифікати. Прикладом такого консорціуму може служити Агенція з відкритого навчання (Австралія), яка об'єднала 3 університети.

Друга модель представлена контрактними організаціями, заснованими на об'єднанні ресурсів ВНЗ з метою спільного надання освітніх послуг на основі використання технологій дистанційного навчання. Дана модель передбачає створення власних програм, наявність права на присудження ступеня, на видачу дипломів та сертифікатів. Прикладами контрактних об'єднань можуть служити Національний технологічний університет (США), який об'єднує сьогодні 46 вищих навчальних закладів.

Третя модель представлена *автономними ВНЗ*, створеними спеціально для надання можливості отримання освіти виключно за технологією дистанційного навчання. Як правило, це освітній центр національного масштабу, що має філії по всій країні і за кордоном і пропонує можливості отримання вищої освіти та перепідготовки кадрів. Прикладом є Відкритий університет Великобританії.

Четверта модель представлена *звичайними традиційними ВНЗ*, що мають у своїй структурі центр чи факультет дистанційного навчання. Даний структурний підрозділ включено в освітній процес вищого навчального закладу, пропонуючи студентам для вивчення окремі курси навчальної програми даного ВНЗ з використанням технологій дистанційного навчання. За результатами вивчення курсів студенти отримують диплом (сертифікат), ступінь, того ж зразку, якщо б вони навчалися очно.

П'ята модель представлена *віртуальними університетами* або відкритими університетами, які створені на співпраці адміністрації, викладачів, розробників курсів та студентів, які, незважаючи на відстань, працюють разом, використовуючи сучасні інформаційно-комунікаційні технології. Віртуальний університет не має навчальних корпусів,

кампусів, актових залів, але видає дипломи, присвоює вчені ступені. Прикладом є Віртуальний університет Пакистану.

На нашу думку, оптимальною в сучасних умовах є класифікація І. Тавгеня, в основу якої покладено такий критерій, як організаційна структура. У 2013 році у Великобританії була сформована структура Навчання майбутнього (FutureLearn), до якої увійшли більше 20 університетів країни, Британська Рада, Британська бібліотека та інші організації. Метою цієї структури стало надання безкоштовних освітніх послуг широкому колу осіб без надання будь-якого ступеня. Тому ми можемо розширити класифікацію І. Тавгеня, додавши модель *кооперації навчальних закладів* без присудження ступенів.

Слід зазначити, І. Лещенко [7] виділяє два основні підходи до організації системи дистанційної освіти: *великомасштабні* та *дрібномасштабні* системи. Великомасштабні організації (наприклад, Алламський Відкритий Університет (Пакистан), Національний університет Бангладеш) можна розглядати «як інновації, які виходять за межі традиційних освітніх систем» [7, с. 69]. Такі фактори, як спрощення процедури вступу у навчальний заклад, визнання кредитів, одержаних раніше або в інших університетах, використання технологій дистанційного навчання дають змогу отримувати університетську освіту у великомасштабних системах. У зв'язку зі значним зростанням потреби в отриманні вищої освіти та бажанням підвищення кваліфікації у значної кількості дорослих людей такі університети були створені у Великій Британії, Канаді, країнах Африки. Крім того, одним із чинників розширення діяльності закладів дистанційної освіти є збільшення кількості студентів, що приводить до зменшення оплати за навчання.

Дрібномасштабні системи, які поєднують звичайне і дистанційне навчання, є бімодальними університетами. Прикладами таких навчальних закладів є університет Західної Австралії, Австралійський католицький університет. Завдяки сучасним освітнім технологіям швидко зростає кількість таких закладів. Наприклад, у Австралії майже у всіх класичних університетах можна дистанційно отримати вищу освіту.

Порівнюючи системи дистанційної освіти різних країн світу, особливістю сучасних моделей дистанційної освіти є кооперація університетів у галузі реалізації дистанційного навчання, утворення об'єднань університетів, які застосовують технології дистанційного навчання (таким об'єднанням, зокрема, є британська корпорація RDI) [7].

Дослідниця Н. Корсунська [8] наводить наступні соціальні фактори, які вплинули на поширення саме таких моделей організації навчання: значне зростання попиту на отримання вищої освіти; потреба дорослих людей у підвищенні кваліфікації та перекваліфікації в системі формальної освіти; зміна соціального статусу студентів (зменшення кількості осіб, які зайняті лише навчанням). У країнах Британської співдружності їх кількість становить менше 50%, що тісно пов'язано зі зменшенням державного фінансування для їх підтримки. В результаті,

значна кількість студентів вимушена менше часу приділяти навчанню, ніж заробітку грошей. Створення змішаних форм навчання стало наслідком такої ситуації. Реалізація цих форм стала можливою завдяки широкому використанню нових інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. На думку вчених [7; 8] важливими в процесі вибору моделі організації дистанційного навчання є економічні, політичні (міжнародна кооперація), демографічні (щільність населення) й географічні (наявність важкодоступних районів в країні) фактори. Вони певною мірою визначають різницю в регіональному розподілі моделей організації дистанційної освіти.

Таким чином, в науковій літературі існує багато підходів до класифікації моделей реалізації технології дистанційної освіти. Наявність різноманітних класифікацій можна пояснити відмінністю вихідних критеріїв, які автори поклали в основу своїх класифікацій. Якість і успішність дистанційної форми навчання залежать від організації процесу навчання, від якості використаних дидактичних матеріалів, майстерності педагогів та педагогічного керівництва. Порівнюючи системи дистанційної освіти різних країн Британської співдружності, можна дійти до висновку, що особливістю сучасних моделей дистанційного навчання є кооперація університетів та утворення об'єднань університетів, які застосовують технології дистанційного навчання. Перспективами подальшого дослідження є вивчення використання різноманітних моделей дистанційної освіти в Австралії та Новій Зеландії та перспективи її розвитку.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Rumble G.** The role of distance education in national and international development: An overview / G. Rumble // *Distance Education*. – 1989. – Vol. 10. – № 1. – P. 4–12.
- 2. Tuninga R. S. J.** The supply and demand of distance education in Russia / R. S. J. Tuninga, I. B. J. Seinen. – The World Bank, Bureau Cross, 1995. – 110 p.
- 3. Дистанционное обучение :** учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
- 4. Воронина Т. П.** Образование в эпоху новых информационных технологий (методические аспекты) / Т. П. Воронина, В. П. Кашицин, О. П. Молчанова – М. : Информатик, 1995. – 224 с.
- 5. Андреев А. А.** Дидактические основы дистанционного обучения / Александр Александрович Андреев. – М. : Логос, 2001. – 254 с.
- 6. Тавгень И.А.** Дистанционное обучение: опыт, проблемы, перспективы : [моногр.] / И. А. Тавгень. – Мн. : БГУ, 2003. – 227 с.
- 7. Лещенко І. Т.** Розвиток дистанційної освіти в Російській Федерації: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лещенко Ірина Тимофіївна. – К., 2008. – 232 с.
- 8. Корсунська Н.** Основні тенденції розвитку форм організації дистанційної освіти і фактори, що їх визначають / Надія Корсунська // *Неперервна освіта: теорія і практика*. – 2002. – Вип. 3. – С. 105–112.

**Пилаєва Т. В. Моделі організації дистанційного навчання в країнах Британської Співдружності**

У статті розглядаються та аналізуються найбільш відомі класифікації моделей дистанційного навчання. Встановлено, що в світі реалізуються варіативні організаційні моделі дистанційного навчання, які відрізняються один від одного педагогічними цілями, методами та засобами навчання. Різноманітність класифікацій пояснюється відмінністю вихідних критеріїв, які положено в основу таких класифікацій: організаційна структура, розмір університету, засоби доставки навчального матеріалу, тощо. Зроблено висновок, що особливістю сучасних моделей дистанційного навчання є кооперація університетів та утворення об'єднань університетів, які застосовують технології дистанційного навчання.

*Ключові слова:* дистанційна освіта, дистанційне навчання, модель навчання, вищий навчальний заклад.

**Пилаєва Т. В. Модели организации дистанционного обучения в странах Британского содружества**

В статье рассматриваются и анализируются наиболее известные классификации моделей дистанционного обучения. Установлено, что в мире реализуются вариативные организационные модели дистанционного обучения, которые отличаются друг от друга педагогическими целями, методами и средствами обучения. Разнообразие классификаций объясняется различием исходных критериев, положенных в основу таких классификаций: организационная структура, размер университета, средства доставки учебного материала и тому подобное. Сделан вывод, что особенностью современных моделей дистанционного обучения является кооперация университетов и создание объединений университетов, применяющих технологии дистанционного обучения.

*Ключевые слова:* дистанционное образование, дистанционное обучение, модель обучения, высшее учебное заведение.

**Pilayeva T. Distance Learning Models in Countries of the British Commonwealth**

The aim of the article is to analyse Ukrainian and foreign theoretical literature on distance learning and to describe basic models of its implementation in the countries of the British Commonwealth of Nations. It is determined that modern literature shows the diversity of approaches to the classification of distance learning models. It is founded that various organizational models of distance learning are used in the world and their pedagogical objectives, methods and means of training differ greatly. The scientists choose different bases to the classification of distance learning models such as organizational structure, the size of the university, means of educational material delivery, and so on. The article reviews and analyses the

most well-known classifications of distance learning models in Ukraine and in the world. It is founded that the variety of classifications is explained by the difference in the initial criteria that forms the basis of such classifications. The author of the article expands the classification of Tavgen adding a model of universities cooperation without degrees awarding. It is concluded that the main features of modern distance learning models are the cooperation of universities and the creation of associations of universities that use distance learning technologies.

*Key words:* distance learning, distance education, learning model, institution of higher learning.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 378.14:791.21

**К. Р. Плотнікова**

### **ФОРМУВАННЯ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ ЗАСОБАМИ ОЗДОРОВЧОГО ПЛАВАННЯ ЯК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

На сучасному етапі розвитку суспільства, побудованому на гуманістичних і демократичних засадах, спрямованому на впровадження в Україні європейських стандартів життя, особливого значення набувають питання патріотичного виховання, здорового способу життя, а також збереження найважливішої цінності в державі та в особистісному контексті – фізичного благополуччя. Проте, стрімка інформатизація та комп'ютеризація суспільства, збільшення частки розумової праці, підвищення комфортності транспортних засобів, удосконалення побутової техніки та розвиток низки інших сфер життєдіяльності обмежують обсяг фізичного навантаження осіб всіх вікових категорій.

Вік студентської молоді – є важливим етапом формування гармонійно розвиненої особистості та підготовки студентства до майбутньої професійної діяльності. І саме вищі навчальні заклади (ВНЗ) виступають одними з найголовніших установ, де в особистості повинна сформуватися або вдосконалитися потреба в систематичних фізичних оздоровчих заняттях.

Однак, нерозуміння необхідності та незнання важливості систематичних занять оздоровчими фізичними навантаженнями, відсутність мотивації до активного способу життя, обмеженість кількістю місць для занять оздоровчими видами спорту призводять особистість до відсутності й не сформованості життєво необхідної



навички – рухової активності. Вплив низки вищезазначених об'єктивних факторів та безпосередньо таких, що обґрунтовані навчально-виховним процесом, а саме: значного обсягу інформаційного потоку й збільшення у відсотковому відношенні годин на самостійне опанування навчальних предметів, змушують спостерігати протилежну тенденцію щодо розвитку рухової активності студентів.

Завдання сучасної вітчизняної системи освіти і виховання, полягає у переорієнтації педагогічних і студентських колективів на гуманізацію виховання, педагогічній творчості та індивідуальному підході, створенні умов для цілеспрямованого систематичного розвитку особистості, формуванні здорового способу життя, збереженні і зміцненні здоров'я студентів, вибору найоптимальніших видів оздоровчої діяльності з урахуванням інтересів, здібностей та індивідуальних особливостей молоді, а також збільшенні загального обсягу спортивно-масової діяльності та фізкультурно-оздоровчої рухової активності, як складової виховання.

Домінантним з низки форм рухової активності, здатним забезпечувати позитивні активні фізичні зрушення в організмі студентів, та таким, що інтенсивно стимулює розумову діяльність й позбавляє стомлення, перевантаження сприйняття (уваги, пам'яті, мислення) визнано оздоровче плавання. Виокремлення дієвого засобу формування рухової активності студентів – оздоровчого плавання, обґрунтовано специфічними лише для плавання особливостями: дозволом займатися зазначеним оздоровчим видом спорту особам з необмеженими віковими особливостями та фізичними можливостями, сприятливим місцем проведенням та позитивним впливом перебування у водному середовищі, горизонтальним розслабленим положенням хребта, а також присутністю в навчальних планах ВНЗ всіх спеціальностей денної форми навчання дисципліни «Фізичне виховання», яка містить теми «Плавання» та «Оздоровче плавання».

Проблема формування рухової активності студентів ВНЗ засобами оздоровчого плавання знайшла певне висвітлення в науковій літературі. Протягом останніх років проведено чимало досліджень, присвячених вивченню педагогічних та медико-біологічних основ рухової активності. Доведено, що рухова діяльність виконує роль своєрідного регулятора розвитку організму, є необхідною умовою для становлення й удосконалення особистості як біологічної істоти та соціального суб'єкта (Г. Апанасенко, В. Белов, І. Муравов). Численні дослідження науковців висвітлюють значне зниження рухової активності студентської молоді на фоні погіршення зацікавленості фізичною культурою (Г. Безверхня, Т. Круцевич, Л. Мосійчук, І. Степанова). Низка науковців переконана, що доцільність реалізації оздоровчого завдання і формування потенціалу рухової активності у студентів засобами оздоровчого плавання залежить від вибору стратегії і спрямованості педагогічного впливу, що передбачає наявність збалансованого співвідношення обсягів фізичного

навантаження різної спрямованості, розроблених з урахуванням вікових особливостей контингенту та ін. (М. Набатнікова, В. Платонов, І. Россипчук, О. Терещенко).

Аналіз навчально-методичної літератури із проблеми формування рухової активності студентів ВНЗ засобами оздоровчого плавання доводить наявність напрацювань близьких до обраної нами теми. Виявлена недостатня теоретична розробленість та потреба в більш досконалому вивченні й систематизації літературних джерел з порушеної проблеми, стали підставою для вибору теми наукової розвідки: «Формування рухової активності студентів ВНЗ засобами оздоровчого плавання як психолого-педагогічна проблема».

Мета статті – на основі аналізу наукових напрацювань визначити ступінь дослідження питання формування рухової активності студентів ВНЗ засобами оздоровчого плавання як психолого-педагогічної проблеми.

Методологічне й теоретичне значення для нашого дослідження має психолого-педагогічний аналіз питання. Спробуємо систематизувати наявні з цієї проблематики матеріали, зробити їх аналіз та з'ясувати рівень дослідженості психолого-педагогічних аспектів формування рухової активності студентів ВНЗ засобами оздоровчого плавання.

Розв'язання вищезазначеної проблеми ґрунтується перш за все на врахуванні актуальних нормативно-правових документів. Деякі аспекти особливостей формування рухової активності засобами оздоровчого плавання висвітлено в довідково-нормативних документах: Законах України, Указах Президента України, Постановах Кабінету Міністрів України та ін. Так організація виховної роботи в ВНЗ стосовно питання рухової активності студентів здійснюється відповідно до таких джерел: Конституції України (1996 р.); Законів України «Про освіту» (1996 р.), «Про вищу освіту» (2002 р.), «Про фізичну культуру і спорт» (1993 р.); Указів Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), «Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» (2015 р.), «Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» (2016 р.); концепцій Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2016 – 2020 роки (2015 р.), Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2020 року (2015 р.); листів та методичних рекомендацій Міністерства освіти і науки України щодо організації роботи з фізичного виховання в ВНЗ та ін. [2 – 4; 9 – 14].

Окремі аспекти досліджуваного питання в вищезазначеному контексті досліджено в науковій праці «Нормативно-правове забезпечення інформатизації фізичної культури і спорту». Так дослідник, в процесі визначення особливостей державної політики щодо інформатизації галузі фізичної культури і спорту встановив, що державна політика в розвитку будь-якої з галузей діяльності суспільства

визначається її нормативно-правовою базою. Інформатизація галузі фізичного виховання та спорту взагалі та щодо оздоровчого плавання, зокрема, має належну підтримку нормативно-правових документів загальноосвітнього, інформатизаційного, галузевого характеру. Серед них – закони України, укази Президента, постанови Кабінету Міністрів України та державні програми [8].

У статті Р. Жалій розкрито нормативно-правові засади організації навчальних занять з фізичного виховання в технічних ВНЗ України взагалі, та в контексті досліджуваного феномену, зокрема. У дослідженні, у зв'язку з погіршенням здоров'я молоді, необхідністю активного її залучення до рекреаційної діяльності, здорового способу життя та рухової активності, проаналізовано джерела, які містять відповідні норми [1].

Отже, в вищезазначених численних нормативно-правових документах та публікаціях щодо них розкрито питання, які регулюють навчальну, фізкультурно-спортивну та рекреаційно-оздоровчу діяльність. У джерелах доведено необхідність активного залучення молоді до рекреаційної діяльності, здорового способу життя та рухової активності; висвітлено основні вимоги до нормативно-правового забезпечення навчального процесу з фізичного виховання з урахуванням змін чинного законодавства в освітній сфері та ін.

Певною мірою досліджувану проблему в психолого-педагогічному контексті висвітлено в теоретико-методологічних напрацюваннях, що стосуються окремих вікових категорій особистості. Так, Д. Силантьєв здійснив дослідження, в якому намагався провести аналіз процесу корекції фізичного розвитку слабозорих дітей засобами плавання. Автор вважає цілеспрямовану організацію занять зі спорту і, зокрема, з плавання – одним із важливих видів розвитку рухової активності слабозорої дитини. Дослідник переконаний, що застосовуючи різноманітні прийоми навчання плавання, можливо суттєво впливати на фізичний розвиток особистості, попереджувати виникнення вторинних порушень і прискорювати формування вищих форм пізнавальної діяльності [15].

Дослідницею Р. Кууз розроблена та науково обґрунтована методика занять оздоровчим плаванням для жінок 18 – 25 років в умовах глибокого басейну, доведена ефективність її проведення. Разом із тим, авторка в процесі наукового пошуку щодо виду оздоровчої діяльності, зіткнулася з низкою питань які потребують певних напрацювань, це: відсутність навчально-методичних основ організації занять з плавання, нестача тренерсько-викладацького складу, недосконалість навичок плавання у підлеглих та ін. [5].

Дослідження І. Хіміч стосується особливостей проведення навчальних занять з «Оздоровче плавання» зі студентами лише технічних ВНЗ й в якому запропоновані результати зміни фізичного розвитку і фізичної підготовленості студентів під впливом оздоровчого плавання. Проведена

наукова розвідка дозволила автору рекомендувати студентам, що займаються фізичним вихованням із оздоровчою спрямованістю, плавання, як найбільш оптимальний засіб для розвитку їх витривалості [17].

Дослідниця Т. Меньшуткіна в дисертаційному дослідженні «Теорія і методика оздоровчого плавання жінок різного віку» використовувала низку психолого-педагогічних методів, таких як: опитувальники Р. Айзенка та «Соціально-психологічний клімат», тести «Оцінка емоцій» та «Життєві потреби», методики для визначення типу темпераменту та ін. В роботі проводилися педагогічні спостереження, узагальнення досвіду, аналіз відеозаписів, експертна оцінка, самоконтроль, педагогічне тестування, педагогічний експеримент. Поряд з традиційними для цієї групи методів, автором використовувалися спеціальні розроблені анкети та опитувальники [6].

Вагоме значення для нашого наукового дослідження мають напрацювання дослідниці О. Фанигіної, яка вважає, що одним з найефективніших засобів впливу на організм студенток з метою підвищення рівня їхньої фізичної підготовленості слід вважати рухову активність в умовах водного середовища. Тому в дисертаційному дослідженні «Корекція фізичної підготовленості студенток вузу в процесі занять оздоровчими видами плавання» нею розкрито питання організації фізичного виховання у ВНЗ з використанням фізкультурно-оздоровчих занять аквааеробікою для корекції фізичної підготовленості, підвищення рівня здоров'я, зниження захворюваності студенток віком 17 – 21 рік; розроблено належні норми фізичної підготовленості; обґрунтовано раціональні параметри фізкультурно-оздоровчих занять у фізичному вихованні студенток у навчально-виховному процесі [16].

Таким чином, здійснений аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє зробити ряд узагальнюючих висновків. Вивчення питання формування рухової активності студентів ВНЗ засобами оздоровчого плавання дозволило визначитися, що воно є достатньо багатограним, бо містить складний навчально-виховний процес і об'єднує в собі наукові дослідження в різних аспектах. Проаналізовані наукові розвідки можна класифікувати за двома основними напрямками, які найбільше співвідносяться з темою нашої роботи. Перший напрям пов'язаний з джерелами нормативно-правового забезпечення питання формування рухової активності студентів ВНЗ засобами оздоровчого плавання (Закони України, Укази Президента України, Постанови Кабінету Міністрів України та ін.). Другий напрям аналізу – це література оздоровчої спрямованості, що висвітлює сутність занять «Оздоровче плавання» для осіб різних вікових категорій і стосується проблеми нашого наукового пошуку саме в психолого-педагогічному контексті (Р. Жалій, Р. Кууз, Т. Меньшуткіна, М. Пітин, Д. Силантьєв, О. Фанигіна, І. Хіміч та ін.).

Разом із тим, аналіз наукової літератури дозволив усвідомити цілу низку невирішених питань щодо проблеми дослідження та визначитися з

тими, з'ясувати які ми маємо намір у подальшій роботі, зокрема – ґрунтовне опрацювання решти джерел щодо питання формування рухової активності студентів ВНЗ засобами оздоровчого плавання.

### **Список використаної літератури**

**1. Жалій Р. В.** Нормативно-правові засади організації навчального процесу з фізичного виховання в технічних ВНЗ України / Р. В. Жалій // Молодий вчений. – № 2. – 2015. – С. 238 – 241. **2. Закон** України «Про вищу освіту»: наук.-практ. коментар / ред. В. Кремень. – К. : СДМ – СтудіоАК, 2002. – 328 с. **3. Закон** України «Про Освіту». – К. : Генеза, 1996. – 36 с. **4. Конституція** України [Електронний ресурс] : Закон України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>. **5. Кууз Р. В.** Оздоровительное плаванье с женщинами 18 – 25 лет в условиях глубокого бассейна : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры / Кууз Регина Валерьевна. – СПб, 1999. **6. Меньшуткина Т. Г.** Теория и методика оздоровительного плавания женщин разного возраста / Меньшуткина Тамара Геннадьевна : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.04. – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры. – СПб, 2000. – 47 с. **7. Методичні** вказівки для практичних занять з дисципліни «Фізичне виховання» (для студентів денної форми навчання всіх спеціальностей Університету) / Харк. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова; уклад. : О. І. Четчикова. – Х. : ХНУМГ, 2014. – 28 с. **8. Пітин М.** Нормативно-правове забезпечення інформатизації фізичної культури і спорту / М. Пітин. – Молода спортивна наука України. – 2012. – Т.1. – С. 209 – 215. **9. Про** затвердження Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2016-2020 роки [Електронний ресурс] : Постанова Кабінету Міністрів України від 18.02.2016 № 148. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/148-2016-%D0%BF>. **10. Про** Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» [Електронний ресурс] : Указ Президента України №42/2016 від 09.02.2016. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/42/2016>. **11. Про** Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] : Указ Президента України № 344/2013 від 25.06.2013. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. **12. Про** Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» [Електронний ресурс] : Указ Президента України № 5/2015 від 12.01.2015. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>. **13. Про** схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2020 року [Електронний ресурс] : Розпорядження

Кабінету Міністрів України від 09.12.2015 № 1320-р. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1320-2015-%D1%80>. **14. Про** фізичну культуру і спорт [Електронний ресурс] : Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1994, № 14, ст. 80. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/3808-12>. **15. Силантьєв Д. О.**

Корекція фізичного розвитку слабозорих дітей засобами плавання : дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Запорізький держ. ун-т. – К., 2001. – 273 с. **16. Фанигіна О. Ю.** Корекція фізичної підготовленості студенток вузу в процесі занять оздоровчими видами плавання : дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту : 24.00.02 – фізична культура, фізичне виховання різних груп населення / Національний університет фізичного виховання і спорту України. – К., 2005. – 282 с. **17. Хіміч І. Ю.** Особливості проведення навчального заняття «Оздоровче плавання» зі студентами технічних ВНЗ / І. Ю. Хіміч // Вісник НТУУ «КПІ» Філософія. Психологія. Педагогіка. – Вип. №3, 2012. – С. 130–136.

**Плотнікова К. Р. Формування рухової активності студентів ВНЗ засобами оздоровчого плавання як психолого-педагогічна проблема**

У статті здійснено аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, який дозволяє зробити ряд узагальнюючих висновків. Доведено, що питання формування рухової активності студентів ВНЗ засобами оздоровчого плавання є достатньо багатограним, бо містить складний навчально-виховний процес і об'єднує в собі наукові дослідження в різних аспектах. Визначено, що наукові розвідки можна класифікувати за двома основними напрямками, які найбільше співвідносяться з темою нашої роботи: перший напрям пов'язаний з джерелами нормативно-правового забезпечення питання формування рухової активності студентів ВНЗ засобами оздоровчого плавання; другий напрям аналізу – це література оздоровчої спрямованості, що висвітлює сутність занять «Оздоровче плавання» для осіб різних вікових категорій і стосується проблеми нашого наукового пошуку саме в психолого-педагогічному контексті.

*Ключові слова:* рухова активність, плавання, оздоровче плавання, фізична культура, фізичне виховання, студенти.

**Плотникова Е. Р. Формирование двигательной активности студентов высшего учебного заведения средствами оздоровительного плавания как психолого-педагогическая проблема**

В статье осуществлен анализ научной литературы по проблеме исследования, который позволяет сделать ряд обобщающих выводов. Доказано, что вопрос формирования двигательной активности студентов высшего учебного заведения средствами оздоровительного плавания является достаточно многогранным, потому что содержит сложный учебно-воспитательный процесс и объединяет в себе научные исследования в различных аспектах. Определено, что научные

исследования можно классифицировать по двум основным направлениям, которые наиболее соотносятся с темой нашей работы: первое направление связано с источниками нормативно-правового обеспечения вопросов формирования двигательной активности студентов высших учебных заведений средствами оздоровительного плавания; второе направление анализа – это литература оздоровительной направленности, освещающая сущность занятий «Оздоровительное плавание» для лиц разных возрастных категорий и касается проблемы нашего научного поиска именно в психолого-педагогическом контексте.

*Ключевые слова:* двигательная активность, плавание, оздоровительное плавание, физическая культура, физическое воспитание, студенты.

**Plotnikova K. Formation of Motor Activity of Students of Higher Educational Institutions by Means of Improving Swimming as Psychological and Pedagogical Problem**

The article conducts analysis of scientific literature on the research problem, which allows to draw some General conclusions. It is proved that the question of formation of motor activity of students of higher educational institutions by means of improving swimming is quite versatile, because it contains a complex educational process which combines scientific research in different aspects. Determined that research can be classified in two main directions which are most correlated with the theme of our work: the first is sources of normative-legal support of development of motive activity of students of higher educational institutions by means of improving swimming; the second direction of analysis is the literature of health-improving orientation, covering the nature of the sessions „Health plavanie” for persons of different age categories and relates to our problems of scientific research in psycho-pedagogical context.

*Key words:* physical activity, swimming, health swimming, physical culture, physical education, students.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 004.773.2

**Д. А. Покришень**

**ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Швидка зміна інформаційних потоків, еволюційних процесів суспільства та науково-технічних досягнень все більше висувають нові

вимоги до кожного учасника соціального життя не залежно від його активності та ролі. З кожним роком виникають напрями, які необхідно вдосконалювати, що призводить до необхідності розробки нових державних норм та стандартів спрямованих на підтримку конкурентоспроможності фахівців на внутрішньому та міжнародному ринках праці. У системі освіти відбувається постійна модернізація та вдосконалення методичних систем навчання для узгодження навчальних планів та програм з новими освітньо-кваліфікаційними характеристиками, підтримки в актуальному стані рівень професійної підготовки та відповідності міжнародним нормам та вимогам.

Студенти, які починають навчання на першому курсі одразу проходять навчально-виховний процес за новими навчальними планами, а як бути тим хто закінчив навчальний заклад п'ять, десять і навіть двадцять років тому? Отже виникає потреба в якісному поліпшенні та вдосконаленні діяльності і закладів післядипломної освіти, структурних підрозділів ВНЗ, які здійснюють перепідготовку та підвищення кваліфікації.

Як зазначено у [1] Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року якісного поліпшення потребують освіта дорослих, діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти, структурних підрозділів вищих навчальних закладів, на базі яких здійснюються перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Необхідна «розбудова національної системи освіти в сучасних умовах з урахуванням кардинальних змін у всіх сферах суспільного життя, історичних викликів ХХІ століття вимагає критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль та ресурсів на розв'язанні найбільш гострих проблем, які стримують розвиток, не дають можливості забезпечити нову якість освіти, адекватну нинішній історичній епосі» [1].

Метою даного дослідження є аналіз сучасного стану розвитку післядипломної освіти та визначення його пріоритетних напрямів.

Основними напрямками розвитку освіти у країнах старого світу є [2]: гуманізація та демократизація; об'єднання державної, суспільної та особистої позиції у навчанні; вільний добір методів та засобів навчання вчителями; задоволення матеріально-технічних потреб освіти; активне впровадження сучасних досягнень науки та техніки, впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес; залучення думки роботодавців щодо вдосконалення та модернізації освіти; спільна взаємодія освітніх установ з культурно-мистецькими, суспільними та релігійними організаціями; дотримання законодавства та збереження національно-історичної спадщини.

Розвиток та інтеграція Української освіти у світову та європейську систему потребує якісного переосмислення, переробки та вдосконалення систем педагогічної та післядипломної освіти. Як зазначено в



Національній стратегії розвитку освіти основними завданнями у післядипломній освіті є [1]:

- випереджальна діяльність ЗППО для забезпечення відповідності підвищення кваліфікації для підготовки наукових та педагогічних працівників до сучасних та майбутніх вимог суспільства. Машбіц Ю. І. зазначає [3, с. 63] що зміст освіти повинен відповідати рівню сучасної науки, містити повідомлення, необхідні для створення часткових та загальних методів пізнання, та відображати закономірності процесу пізнання;

- приведення нормативно-правової бази післядипломної освіти до стану спрямованого на реалізацію розвитку та модернізації системи підвищення кваліфікації та перепідготовки у відповідності до інноваційного розвитку освіти.

У своєму дослідженні С. Семеріков [4, с. 58] виділяє напрями розвитку освіти серед яких можна виділити оновлення змістової бази навчання; розвиток здатності фахівця адаптуватися до високих темпів науково-технічного прогресу; формування творчого фахового мислення; розвиток здатності фахівця «згортати» наростаючі потоки професійно-значущих повідомлень до легко доступних для огляду обсягів; підвищення професійної мобільності; уніфікацію змісту й рівня підготовки фахівців у різних ВНЗ.

*Післядипломна освіта* – це спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду [5].

О. Олійник формулює поняття *післядипломної освіти* як цілеспрямовану, спеціально організовану й керовану систему перманентного формування в особистостей соціального досвіду як об'єктивної потреби для розвитку суспільства відповідно до соціальних потреб людини [6].

*Підвищення кваліфікації* – це форма здобуття нових та поглиблення компетентностей з фаху, систематичне розширення професійних знань та майстерності в межах післядипломної освіти, яке може відбуватись з відривом від виробництва на курсах або під час проходження стажування.

Під підвищенням кваліфікації (*professional learning*) у рекомендаціях ЮНЕСКО розуміють набуття педагогом знань, вмінь та навичок додатково до тих які він мав для отримання звання вчителя [7, с. 106].

Відповідно до проекту закону України «Про післядипломну освіту» *підвищення кваліфікації* – це набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах професійної діяльності або наукової спеціальності.

До основних принципів, якими користуються при організації навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації належать: науковість, демократизація, комплексність, диференціація, інтеграція, безперервність, модульність, індивідуалізація; гнучкість та швидка адаптація на виклики суспільства, орієнтація на актуальні та перспективні сфери трудової діяльності згідно з попитом на ринку праці; узгодженість з державними нормами та освітніми стандартами; інноваційність.

З поняттями *післядипломна освіта* та *підвищення кваліфікації* тісно пов'язане таке поняття як *неперервність освіти*.

*Неперервність освіти* – це не освіта отримана один раз і на завжди, а процес освіти-самоосвіти впродовж всього життя у зв'язку із постійними змінами у суспільстві та умов життя [8, с. 77].

У роботі І. Зязюна [9] наголошується що *неперервність освіти* «забезпечується спадковістю розвитку суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, відомостями про цей розвиток, а також наявністю системи його науково-методичного супроводу».

У науковій літературі досить часто зустрічаються поняття «освіта протягом усього життя» (*lifelong education*), «навчання протягом життя» (*lifelong learning*), «продовжена освіта» (*continuing education*), «освіта дорослих» (*adult education*), «подальша освіта» (*further education*); «відновлювана освіта» (*recurrent education*), «перманентна освіта» (*permanent education*). Не зважаючи на різну назву та акцентів даного явища, основною ідеєю є постійний освітній процес людини з чергуванням з її професійною та іншою діяльністю.

На початку становлення неперервної освіти (50-60-ті роки минулого століття) її пов'язували виключно з освітою дорослих з метою адаптації фахівців під змінні умови економічного та соціального життя, але у 70-х концепція освіти змінилась та зорієнтувалась на постійне вдосконалення особистих якостей та здібностей індивіда впродовж всього життя та створення сприятливих умов для цього. «У другій половині 90-их років ХХ століття у сфері освіти дорослих було проголошено сполучення принципу безперервності освіти із принципом навчання протягом життя і формуванням суспільства знань. Тим самим зроблена спроба закріпити у суспільній свідомості розуміння взаємної відповідальності суспільства, держави й особистості за розвиток освітніх процесів» [10].

На думку Р. Даве (R. Dave) *неперервна освіта* це процес впродовж всього життя вдосконалення та підвищення кваліфікації індивіда з метою постійного збільшення рівня освіти, професійних якостей [11].

Отже *неперервна освіта* – це системна та систематична освітня діяльність з метою задоволення своїх професійних, соціальних або індивідуальних потреб, яка може відбуватись у будь-якій формі навчання та самоосвіти.

Проблематику неперервної освіти І. Колеснікова [12, с. 32–33]

умовно розділяє на дві сфери. До першої – побудова неперервної освіти як соціальної практики (соціально-освітній аспект). Друга – це психолого-андрагогічний аспект, засвоєння людиною нового життєвого, професійного, соціального досвіду.

Як зазначає І. Зязюн [9] існують основні проблеми неперервної освіти щодо збільшення професійно-педагогічної якості до яких можна віднести відсутність: спадковості змісту навчання загальної та вищої (професійної) школи, взаємозв'язку курсів підвищення кваліфікації з попередньою освітою, бази даних професійного зростання спеціаліста. Для вирішення визначених проблем та повноцінного впровадження принципу неперервної освіти необхідне «інтеграція наукової і практичної підготовки при обов'язковому випередженні теорії і постійної рефлексії із приводу соціально-педагогічного досвіду; матричне (структуроване) уявлення поля професійної активності як змістового орієнтиру у становленні професійно-педагогічної якості; інституціалізація варіативних форм нагромадження і представлення громадськості та професійному співтовариству результатів професійного просування, поступу; можливість самовизначення на будь-якому з етапів професійно-особистісного розвитку на основі типології професійної якості; створення професійно-розвивального середовища, яке дозволяє у віртуальному режимі вибудовувати освітні траєкторії, адресно-орієнтовані на становлення і розвиток конкретного суб'єкта».

Серед основних функцій неперервної освіти в аналітичній записці Національного інституту стратегічних досліджень [10] виділяють: *розвиваючу*, спрямовану на реалізацію творчого зростання та задоволення духовних потреб особистості; *компенсуючу*, фіналізація базової освіти; *адаптивну*, формування освітньої мобільності особистості; *інтегруючу* в незнайомий культурний контекст; *ресоціалізація*, повторна соціалізація особистості.

При наповненні змістовної частини неперервної освіти виділяють три основні компоненти [10]: *загальнопочаткову освіту* – навчання загальної грамотності, комп'ютерної, соціальної і ін.; *професійну освіту* – професійна підготовка з фаху, перепідготовка, підвищення кваліфікації (job qualification); *загальнокультурну додаткову освіту* – це освіта не пов'язана із трудовою діяльністю (life qualification).

До пріоритетних напрямів розвитку неперервної освіти, які зазначені у Меморандумі Європейської Комісії та позначає В. Олійник [13] можна віднести: повноцінне усвідомлення необхідності навчання, ролі збільшення рівня професійних та ключових компетентностей, фундаментальних знань; створення та підтримка умов безперервного доступу до навчальних ресурсів; розуміння, щодо необхідності інвестування в інтелектуальні ресурси; переміщення навчальних закладів ближче до тих хто навчається, перехід від класичної аудиторної роботи до активного використання технологій дистанційного навчання; впровадження інноваційних технологій навчання.

Отже означені напрями розвитку показують на необхідність відкритості системи освіти. У загальному розумінні *відкрита освіта* – це освіта для всіх бажаючих, освіта без бар'єрів та кордонів.

Академік В. Биков визначає парадигму на основі якої визначається система цілей сучасної освіти: «необхідність реагування на потреби людини, на суспільні виклики, на об'єктивні процеси їх розвитку утворює нову освітню парадигму, яка полягає у необхідності забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх тих, хто повинен навчатися, хто має бажання, потребу (внутрішньо або зовнішньо мотивовані) навчатися впродовж життя і хто має для цього можливості (час, стан здоров'я, сімейні обставини, завантаженість на роботі тощо)» [14, с. 30]. Відкрита освіта базується на відкритих педагогічних системах, відкритих освітніх середовищах, формування його засобів і технологій [15, с. 3].

У Національному інституті стратегічних досліджень при Президентові України на основі досліджень Інституту інформаційних технологій та засобів навчання НАПН України наголошують, що «*відкрита освіта* – це передусім нові методи і прийоми навчання, викладання, підготовки і організації освітнього процесу та нові підходи до освіти, базовані на продуктивному і творчому використанні новітніх технологій. Це не самі по собі новітні технології, а їх творче новаторське використання в освітній сфері» [16].

*Освітні технології* – це система діяльності педагога та учнів в освітньому процесі, побудована на конкретній ідеї відповідно до певних принципів організації та взаємозв'язку цілей-змісту-методів [8, с. 98].

*Технологія навчання* – це системний метод створення, застосування й засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [17, с. 331].

У всьому світі спільнотою освітян вже розроблено велику кількість навчальних матеріалів, методичних рекомендацій з використання сучасних освітніх технологій вільний доступ до яких впливає на інтерактивність обміну думками, культуру спілкування та збільшення якості дидактичного матеріалу. Відкрита освіта не обмежується наявністю вільних навчальних курсів, вона має безпосередній вплив на розвиток технологій навчання, вдосконалення системи оцінювання та моніторингу, піднесення інформаційних технологій та дистанційної форми. У Кейптаунській Декларації Відкритої Освіти (The Cape Town Open Education Declaration) [18] визначають загальноосвітні проблеми розвитку та впровадження відкритої освіти (не знання про відкриті курси, не розуміння переваг впровадження, проблеми з ліцензуванням та узгодженням програм, наявність вільного доступу до мережі Інтернет) та пропонують стратегії збагачення освітніх ресурсів: 1) створення, використання, адаптація та поліпшення відкритих освітніх ресурсів, запровадження освітніх практик співпраці; 2) освітяни, автори, видавництва та освітні інституції повинні видавати відкриті навчальні матеріали у кросплатформаних форматах; 3) заклади освіти повинні

надавати перевагу відкритій освіті, повинні включати у свої репозитарії та популяризувати відкриті освітні ресурси.

Доступ до відкритих курсів забезпечується шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання та інформатизацією всієї системи освіти. «Серед найважливіших науково-технічних і соціально-економічних проблем нині особливо актуальними є проблеми інформатизації – створення системи ефективного забезпечення своєчасними, вірогідними і вичерпними відомостями всіх суспільно значимих видів людської діяльності, умов для оперативного, ґрунтовного і всебічного аналізу досліджуваних процесів і явищ, прогнозування їх розвитку, передбачення наслідків прийнятих рішень. Їх вирішення неподільне від вирішення проблем інформатизації освіти, яка, з одного боку, відображає досягнутий рівень науково-технічного і соціально-економічного розвитку суспільства і залежить від нього, а з іншого, – суттєво його обумовлює» [19, с. 39].

Як стверджує Биков В. Ю. *інформатизація системи освіти* – це сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб (інших потреб, що пов'язані з впровадженням методів і засобів ІКТ) учасників навчально-виховного процесу, а також тих, хто цим процесом управляє і його забезпечує (у тому числі здійснює його науково-методичний супровід і розвиток) [20, с. 140].

В Українському педагогічному словнику *інформатизацію освіти* розглядають як комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаний з насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами й технологією [17, с. 149].

*Інформатизація освіти* – це процес пов'язаний із всебільшим та широким використанням інформаційних технологій в навчальному процесі [8, с. 76].

На думку Ю. Триуса [21, с. 156–157] під *інформатизацією вищої освіти* слід розуміти «сукупність взаємопов'язаних процесів (організаційних, управлінських, науково-технічних, навчальних, виховних), що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб всіх учасників освітнього процесу (студентів, викладачів, співробітників ВНЗ), розвитку їх інтелектуального потенціалу, самореалізації і самовдосконалення, на забезпечення підготовки до повноцінної професійної діяльності і життя в інформаційному суспільстві на основі створення, розвитку і використання сучасних інформаційно-комунікаційних систем, мереж, ресурсів та технологій».

Саме тому державні органи управління освітою, науково-методичні служби, до яких відносяться ЗППО, повинні зосередити свою увагу та направити максимум зусиль для усунення існуючих проблем для

створення безпечного освітнього середовища, модернізації системи перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, не залишивши поза увагою керівників навчальних закладів, підвищення їх інформаційної та управлінської культури. Реалізація цих завдань можливе шляхом забезпечення комплексом сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та процесу інформатизації системи освіти та ЗППО зокрема. Даний процес передбачає підтримку навчального процесу засобами ІКТ, розробку та впровадження методичного та навчального контенту, використання всеукраїнського та локального репозитарію навчального матеріалу та електронних бібліотек, створення дидактичного матеріалу для дистанційної освіти.

Зазначені заходи дозволять забезпечити реальних рух до вдосконалення післядипломної освіти адже забезпечення рівного доступу до якісної освіти здійснюється за таких необхідних і достатніх умов [22, с. 11]: створено якісні електронні освітні ресурси; забезпечено доступ до освітніх ресурсі всіх учасників освітнього процесу; розроблено та впроваджено в освітню практику інноваційні комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання, інформаційно-аналітичні системи підтримки наукових досліджень та управління освітою і наукою; сформовано та розвиваються в закладах і установах системи освіти педагогічно виважені та безпечні освітні середовища, забезпечено безперебійне функціонування і своєчасне оновлення його складу; проведена неперервна підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації кадрів освіти (вчительських, професорсько-викладацьких, навчально-методичних і керівних) в напрямі активного і творчого використання в професійній діяльності засобів і технологій відкритих освітніх систем; створено та забезпечено функціонування установ і підрозділів, що підтримують і координують процеси інформатизації системи освіти на всіх її організаційних рівнях відповідно до поточних і перспективних завдань суспільства та освітньої галузі; побудовано та забезпечено ефективне функціонування мережі навчально-виховних закладів, навчально-методичних установ, позашкільних закладів, закладів педагогічної і післядипломної педагогічної освіти, що відповідають у кількісному і віковому вимірах наявній і перспективній потребі підготовки контингенту учнів (студентів, слухачів), а сама підготовка базується на принципах відкритої освіти, передбачає широке застосування в навчально-виховному процесі сучасних засобів і технологій інформатизації.

Таким чином, до пріоритетних напрямів розвитку післядипломної освіти можна віднести реформування освітнього процесу відповідно до парадигми неперервної освіти, як складової освіти та розвитку особистості впродовж всього життя та неантагоністичного вбудовування у діючу систему, піднесення на новий рівень взаємодії між суб'єктами освітнього процесу; надання рівного, вільного доступу до навчальних ресурсів та активний перехід до концепції відкритої освіти,

популяризація та поширення світового та вітчизняного досвіду створення вільних освітніх курсів; приведення системи післядипломної освіти до рівня відповідності та випередження вимог економічного, соціального та професійного розвитку суспільства та педагога; активна інформатизація всієї системи освіти, розвиток та впровадження ІКТ у класичні методичні системи та розробка нових комп'ютерно-орієнтованих, забезпечення матеріально-технічною базою закладів освіти різного підпорядкування та рівнів із реалізацією широкосмугового доступу до мережі Інтернет; розробка та впровадження інформаційних систем для забезпечення потреб галузі освіти.

У даному процесі своє вагомe місце займає кожен учасник освітнього процесу: держава, нормативно-правове врегулювання; міністерство та управління освіти, як органи виконавчої влади; науково-педагогічні працівники, як рушійна сила модернізації та підвищення ефективності освітнього процесу.

### **Список використаної літератури**

- 1. Указ** Президента України Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
- 2. Сухорський С.** Освіта закордоння / Степан Сухорський. – Львів : Основа. – 1995. – 38 с.
- 3. Машбиц Е. И.** Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: / Машбиц Е. И. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
- 4. Семеріков С. О.** Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. д. пед. наук : 13.00.02 : теорія та методика навчання інформатика / Семеріков Сергій Олексійович. – К. , 2009. – 522 с.
- 5. Закон** України «Про Вищу освіту»: від 01.07.2014 №1556-18 [Електронний ресурс] – Режим доступу : [http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page?text=Про\\_Вищу\\_освіту](http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page?text=Про_Вищу_освіту)
- 6. Олійник О. О.** Післядипломна педагогічна освіта в Україні в контексті світового розвитку / О. О. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – №12. – С. 25–29
- 7. Структура** ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. – Редакция 2.0. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>
- 8. Бордовская Н. В.** Педагогика: Учебное пособие / Бордовская Н. В., Реан А. А. – СПб. : Питер, 2006. – 304 с.
- 9. Зязюн І. А.** Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf>
- 10. «Освіта** протягом життя: світовий досвід і українська практика». Аналітична записка. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.niss.gov.ua/articles/252/#\\_ftn1](http://www.niss.gov.ua/articles/252/#_ftn1)
- 11. Dave R. H.** Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects // Foundation of Lifelong Education. – Hambourg, 1976. – P. 34.
- 12. Основы** андрагогики / Под ред.

- И. А. Колесниковой. – М. АСАДЕМА. – 2007. – 173 с. **13. Олійник В. В.** «Освіта впродовж життя: як і чому вчити дорослих?». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.apsu.org.ua/ua/information/press/956784/> **14. Биков В. Ю.** Відкрита освіта в Єдиному інформаційному освітньому просторі / В. Ю. Биков // Педагогічний дискурс: зб. наук. пр., ХГПА. – 2010. – Вип. 7. – С. 30–35. **15. Биков В. Ю.** Електронна педагогіка та сучасні інструменти відкритої освіти [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков, І. В. Мушка // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – №5 (13) – Режим доступу : [http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/177#.U-StDfl\\_tic](http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/177#.U-StDfl_tic) **16. Відкрита освіта: новітні технології у навчальному процесі та освітньому менеджменті як засіб інтенсифікації розвитку освітньо-наукової системи України. Аналітична записка / Національний інститут стратегічних досліджень при Президентові України [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.niss.gov.ua/articles/721/> **17. Гончаренко С.** Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. **18. The Cape Town Open Education Declaration [Electronic resource].** URL: <http://www.capetowndeclaration.org> **19. Жалдак М. І.** Інформатика – фундаментальна наукова дисципліна. Вона має вивчати закони природи, інформаційні процеси і відповідні технології / М. І. Жалдак // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2010. – №2. – С. 39–43. **20. Биков В. Ю.** Моделі організаційних систем відкритої освіти : Монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с. **21. Триус Ю. В.** Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис... доктора пед. наук : 13.00.02 : теорія та методика навчання / Триус Юрій Васильович. – К., 2005. – 625 с. **22. Биков В. Ю.** Мобільний простір і мобільно орієнтоване середовище інтернет-користувача: особливості модельного подання та освітнього застосування / В. Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – № 17. – С. 09 – 37.**

**Покришень Д. А. Пріоритетні напрями розвитку післядипломної педагогічної освіти**

Дане дослідження присвячено визначенню пріоритетних напрямів розвитку післядипломної педагогічної освіти, шляхів та перспектив розбудови освітнього простору. Визначено основні поняття та принципи пов'язані з проблемою дослідження. Проведено аналіз тлумачення різними науковцями поняття *неперервна освіта* та визначено основні її функції. З'ясовано необхідні і достатні умови забезпечення реального руху до вдосконалення післядипломної освіти і педагогічної зокрема.

*Ключові слова:* неперервна освіта, відкрита освіта, інформатизація, підвищення кваліфікації, післядипломна педагогічна освіта.



**Покрышень Д. А. Приоритетные направления развития последипломного педагогического образования**

Данное исследование посвящено определению приоритетных направлений развития последипломного педагогического образования, путей и перспектив развития образовательного пространства. Определены основные понятия и принципы связанные с проблемой исследования. Проведен анализ толкования разными учеными понятие непрерывное образование и определены основные ее функции. Выяснено необходимые и достаточные условия обеспечения реального движения к совершенствованию последипломного образования и педагогического в частности.

*Ключевые слова:* непрерывное образование, открытое образование, информатизация, повышение квалификации, последипломное педагогическое образование.

**Pokryshen D. Priorities of Postgraduate Education**

This article is devoted to the priority areas of postgraduate education, ways and prospects of development of educational space. The basic concepts and principles related to the problem of research. The analysis of different scientists interpret the concept of continuous education and defines its main function. It was found necessary and sufficient conditions to ensure real movement to improve postgraduate education and teaching in particular.

*Key words:* lifelong education, open education, information, training, postgraduate teacher education.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 378.371

**І. В. Полякова**

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ ФУНКЦІЇ ВИКЛАДАЧА  
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ  
ПЕДАГОГІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ  
ДИСЦИПЛІН**

Процес входження України в світове співтовариство супроводжується реформуванням національної системи вищої освіти, яка спрямована на збереження мобільності, сприяння працевлаштуванню випускників на внутрішньому та зовнішньому ринках праці в умовах високої конкурентності.

У відповідності до європейських вимог та чинних державних освітніх документів (Національна стратегія розвитку освіти України, Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти) потребують перегляду державні стандарти щодо підготовки майбутніх фахівців. Разом із тим реформування освіти має відбуватись згідно з потребами громадян і держави, в умовах підвищення її якості, доступності та конкурентоспроможності.

Національна стратегія розвитку освіти України на 2012–2021 роки наголошує на реформуванні системи освіти на основі філософії «людиноцентризму» як стратегії національної освіти; модернізації структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, переорієнтації змісту освіти на цілі сталого розвитку; створенні і забезпеченні можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, навчальних закладів різних типів і форм власності, різноманітних форм та засобів отримання освіти; забезпеченні доступності та неперервності освіти впродовж життя; розвитку наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі; створенні сучасної матеріально-технічної бази системи освіти; забезпеченні особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання упродовж життя [4, с. 9].

Проблема формування професійно важливих якостей нині актуалізує новий тип педагогів-дослідників, адже суспільство вимагає створити таку освітню модель, завдяки якій можна забезпечити практичну підготовку майбутнього фахівця на потребу часу.

І. Бех зауважує, що «умовою і засобом реалізації професії виступає людина-фахівець, в особистості якої, з одного боку, втілюється те спільне, що характерне для будь-якого спеціаліста, який зайнятий даним видом діяльності, з іншого – індивідуальне, внесене ним самим у кожний конкретний акт, кожний аспект професійної діяльності» [1, с. 157].

На думку Н. Ничкало, головним завданням сучасної професійної підготовки є «підготовка кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості» [5].

Чисельні розвідки і сучасна педагогічна освіта визначають таку організацію навчання, виховання й розвитку творчої активності, позитивної мотивації, яка прагне отримання творчого продукту інтелектуальної діяльності та самостійного створення нового. Студент у ній – один із головних суб'єктів або головних дійових осіб співпраці й педагогічної фасилітації (сприяння) [3].

Тож виникла необхідність змінити умови, форми та механізми навчання й виховання. Із цієї точки зору актуалізується звернення до такого явища у педагогіці та психології, як фасилітація (від англ. to

facilitate – допомагати, полегшувати, сприяти), до якого вперше звертається у положенні гуманістичної концепції навчання К. Роджерс.

А першочергове завдання фасилітатора – донести до слухача те, що головна мета їх навчання – здатність до інтенсивного та усвідомленого пошуку знань, тобто особистісні зміни, що набувають сенсу на сучасному етапі фахової підготовки майбутніх педагогів.

Під педагогічною фасилітацією розуміють посилення продуктивності освіти (навчання, виховання) та розвиток суб'єкта професійно-педагогічного процесу засобом особливого стилю спілкування особистості й педагога [6, с. 24].

Над розробкою концепції педагогічної фасилітації працювали Р. Дімухамедова, І. Жижина, Є. Зеєр, К. Роджерс та ін. Сутність фасилітації як технології полягає в самоактуалізації педагога засобами забезпечення провідної ролі діяльності, розвитку свідомості, незалежності, свободі вибору в відтворенні нових знань та особистісно-професійному рості. Визначений алгоритм керівництва дій викладача і слухача: фасилітація дії, пошуку предмета пізнання, пошуку метода діяльності, реалізації процесу, рефлексії [7, с. 80].

Педагогічна фасилітація має цілий ряд вимог як до процесу навчання, так і до особистості викладача, особливо до його вміння будувати взаємовідносини зі слухачами. Сутність педагогічної фасилітації полягає у тому, щоби подолати традиційні підходи та перейти до активного, гнучкого, креативного процесу викладання.

Отже, педагогічна фасилітація – це більш високий рівень навчання, який відповідає сучасним вимогам. При цьому викладач-фасилітатор повинен використовувати не догматичні прийоми, а ті з них, які спонукають творчому засвоєнню необхідної інформації. Все це разом дозволяє створити умови для підвищення активності слухачів, оптимізує процес розвитку професіоналізму.

Із огляду на те, що педагогічна взаємодія повністю залежить від рівня професіоналізму викладача, «важливою є функцією фасилітації, яка полягає у створенні умов для розвитку професіоналізму суб'єктів педагогічної діяльності на засадах творчої педагогіки, чи «психологічної педагогіки», а також допомога в налаштуванні сприйняття інформації з поліпшення педагогічної взаємодії між її суб'єктами [3, с. 67].

Таким чином, сучасний педагог у процесі фахової підготовки студентів педагогічного ВНЗ має виконувати роль педагога-фасилітатора. Така позиція актуалізує звернення до особистісно орієнтованого навчання й дозволяє виокремити наступні ознаки:

- особистість виступає системоутворювальним чинником освітнього процесу;
- викладач і студент є повноправними суб'єктами процесу навчання;
- провідними мотивами є саморозвиток і самореалізація [2].

Широке використання в педагогічній теорії та практиці термінів «самоврядування», «саморозвиток», «власна активність», «самоосвіта» засвідчує втілення в освітній процес принципу людиноцентризму, що є однією з важливих умов становлення майбутніх фахівців. Усі ці терміни об'єднують те, що сам суб'єкт ініціює й організовує процес свого навчання, освіти й розвитку, тобто студент із самого початку освітнього процесу є суб'єктом пізнання.

Такі ідеї висвітлено у науково-педагогічних працях І. Беха, Л. Виготського, О. Дубасенюк, В. Євдокимова, Г. Пономарьової, К. Роджерса, С. Сисоєвої, І. Якиманської та ін. Автори наголошують на підтримці суб'єктів освітнього простору.

Аналіз навчальних програм і методичних розробок викладачів вищої школи засвідчує, що найчастіше викладач ставить за мету домогтися, щоб студенти зрозуміли, засвоїли зміст навчального матеріалу, отримали певні знання й навчилися їх застосовувати. Типова мета занять: вивчення й закріплення матеріалу, систематизація його, складання повідомлень із вивченої теми. Подібна мета не сприяє встановленню педагогічної фасилітації, тому що багато завдань розраховані на розвиток конвергентного мислення. Дивергентне мислення, що характеризується набагато більшою свободою, практично не розвивається на таких заняттях. А майбутнім фахівцям доводиться вирішувати проблемні питання, із якими вони зустрінуться в реальному житті, які, на відміну від навчальних завдань, не мають правильних однозначних рішень [2].

Професійна підготовка майбутніх педагогів початкової ланки освіти (учителів початкових класів та вихователів ДНЗ) супроводжується вивченням лінгводидактичних дисциплін, у процесі викладання яких педагог може інтегрувати можливості певних курсів («Сучасна українська мова», «Дитяча література», «Лінгводидактика», методики навчання та виховання тощо), плануючи діяльність студентів у русло творчого пошуку, рішення креативного розв'язання певних задач.

Із цією метою сучасний педагог-фасилітатор має приділяти значну увагу оновленню змісту навчально-методичного забезпечення, продумувати завдання для студентів таким чином, щоб майбутні фахівці виконували роль дослідника, відшукувати безліч підходів до вирішення навчальних завдань, гнучко реагувати на запити сьогоденних практик.

Важливого значення під час організації фасилітаційного простору набуває процес інтегрування можливостей навчальних дисциплін у поєднанні із практично-орієнтованим навчальним матеріалом, а також набутим досвідом студентів, що потребує оновлення змісту методичного інструментарію, зокрема, розробки методичних рекомендацій та настанов для викладачів і студентів із визначенням шляхів оптимізації, форм і методів процесу викладання.

Це докорінно змінює функції викладача: з інформатора він перетворюється на організатора, консультанта й провідного наукового

керівника в пізнавальній діяльності студентів, а, отже, педагога-фасилітатора.

Таким чином, виникає необхідність перегляду методичного змісту лекцій як важливого компонента когнітивної складової студентів. Із метою втілення поставленого завдання, зазвичай, проводяться лекції з елементами евристичної бесіди, повідомлень, які підготували студенти, де розкривали основні положення теми, конкретизували знання, закріплювали вміння й навички. У процесі обговорення певних питань під час бесід намагалися з'ясувати, уточнити, розширити позицію студентів щодо почутого, активізуючи мисленнєву діяльність студентів під час лекцій-бесід, що сприяє подальшому розвитку їх. Таким чином, студенти стають співтворцями освітнього процесу, до їхніх думок дослухаються й дають право на існування. Отже, студенти перебувають в активній позиції, при цьому долаються бар'єри спілкування.

У той же час доцільно використовувати традиційно побудовані лекції та лекції з використанням мульти-медіа продукту (мультимедійні презентації, відео лекції, мультимедійні дошки, буктрейлери). Аналіз педагогічної діяльності показує, що заняття, які не супроводжуються мовленнєвою активністю студентів, не реалізують повністю навчально-виховні можливості. Активізація мовної культури педагога і студентів потрібна з метою розвитку вербальної креативності під час фахової підготовки. Уміння логічно висловлювати думки, орієнтувати мовлення на однолітків, обґрунтовувати свій доказ гарантують високий рівень опанування матеріалу та активізують навчальну діяльність, що засвідчує творчий етап розвитку студентів.

Під час такого виду діяльності у майбутніх педагогів формуються навички самоосвіти, студенти вчаться установлювати зв'язки в новому матеріалі з уже відомим, між фактичними, емпіричними й теоретичними положеннями, науковими закономірностями, удосконалювати інтелектуальні вміння: доходити висновків, з'ясувати міжпредметні зв'язки, розвивати інтуїцію, гнучкість мислення.

Проведення деяких лекцій передбачало суб'єкт-суб'єктний діалог, проблемність лекційного матеріалу. Одним із засобів активізації дослідно-пізнавальної діяльності студентів є застосування трафаретів лекцій, що уможлиблює спрямування студентів на свідоме сприйняття матеріалу й допомагають в оволодінні дидактичними системами та освітніми технологіями, які орієнтовані на розвиток креативних здібностей особистості студента, його творчу самореалізацію. Таким чином, формується досвід фахової діяльності в процесі навчання, а студент із пасивного «поглинача готового» знання перетворюється на активного суб'єкта пізнання.

У той же час вимагає переоцінки й переосмислення й сама методика проведення семінарських та практичних занять, а також зміни їх сутності та спрямованості. Для цього слід згадати про різні режими інтелектуальної діяльності, які характеризуються різним ступенем

сприяння або несприяння: слухання в здебільшого є стомлювальним і несприятливим; говоріння в умовах навчання є скоріше сприятливим, ніж несприятливим, оскільки в процесі говоріння студент напружений і зібраний, зосереджений і не відчуває плину часу; самостійне поглиблене й уважне читання є сприятливим; письмо й висловлення власної думки, критичної і аналітичної оцінки прочитаного, а не механічного переписування текстів, або конспектування під диктовку, є найбільш сприятливим; і, нарешті, найсприятливішим є самостійний пошук й розробка нового проекту.

Отже, серед значної кількості засобів навчання, що відомі на сучасному етапі, потрібно вдало обирати такі, що будуть спрямовувати навчально-пізнавальну діяльність студентів на взаємний креативно-творчий акт викладача й студента, створять можливість самооцінювання, самоаналізу в навчанні й будуть сприяти перетворенню його на творчу, креативно мислячу особистість. Разом із тим у студентів формується методична культура майбутнього вчителя. Результатом такої роботи є те, що студенти стають новаторами-технологами.

Доцільно завершувати заняття однією з поширених форм усної рефлексії – усним промовлянням за схемою: «На занятті я: дізнався...; навчився...; зрозумів...» тощо. Така форма роботи призвичаює студентів до рефлексивного слухання матеріалу, до свідомого оволодіння новим, виробляє навички стійкої мотивації.

Аналіз проведених занять показав, що на перших двох лекціях студенти переважно пасивно записували зміст лекції, не займалися її структуруванням, деякі навіть не розуміли, як робиться опорна схема, кластер, ментальна карта (доводилося пояснювати їм це додатково), а рефлексивний аналіз власної навчальної діяльності викликав у них негативне ставлення. Деякі студенти навіть відмовлялися писати рефлексивний аналіз своєї роботи на лекції, зважаючи на те, що вони раніше цим ніколи не займалися, але вже після другої лекції картина стала помітно змінюватися.

Отже, головна фасилітаційна функція сучасного викладача полягає у перегляді змістового наповнення навчального матеріалу дисциплін, який повинен бути сконструйований так, щоб у процесі оволодіння навчальним матеріалом розвивалися креативні здібності студента, формувалася стійка професійна мотивація, здатність до самооцінки, рефлексії власної діяльності. Практика засвідчує, що важливого значення при цьому набуває процес інтегрування можливостей навчальних дисциплін у поєднанні із практично-орієнтованим навчальним матеріалом, а також набутиим досвідом студентів.

### **Список використаної літератури**

1. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 3–4. – С. 157–162.
2. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающие технологии начального

професійного образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2010. – 176 с. **3. Левченко О. О.** Людиноцентризм Карла Роджерса як концепція гуманістичної професійної підготовки майбутніх викладачів психології / О. О. Левченко // Освіта на Луганщині. – 2010. – № 2(33). – С. 66–71, 178. **4. Національна** стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/> Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – С. 9. **5. Неперервна** професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн... Н. Г. Ничкало та ін.; За ред. В. Г. Кременя; АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К. : Наук. думка, 2003. – 852 с. **6. Психологія.** Словарь / Под ред А.В.Петровского, М.Ярошевского ред.-составитель Л. А. Карпенко. – 2-е изд., расширенное, испр. и доп. – Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 1998. – 494 с. **7. Рябков А. М.** Фасилитация в профессиональном образовании / А. М. Рябков // Педагогика. – 2008. – № 1. – С. 78–82.

**Полякова І. В. Деякі аспекти фасилітаційної функції викладача у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів при вивченні лінгводидактичних дисциплін**

У статті розглянуто деякі аспекти фасилітаційної функції викладача у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів при вивченні лінгводидактичних дисциплін, що відбувається при суб'єктній взаємодії «викладач-студент». Зосереджено увагу на інтеграційних можливостях дисциплін у процесі налагодження педагогічної фасилітації.

*Ключові слова:* професійна підготовка, фасилітація, педагогічна фасилітація, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, міждисциплінарна інтеграція, майбутні педагоги початкової ланки освіти.

**Полякова И. В. Некоторые аспекты фасилитационной функции преподавателя в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов при изучении лингводидактических дисциплин**

В статье рассмотрены некоторые аспекты фасилитационной функции преподавателя в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов при изучении лингводидактических дисциплин, что происходит при условии субъектного взаимодействия «преподаватель-студент». Внимание сосредоточено на интеграционных возможностях дисциплин в процессе налаживания педагогической фасилитации.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, фасилитация, педагогическая фасилитация, субъект-субъектное взаимодействие, междисциплинарная интеграция, будущие педагоги начального звена образования.

**Polyakova I. Some Aspects of Facilitation Function of Teacher are in the Process of Professional Preparation of Future Teachers at Study of the Lingvodidactics Disciplines**

In this article are providing some aspects of fasyilitation function teacher's during process of future teachers in the study subjects lingvodidactic's disciplines that occurs when the subject of interaction "teacher-student". When teaching facilitation refers enhance the performance of education and professional development of subject teaching process means a special personality and communication style teacher. It were uncovered forms and mechanisms in teacher training colleges of teacher positions facilitation. The modern teacher must performs the role of teacher-facilitator in the professional training of students of pedagogical universities. The teacher-facilitator must use methods not dogmatic, and those that encourage creative assimilation of information. This position is updating the reference to personality oriented education. The main fasyilitation function of modern teacher is browsing the semantic content of the training material sciences, which should be designed so that the process of mastering the educational material developing creative abilities of students, formed a steady professional motivation, capacity for self reflection of their own activities. The practice is showing that process of integration possibilities disciplines combined with practically-oriented training material and lessons learned students gets important.

*Key words:* training, facilitation, teacher-facilitation, subject-subject interaction, interdisciplinary integration, future teachers of primary level education.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Рассказова О. І.

УДК 378.011.3–051:54

**С. В. Роман**

**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ДО ФОРМУВАННЯ  
ЕКОЛОГО-ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ШКОЛЯРІВ**

Питання якості вищої педагогічної освіти, готовності майбутніх учителів до життєдіяльності й педагогічної праці у відкритому суспільстві, демократичному й полікультурному за своєю сутністю, порушують проблеми проектування відкритих педагогічних систем, які здатні ефективно діяти в динамічних умовах за наявності різноманітних



перешкод і гальмуючих факторів. Як влучно зазначає В. Кремень, «принцип дитиноцентризму має визначати ефективність різних педагогічних систем. Тільки та з них має право на життя, яка передбачає відносини гармонізації з дитиною, резонанс людської особистості й освіти» [1, с. 21]. Саме до таких ми й відносимо розроблену нами педагогічну систему професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів.

Педагогічна система професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів має створюватися тоді й там, де гуманістична спрямованість особистості педагога визначається центруючим складником його професійного становлення й розглядається як спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і ділом вищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків [2, с. 11]. Для України актуальність і важливість становлення такої педагогічної системи пов'язані з необхідністю виховання морально зрослих школярів, які свідомо вважають основою соціоприродного існування суспільства систему еколого-гуманістичних цінностей, та здатних вивести країну з кризи, і перш за все екологічної, що має переважно хімічний характер. При цьому її науково-теоретичне обґрунтування буде здійснюватися на основі, *по-перше*, положень загальної теорії систем, які вже дозволили найбільш змістовно й точно описати фахову підготовку майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів як систему та сформулювати загальну концепцію такої підготовки, спрямовану на професійне становлення вчителя-гуманіста [3, с. 90–100]; *по-друге*, – аналізу педагогічної методології системного підходу та вже існуючих моделей педагогічних систем.

Приступаючи до такого аналізу, зазначимо, що системний підхід до вирішення педагогічних проблем широко представлений та реалізований у працях С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Беспалько, Л. Вікторової, В. Загвязинського, Т. Ільїної, І. Ісаєва, Ю. Конаржевського, Ф. Корольова, Н. Кузьміної, А. Куракіна і Л. Новікової, Л. Панчешнікової, Г. Серікова, О. Сидоркіна, В. Сластьоніна, Ю. Сокольнікова, П. Фролова та ін. Проте не зважаючи на широке впровадження ідей системного підходу в сучасну педагогічну науку, дивує факт відсутності чітко сформульованого поняття «педагогічна система», не має одностайного уявлення про її структуру й функції. Ми підтримуємо думку П. Соколова, який ще в 1916 році наголошував, що «ознайомлення з педагогічними системами корисне для вихователів, у тому відношенні, що сприяє напрацюванню й у них цілісного педагогічного погляду, цільної педагогічної системи. Необхідно знати, що у вихованні важлива система педагогічних дій і впливів» [4, с. 1]. У контексті зазначеного проаналізуємо розвиток поняття «педагогічна система» і концепції її структурної побудови, які представляють інтерес для створення педагогічної системи професійної

підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів.

Так, першу спробу визначити поняття «педагогічна система» зробив український педагог Я. Мамонтов ще в 20-х роках ХХ століття: це «система наукових тверджень, яка трактує та координує для певної мети основні педагогічні фактори (*педагог, учень, дидактичний матеріал*) та встановлює їхній стосунок до даного суспільного середовища» [5, с. 133]. Учений був переконаний, що «у науково-обґрунтованій системі виховання мусить бути певна цільова установка і відповідна їй інтерпретація основних педагогічних факторів. Відсутність будь-якого з цих необхідних елементів робить педагогічну систему неповною або незакінченою, а механічне об'єднання різнорідних частин (...) свідчить про її логічну невтриманість. Звідси ми можемо зробити висновок, що мета виховання є організаційний момент в утворенні всякої педагогічної системи, і тому в характеристиці різних педагогічних напрямків цільова установка їхня мусить бути за одну з найголовніших ознак» [6, с. 17]. Особливо важливим для нашого дослідження є те, що, розглядаючи існування педагогічної системи як цілісності, «яка ні в якому разі не може являти собою випадкової суміші різних педагогічних ідей, методів», Я. Мамонтов акцентував увагу на її відношеннях із суспільством і державою. «Педагогічну систему не можна вважати закінченою, коли невідомі її відношення з соціальним оточенням», – зазначав він [Там само, с. 17–18].

Надалі поняття «педагогічна система» тривалий час не включалося в концепції розвитку освіти й підмінялося іншими визначеннями. Так, С. Архангельський підміняє поняття «педагогічна система» такими визначеннями, як навчальний процес, система навчального процесу, а провідними компонентами цієї системи у вищій школі вважає *зміст, засоби, форми і методи навчання, навчальну роботу студентів, навчальну і наукову діяльність викладачів* [7].

Ю. Бабанський також підміняє поняття «педагогічна система» на цілісний педагогічний процес, який необхідно розглядати двояко: з точки зору «складу системи, у якій функціонує процес, і складу самого процесу» [8, с. 41]. У складі системи навчання вчений виділяє такі елементи – *педагоги та інші суб'єкти навчання і виховання, учні, умови навчання*; у складі процесу навчання – *мета, зміст, форми і методи організації діяльності, методи емоційно-вольової стимуляції, контроль, аналіз, оцінка результатів*.

У рамках власної концепції, яка ґрунтується на системно-структурному підході, Т. Ільїною в якості педагогічної системи розглядається й навчальний процес, і засоби, методи та організаційні форми навчання. Серед елементів системи навчання нею називаються: *навчальний матеріал, учень, учитель, навчальні посібники та різні технічні засоби навчання* [9, с. 31].

Спробу дати визначення поняттю «педагогічна система» зробив В. Беспалько, стверджуючи, що цим поняттям «долається зовнішня безпредметність педагогічної науки: педагогічна система і є її предмет. Його повноцінному дослідженню й буде зобов'язана своїм майбутнім становленням і розвитком педагогіка як наука» [10, с. 26–27]. Педагогічною системою він вважає «систему, у якій відбуваються педагогічні процеси»; це замкнена структура, яка має відповідну функцію, що задається соціальним замовленням, і виступає як головна підсистема освітньої системи [Там само, с. 25]. До її складу він включає шість елементів: *учні, цілі навчання, зміст навчання, процеси навчання, організаційні форми навчання* (будинки, приміщення, їх навчальне оснащення, режим і форми роботи), *засоби навчання* (учителі, підручники, технічні засоби навчання).

Ключове місце в теорії педагогічних систем належить концепції Н. Кузьміної, яка й сьогодні є основною, а визначене нею поняття «педагогічна система» увійшло до педагогічної термінології. Педагогічна система – це «множина взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані цілям виховання, освіти і навчання підростаючого покоління та дорослих людей» [11, с. 10]. *Структурні компоненти* – це основні базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких утворює факт їх наявності й відрізняє від усіх інших (непедагогічних) систем; це *цілі навчання, зміст* (навчальна інформація), *засоби педагогічної комунікації* (форми, методи, засоби навчання), *суб'єкт* (учитель), *об'єкт* (учень) [Там само, с. 10–12]. *Функціональні компоненти* – це стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівництва, педагогів і учнів, та обумовлюють рух, розвиток, удосконалення педагогічних систем і внаслідок цього їхню стійкість і життєздатність; це *гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський функціональні компоненти* [Там само, с. 15–18].

Базовим у контексті системи професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів вважаємо визначення педагогічної системи, сформульоване Л. Вікторовою на основі провідного принципу організації системи – цілісності. «Педагогічна система – це впорядкована множина взаємопов'язаних компонентів, які утворюють цілісну єдність і підпорядковані цілям виховання й навчання» [12, с. 21]. Здійснюючи подальшу розробку концепції Н. Кузьміної, Л. Вікторова додала до компонентів педагогічної системи ще два компоненти: до структурних – *результат*, аргументуючи це тим, що «критерієм ефективності діяльності системи може бути тільки рівень успішності тієї системи, для якої готується учень, будь то школа, ВНЗ чи виробництво» [Там само, с. 21]; до функціональних – *коректувальний (регулюючий) компонент* – для «корекцій проміжних відхилень попередніх результатів від часткових цілей та відхилень кінцевого результату від початкових цілей» [Там само, с. 23].

Отже, далеко не повний розгляд усього різноманіття концепцій, у яких розроблялося поняття педагогічної системи (та її структура), свідчить про прояв різних ступенів пізнання його сутності й суб'єктивізм авторів. На основі найбільш продуктивних концепцій Н. Кузьміної і Л. Вікторової сучасні дослідники (І. Васильєв, В. Володько, В. Докучаєва, А. Ковальов, В. Лазарєв, О. Новіков, В. Серіков, Л. Спірін та інші) продовжили реконструкцію структури педагогічної системи з урахуванням сучасних педагогічних інновацій і парадигм.

На підставі здійсненого комплексного аналізу різноманітних підходів до поняття «педагогічна система», а також спираючись на думку О. Сидоркіна, що сутність педагогічної системи полягає не у співвідношенні змісту і форми діяльності людей, а в співвідношенні цієї діяльності загалом з педагогічним результатом [13, с. 70], зробимо визначення *педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів* – це спрямована на конкретний педагогічний результат упорядкована за певними ознаками множина взаємопов'язаних компонентів, що утворюють керовану цілісність, об'єднану спільною метою функціонування. *Підготовку майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів* ми розглядатимемо як системний процес, орієнтований на формування екогуманної особистості вчителя, який розуміє цілі й функції такого виду професійної діяльності, володіє технологіями, прийомами планування й управління, операціональною структурою діяльності за рахунок системно-аксіологічної інтеграції загальнонаукових, психолого-педагогічних, соціально-філософських, екологічних, фахово-екологічних і методичних знань, умінь і навичок.

Зазначена підготовка є засобом формування готовності до діяльності, а готовність – результатом і показником якості підготовки, що перевіряється в практичній діяльності вчителя. Діяльність виступає метою підготовки, але водночас виконує функції її регулювання й корекції. Під *готовністю вчителя хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів* розумітимемо складне, інтегративне, системне, стійке особистісне утворення (потенційну якість особистості), яке включає екологічну культуру вчителя, гуманістичну спрямованість особистості, психолого-педагогічні якості, високу педагогічну культуру, систему соціально-філософських, психолого-педагогічних, екологічних, спеціальних наукових, методичних знань, умінь (хімічних, екологічних, педагогічних, психологічних), компетенцій і навичок з організації означеного виду діяльності, яке виникає в результаті певного досвіду й ґрунтується на формуванні позитивного ставлення, усвідомленні мотивів і потреб у цій діяльності та проявляється в конкретних бажаннях, прагненнях, діях учителя в навчально-виховному процесі та позаурочній роботі з хімії.

Як уже зазначалося нами вище, безпосередня побудова педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів має здійснюватись у межах уявлень про системи загалом і педагогічні зокрема. Окрім того, при створенні такої системи ми виходитимемо з наступних положень. По-перше, основою створення означеної педагогічної системи є вихідні суспільні передумови й тенденції сучасного розвитку системи освіти загалом та хімічної зокрема – їхня наскрізна гуманізація й екологізація. По-друге, основоположним методологічним напрямом загальнонаукового пізнання в галузі проблем професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів є системний підхід, а тому таку підготовку слід розглядати саме як систему, виокремивши її компоненти, зв'язки й функції. По-третє, у названій педагогічній системі мають бути компоненти, певна структура, мета, функції. По-четверте, створення педагогічної системи повинне обумовлюватися певною логікою цього процесу та, як будь-яка теоретична модель, ця система повинна відповідати формальним критеріям.

Підтримуючи логіку Т. Ільїної щодо дослідницької роботи зі створення педагогічної системи (вивчення галузі застосування навчального курсу на основі визначення характеру роботи майбутнього фахівця; формулювання й опис кінцевих цілей конкретного курсу; методичне забезпечення курсу – підбір необхідного навчального матеріалу, вибір методів навчання та ін.; визначення ролі вчителя) [9, с. 24–25], уважаємо за доцільне розробити *критерії (вимоги)* до педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів. В якості таких критеріїв нами обрані: цілісність, яка передбачає обмеження дослідження виділенням істотних залежностей між об'єктними областями; стабільність, яка передбачає здатність системи функціонувати, не змінюючи власної структури, і знаходитися в рівновазі; відкритість, яка є властивістю системи, що показує, чи можна за виходом повністю відновити інформацію про стани системи; оглядовість, яка полягає в необхідності включення в модель допустимо мінімального числа параметрів [14, с. 56–58].

Створення педагогічної системи вимагає визначення й опису її структури та складу процесу навчання. Так, педагогічну систему професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів можна створити тоді, коли знайдені способи досягнення відповідної *мети*, яка повинна бути спрямованою на динаміку саморозвитку особистості майбутнього вчителя хімії в поєднанні хіміко-екологічних знань з усвідомленням власної ролі в процесі їх передачі крізь призму спрямованості гуманістичної позиції, ціннісного ставлення до думки іншої людини, здатності бачити себе в учневі. При цьому гуманістична спрямованість і фахова компетентність

повинні розглядатися й формуватися як гармонійно поєднані складники особистості педагога, а при вивченні кожної хімічної дисципліни головною метою має стати професійне становлення вчителя-гуманіста.

Педагогічна система професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів, як і будь-яка система вищої професійної освіти, прагне забезпечити необхідний ступінь засвоєння ієрархії загальнолюдських цінностей, а на їх основі сформувати компоненту значущості професійно-компетентнісних цінностей. Така вимога повинна реалізовуватись через *зміст*, при відборі та структуруванні якого особлива увага повинна приділятися розвитку в студентів основ ціннісного світобачення та позитивного оцінювання і своїх подальших перспектив, і ціннісного ставлення до набуття вчительських компетенцій. При цьому ціннісна орієнтація хімічних дисциплін має полягати в тому, аби виявити аксіологічно-світоглядні складники кожної з них і, не звужуючи базової підготовки, здійснювати професійно-педагогічну. Уведення в зміст навчальних програм хімічних дисциплін питань хімічної еволюції, що окреслюють й ілюструють фундаментальні закономірності сучасної хімічної картини природи, слід розглядати як обов'язковий етап розвитку фахової освіти майбутнього вчителя хімії для її гуманізації та гармонізації відносин людини й природи.

Наступним важливим компонентом педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів слід вважати *педагогічні технології*, які повинні бути націлені на переведення хіміко-екологічних знань у зміст професійної діяльності та сприяти її переходу в нову якість – особистісно-ціннісні переконання. З урахуванням цієї вимоги визначатимуться організаційні форми і методи навчання, які спрямовуватимуть означену підготовку на доцільне поєднання теоретико-фундаментального й практичного складників фахової хімічної освіти, методологічних і методичних її аспектів, поглиблення професійної спрямованості хімічних курсів.

Включення технологічного компоненту до структури педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів робить її максимально наближеною до практичної реалізації на основі чітко визначених етапів, ретельно підібраних форм, методів, засобів роботи з об'єктами і суб'єктами педагогічної системи на кожному етапі. А, отже, є логічним, що педагогічна система зможе функціонувати за наявності відповідного *об'єкту* педагогічного процесу – *контингенту студентів*, для якого створюватимуться технологічні умови для становлення науково-теоретичної, практичної, психофізіологічної та психологічної готовності до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів.

Беззаперечно, невід'ємним компонентом педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-

гуманістичних цінностей у школярів мають бути провідні *суб'єкти* навчально-педагогічного процесу – *викладачі вищого навчального закладу*, що мають професійну (науково-теоретичну, практичну, психофізіологічну та психологічну) готовність до роботи з певним студентським контингентом, навчалися або проходили перепідготовку чи підвищення кваліфікації на гуманістичних принципах, свідомо включили їх до своєї системи педагогічних цінностей та неухильно дотримуються у професійній діяльності й повсякденному житті.

Обираючи в якості основної «конструкції» традиційну структуру навчально-педагогічного процесу як педагогічної системи, що є поєднанням цільового (мета, завдання), змістовного, технологічного (організаційні форми й методи) та об'єкт-суб'єктного (об'єкт і суб'єкт) компонентів, вважаємо за необхідне доповнити її новим, інноваційним компонентом – *соціоприродне середовище*. Необхідність включення середовищного компонента зумовлена тим, що об'єктивною основою формування означеної педагогічної системи є проблемна ситуація (наявність суспільно-духовної й екологічної кризи), тобто такий незадовільний стан елементів зовнішнього – соціоприродного – середовища, який середовище власними засобами (сукупністю систем зовнішнього середовища) на цьому етапі не в змозі нормалізувати. Під соціоприродним середовищем розумітимемо соціальне й природне оточення людини, яке становить комплекс соціальних, фізико-хімічних і еколого-біологічних чинників, що негайно чи віддалено, прямо чи опосередковано можуть впливати на життєдіяльність і всебічний розвиток особистості, а також на інші живі організми.

Локалізація соціоприродного середовища безпосередньо у структуру педагогічної системи дозволить студентам – майбутнім учителям хімії – розглядати будь-яку хіміко-екологічну проблему в широкому соціальному діапазоні з урахуванням пріоритетів загальнолюдських гуманістичних начал, аналізувати взаємодію суспільства й природи в глобальному й регіональному масштабах, передбачати найближчі й віддалені наслідки впливу людини на навколишнє середовище. Функціонування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів передбачає здійснення таких основних видів діяльності в процесі взаємодії особистості (студента) з соціоприродним середовищем: пізнавальну, оцінну, комунікативну, перетворювальну, моніторингову й природоохоронну.

Таким чином, ми вважаємо, що структурними одиницями (компонентами) педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів мають бути шість указаних компонентів: 1) мета; 2) зміст; 3) педагогічні технології; 4) об'єкт (контингент студентів – майбутніх учителів хімії); 5) суб'єкт (викладачі вишу, що займаються підготовкою майбутніх учителів хімії); 6) соціоприродне середовище. Своєю чергою,

кожен із зазначених компонентів педагогічної системи виступає складною підсистемою, характеристика яких буде предметом наших подальших наукових досліджень.

Педагогічну систему як цілісність можна характеризувати в тому випадку, коли її компоненти є реальною сукупністю взаємодіючих елементів, спрямованих на досягнення відповідної мети. Важливим показником цілісності системи є наявність відповідної цілеспрямованості всіх компонентів системи в тому розумінні, що кожен елемент діє для досягнення однієї мети, що стоїть перед системою як цілим. Проте й основна мета досягається через реалізацію цілей елементів і підсистем.

Отже, системоутворюючим компонентом педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів є *мета*, яка поєднуватиме інші компоненти системи різноманітними функціональними зв'язками (зв'язками координації, перетворення, функціонування, розвитку, управління, а також генетичними і структурними зв'язками). Саме тому педагогічну систему професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів слід будувати, урахувавши: у якій мірі цілі системи відповідають соціальному замовленню; як мета реалізується в змісті (навчальних планах, робочих програмах, підручниках, матеріалі занять та ін.); у якій мірі відповідають цілям системи засоби, форми й методи навчально-педагогічного процесу; чи відповідає цілям системи наявний студентський колектив; у якій мірі відповідає цілям рівень професійної підготовки викладачів вишу, що працюють зі студентським контингентом; наскільки цілеспрямовано визначені дієві шляхи та напрямки навчальної та соціально-гуманітарної роботи, чи відповідають вони принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії та як пов'язані з соціоприродним середовищем. Зазначене вище наочно підтверджує, що цілісність заявленої педагогічної системи забезпечуватиметься взаємодією всіх елементів системи, погодженістю й скерованістю всіх їхніх функцій, цільовідповідністю й цілеспрямованістю дій.

Педагогічна система професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів, окрім класичних функцій навчання, виховання й розвитку студентів у процесі фахової освіти, має також забезпечувати виконання й таких специфічних функцій:

– *аксіологічної* – спрямовувати навчання й мотиви студентів на присвоєння гуманістичних і педагогічних цінностей, цінностей природи, усвідомлення свого місця в ній, на розуміння значення хіміко-екологічного моніторингу й діяльності по збереженню й покращенню навколишнього середовища, а також на набуття емоційно-ціннісних ставлень до природи, науки, навчання, педагогічної діяльності, здоров'я, здорового способу життя, на розуміння ролі хімії в розкритті генезису екологічних проблем та в їх вирішенні;



– *методологічної* – формувати у студентів системний підхід до усвідомлення цілісності природи та її розвитку, до розгляду зв'язків між хімією, природою й суспільством, зв'язків хімії та екології з іншими галузями життєдіяльності людини, що озброюють її методологічними знаннями, засобами і методами пізнання, наукового хіміко-екологічного дослідження, способами раціонального вчення та сприяють становленню у свідомості наукової картини світу, а також педагогічної культури та екологічної культури екоцентричного типу;

– *інтеграційної й пізнавально-інформаційної* – відобразити інтеграційне інформаційне поле пізнання хімії й екології, що забезпечує поступове розширення й поглиблення міжпредметних екохімічних знань та вмій шляхом їх ціннісної трансформації, узагальнення, систематизації і синтезу, і стимулювати процеси пізнання та інформатизації навчання;

– *мотиваційно-перетворювальної* – забезпечувати в процесі активної навчальної діяльності формування потреб, мотивів й інтересу до вивчення екологічних, аксіологічних і методичних аспектів хімічної науки та пов'язаних з ними глобальних, соціально й особистісно значущих питань, до творчого перетворення набутих знань для вирішення навчальних і практичних гуманістично зорієнтованих, екологічних і педагогічних задач та проблем;

– *особистісно-суб'єктивної* – висвітлювати вибірково характер інтересів і способів хімічно безпечної, екоетичної діяльності, суб'єктивність ставлень і позицій з питань охорони природи й здоров'я;

– *прогностичної* – відобразити перспективи розвитку процесів аксіологізації й екологізації фахової освіти з метою ефективного функціонування та вдосконалення наявної системи формування аксіосфери майбутніх учителів хімії зокрема та особистості молодої людини загалом.

Використання системного підходу дозволяє нам розглядати педагогічну систему професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів на різних рівнях (підсистемах) та її ієрархічні зв'язки. Такі зв'язки можуть мати, по-перше, *вертикальну структуру*, коли розглядаються компоненти різних рівнів:

– *макрорівень* – національна система освіти (утверджує реалізм мети формування людини-гуманіста, яка керується абсолютними, вічними загальнолюдськими цінностями);

– *мезорівень* – діяльність вищого навчального закладу, що готує педагогічні кадри (тут створюються умови для професійного становлення вчителя-гуманіста як унікальної індивідуальності, що створює себе як майбутнього вчителя-майстра в процесі творчості з іншими унікальними індивідуальностями);

– *мікрорівень* – фахова (хімічна) освіта, особистість майбутнього вчителя хімії (тут створюються умови для формування базових якостей

екокультурної особистості, здатної через засвоєння природничо-наукового змісту й інтеграцію психолого-педагогічних і методичних знань трансформувати еколого-гуманістичні цінності та реалізовувати стратегії й технології еколого-педагогічної діяльності).

По-друге, *горизонтальну структуру* – у межах підсистем, що виконують ті ж самі функції на різних рівнях системи й становлять функціональні зв'язки, – суб'єкт, об'єкт, мета, завдання, зміст, форми, методи, технологія, соціоприродне середовище, результат тощо.

Оскільки підготовка вчителів до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів здійснюється в процесі фахової освіти, ми розглядаємо систему такої освіти як метасистему по відношенню до означеної підготовки. Своєю чергою, професійна підготовка майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів виступає також як цілісна система, як частина макросистеми фахової освіти, а, отже, створення педагогічної системи такої підготовки повинне ґрунтуватися як на сукупності загальнометодологічних і загальнодидактичних принципів, так і враховувати специфічні принципи фахово-методичної освіти.

Також системний підхід дозволяє розглядати педагогічну систему професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів як організаційно-управлінську систему – сукупність компонентів, що забезпечують організацію, координацію й керівництво дій, спрямованих на нормальне функціонування та досягнення поставлених цілей системи. Принаймні на кожному рівні системи передбачається взаємодія мінімум двох підсистем: керівної та керованої.

Подальші наші дослідження ми вбачаємо у змістовній характеристиці педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів, що передбачає розробку й опис кожного її структурного компонента (мети, змісту, педагогічних технологій, об'єкта, суб'єкта, соціоприродного середовища) з урахуванням положень гуманістичної педагогічної методології.

### **Список використаної літератури**

**1. Кремень В. Г.** Сучасна освіта в контексті реформування / В. Г. Кремень // Учитель. – 1999. – № 11–12. – С. 18–21. **2. Словник** термінології з педагогічної майстерності / [гол. ред. Н. М. Тарасевич]. – Полтава : ПДПУ, 1995. – 64 с. **3. Роман С. В.** Системний підхід як методологія вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів / С. В. Роман // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2016. – № 6(303). – Ч. II. – С. 90–100. **4. Соколов П.** История педагогических систем / П. Соколов. – [2-е изд., испр. и доп.]. – Петроград : Изд-во В. С. Клестова, 1916. – 708 с. **5. Мамонтов Я. А.**

Педагогічна система як принцип науково-педагогічного дослідження / Я. А. Мамонтов // Шлях освіти. – 1927. – № 5. – С. 131–135.

**6. Мамонтов Я.** Хрестоматія сучасних педагогічних течій / Яків Мамонтов ; [пер. М. Васильківського і Б. Щербатенко]. – Харків : Держ. видав. України, 1926. – 636 с.

**7. Архангельский С. И.** Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.

**8. Бабанский Ю. К.** Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 256 с.

**9. Ильина Т. А.** Системно-структурный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 72 с.

**10. Беспалько В. П.** Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 244 с.

**11. Методы системного педагогического исследования** / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.

**12. Викторова Л. Г.** О педагогических системах / Л. Г. Викторова. – Красноярск : Изд-во Красноярского ун-та, 1989. – 101 с.

**13. Сидоркин А. М.** О сущности педагогических явлений / А. М. Сидоркин // Педагогическая наука в условиях перестройки. – М. : Пед. о-во РСФСР, 1988. – С. 65–70.

**14. Зотов А. Ф.** Идеализированная модель как основа научной теории / А. Ф. Зотов // Вопросы повышения эффективности исследования в педагогической науке. – М. : Наука, 1976. – 223 с.

**Роман С. В. Теоретичне обґрунтування педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів**

На основі комплексного аналізу різноманітних підходів до поняття «педагогічна система», аналізу педагогічної методології системного підходу та вже існуючих моделей педагогічних систем нами створена педагогічна система професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів. Сформульовані основні положення та критерії, на яких ґрунтується створення цієї педагогічної системи, її функції та ієрархічні зв'язки. Обґрунтовано визначені компоненти авторської педагогічної системи – мета, зміст, педагогічні технології, об'єкт, суб'єкт, соціоприродне середовище. Доведено, що системоутворюючим компонентом пропонованої педагогічної системи є мета, яка поєднуватиме різноманітними функціональними зв'язками традиційні компоненти педагогічної системи (зміст, педагогічні технології, об'єкт, суб'єкт) з новим, виділеним нами системним компонентом – соціоприродним середовищем.

*Ключові слова:* теоретичне обґрунтування, педагогічна система, удосконалення професійної підготовки, майбутні вчителі хімії, формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів.

**Роман С. В. Теоретическое обоснование педагогической системы профессиональной подготовки будущих учителей химии к формированию эколого-гуманистических ценностей у школьников**

На основе комплексного анализа разнообразных подходов к понятию «педагогическая система», анализа педагогической методологии системного подхода и уже существующих моделей педагогических систем нами создана педагогическая система профессиональной подготовки будущих учителей химии к формированию эколого-гуманистических ценностей у школьников. Сформулированы основные положения и критерии, на которых базируется создание данной педагогической системы, ее функции и иерархические связи. Обоснованно определены компоненты авторской педагогической системы – цель, содержание, педагогические технологии, объект, субъект, социоприродная среда. Доказано, что системообразующим компонентом предлагаемой педагогической системы является цель, которая будет объединять разнообразными функциональными связями традиционные компоненты педагогической системы (содержание, педагогические технологии, объект, субъект) с новым, выделенным нами системным компонентом, – социоприродной средой.

*Ключевые слова:* теоретическое обоснование, педагогическая система, усовершенствование профессиональной подготовки, будущие учителя химии, формирование эколого-гуманистических ценностей у школьников.

**Roman S. Theoretical Reasons for Pedagogical System of Professional Training of Future Teachers of Chemistry to Forming of Ecological and Humanistic Values at Pupils**

On the basis of the complex analysis of various approaches to the concept "pedagogical system", the careful analysis of pedagogical methodology of system approach and already existing models of pedagogical systems we created pedagogical system of professional training of future teachers of chemistry to forming of ecological and humanistic values at pupils. We understand it as directed on concrete pedagogical result the set of the interconnected components ordered on certain signs which form the operated integrity united by an overall objective of functioning. Basic provisions on which creation of this pedagogical system, its functions and hierarchical communications is based are formulated. Components of author's pedagogical system – purpose, contents, pedagogical technologies, object, subject, social and natural environment – are reasonably defined. It is proved that the component of the offered pedagogical system forming system is the purpose which will unite various functional communications traditional components of pedagogical system (the contents, pedagogical technologies, and object, subject) with the new, allocated with us system component, – social and natural environment. Need of inclusion of such component is caused by that an objective basis of creation of the specified pedagogical system is the problem

situation (public and spiritual, and ecological crises), that is such unsatisfactory condition of elements external – social and natural – environment which the environment own means (set of systems of environment) at this stage isn't able to normalize.

*Key words:* theoretical justification, pedagogical system, enhancement of professional training, future teachers of chemistry, forming of ecological and humanistic values at pupils.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 37.014

**Т. В. Сич**

### **МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СПРЯМОВАНOSTІ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ НА АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ З ПОЗИЦІЇ СУЧАСНОЇ НАУКИ**

Діяльність з отримання наукового знання передбачає наявність норм та правил, дотримання яких обумовлює особливості науки як певного виду духовного виробництва, суспільної свідомості. Якщо ці норми та правила недостатньо чітко сформульовані то наука не може ефективно реалізувати свої функції та фактично перестає бути наукою [9, с. 6]. Однією із складових цих норм є механізм вибору проблематики наукових досліджень, який має забезпечувати їхню актуальність та визначати спрямування розвитку наукового знання. Розвиток теорії управління значною мірою залежить від того, як формується дослідницька проблематика, наскільки вона відбиває загальні тенденції розвитку науки, освіти зокрема. Від того, наскільки швидко та обґрунтовано наука, зокрема теорія управління освітою, реагує на виклики сьогодення, залежить якість освіти та суспільного життя. У вітчизняній науці починаючи з 90-х років здійснено багато досліджень в галузі управління освітою. Проте питання наскільки їхні результати реалізовано у практиці управління, наскільки вони вплинули на розвиток теорії управління освітою залишається відкритим. В значній мірі це пов'язано із недосконалістю механізму визначення спрямованості наукових досліджень та вимог до оцінки їхньої якості.

Питанням оцінки якості педагогічних досліджень, актуальності проблематики досліджень та методології наукових робіт досліджень присвячено праці Ю. Бабанського, С. Гончаренко, В. Горового, М. Губко, М. Данилова, Л. Дубровіної, В. Краєвського, Д. Новікова, О. Орлова, В. Полонського, М. Скаткіна, Ю. Сурміна, Є. Хрикова, Т. Шамової,

Г. Шукиної та ін. Тенденції розвитку освіти й управління освітою розглянуто у працях О. Адаменко, Л. Антонюка, В. Берека, О. Глузмана, Т. Десятова, Д. Дзвінчука, І. Каленюка, М. Канаєва, Б. Корольова, В. Кременя, В. Лугового, С. Майбороди, А. Марчука, В. Савельєва, М. Михайліченко, І. Прохор, Л. Пуховської, О. Савченко, С. Сапожникова, А. Сбруєвої, Н. Терент'євої, Л. Шинкаренко та ін..

**Метою статті** є розгляд тенденцій розвитку освіти та теорії управління освітою й визначення актуальної проблематики сучасних досліджень в галузі управління освітою.

Спрямованість досліджень в галузі управління освітою на актуальні проблеми з позиції сучасної науки передбачає спірання наукових досліджень на накопичені раніше знання; постановку наукових проблем, які обумовлюються попереднім розвитком науки; розвиток певних попередніх наукових ідей; відповідність об'єктивним соціальним потребам, сучасним світовим тенденціям та стратегії розвитку вітчизняної освіти тощо.

В. Горовий зазначає, що з точки зору національних інтересів у сфері виробництва наукової інформації критерії ефективності нової наукової інформації мають удосконалюватися з урахуванням: ступеня відповідності наукових здобутків тактичним і стратегічним запитам національного розвитку, пов'язаного з зовнішніми та внутрішньо суспільними викликами, необхідністю внутрішньої трансформації та адекватної дії для успішного реагування на них; оперативності одержання потрібних для національного розвитку наукових результатів, їх актуальністю та ін. [2].

На сьогоднішній час в Україні прийнята Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, розроблена на основі аналізу сучасного стану розвитку освіти. Вона визначає мету, стратегічні напрями та основні завдання, на виконання яких має бути спрямована реалізація державної політики у сфері освіти. У стратегії зазначено, що «управління освітою повинно здійснюватися на засадах інноваційних стратегій відповідно до принципів сталого розвитку, створення сучасних систем освітніх проектів та їх моніторингу; розвитку моделі державно-громадського управління у сфері освіти, в якій особистість, суспільство та держава стають рівноправними суб'єктами і партнерами» [5].

Зазначене передбачає: оптимізацію органів управління освітою, децентралізацію управління; перерозподіл функцій і повноважень між центральними та місцевими органами управління освітою; професійний підхід під час здійснення добору та призначення керівників навчальних закладів, органів управління освітою; розроблення системи заходів стосовно впровадження ідеї автономії навчальних закладів; подолання бюрократизації в системі управління освітою, удосконалення порядку перевірок та звітності навчальних закладів; професійну підготовку компетентних менеджерів системи освіти; запровадження нових ефективних форм підвищення кваліфікації

керівників освіти; розвиток автоматизованих систем управління освітою. Вирішення цих задач має бути забезпечено науковими розробками й відображено у тематиці наукових досліджень в галузі управління освітою.

Тенденція (від лат. *Tendo* – направляю, прагну) – можливість тих чи інших подій розвиватися в даному напрямку.

Сбруєва А. А. відмічає, що існує цілий ряд загальних, спільних для різних країн тенденцій розвитку освіти. Але навіть найбільш глобальні тенденції проявляються у своєрідних національних формах, що інколи не мають аналогів у інших країнах. Науковець виділяє загальні тенденції реформування сучасних освітніх систем, а саме: відхід від крайніх форм централізації (Франція, Україна) та децентралізації (США, Великобританія) управління освітою; активізація тенденцій до зближення освітніх моделей у розвинутих країнах внаслідок розвитку глобальної економіки, міжнародного ринку праці; удосконалення системи педагогічної освіти через подальшу інтелектуалізацію, гуманітаризацію навчальних програм, філософізацію теоретико-педагогічної підготовки, збільшення уваги до модульної побудови навчальних курсів, побудову інтегрованих навчальних програм тощо. Завданням педагогічної освіти стає формування у майбутніх учителів наукового підходу до організації своєї діяльності, прагнення до сприйняття найновіших досягнень НТП, формування інноваційного підходу до своїх обов'язків; розбудова системи безперервної освіти; оптимальне поєднання в ході реформ педагогічних концепцій «Якісна освіта для всіх» та «Диференціація освіти» з відданням переваги першій; тенденція до активізації ринку освітніх послуг (передусім у сфері професійної та післядипломної освіти) як наслідок поширення на освітню сферу ідеології вільного ринку ті ін. [7, с. 108].

Реформування системи освіти завжди починається з певних змін в управлінні освітою. Дійсно зарубіжний педагогічний досвід не можна використовувати механічно, його треба адаптовувати до специфічних особливостей вітчизняної освітньої системи. Проте аналіз наведених тенденцій надає змогу визначити провідні напрями змін в управлінні освітою, які мають забезпечити реалізацію реформ у вітчизняній освіті відповідно до світових тенденцій розвитку освіти. Такими напрямками є спрямованість управління на забезпечення якості освіти, управління інноваціями в освіті, розбудова системи безперервної освіти, оптимальне поєднання централізації та децентралізації управління освітою, управління розвитком педагогічних кадрів, впровадження маркетингових технологій в управління освітою, створення управлінських умов інтеграції вітчизняної моделі освіти до освітніх моделей розвинутих країн.

Д. Дзвінчуком проаналізовано доцільність застосування до подальшого розвитку вітчизняної системи освіти пропозицій прихильників синергетизму та інших новітніх теорій еволюції складних і нестабільних природних і соціальних систем, зокрема, виходу їх у стан

ефективної упорядкованості лише через попередній перетин стадії «хаосу» [3]. Розвиток вітчизняної системи освіти він визначає як шлях поєднання національних здобутків з найбільш вдалими досягненнями провідних європейських держав.

Аналіз світових тенденцій розвитку освіти й управління освітою, який здійсненими Н. Протасова, В. Луговий, Ю. Молчанова [6] дає можливість визначити перспективи розвитку громадсько-державного управління освітою, механізмів децентралізації фінансового та адміністративного менеджменту, впровадження сервісного підходу в управління загальною середньою освітою, введення інновацій в систему управління освітою, розвиток педагогічних та професійних управлінських кадрів, управління якістю освіти.

В. Савельєв та М. Михайліченко як провідну світову тенденцію в управлінні освітою визначають розвиток громадсько-державного управління [8].

У дисертаційному дослідженні, присвяченому проблемі розвитку української педагогіки в другій половині ХХ століття [1], О. Адаменко визначила серед її головних тенденцій й такі, що відбивають розвиток теорії управління освітою, а саме: орієнтація досліджень на логіку розвитку науки, яка відбиває об'єктивні соціальні процеси та тенденції розвитку світової педагогічної науки; спрямованість досліджень на створення варіативних моделей управління школою; розвиток теорій від вивчення та узагальнення досвіду роботи, виконання окремих, локальних, дрібних досліджень до випереджаючої розробки цілісних теоретичних моделей управління навчальними закладами; обґрунтування орієнтації управління на створення умов для забезпечення реалізації мети навчально-виховного закладу; поширення системних досліджень, в яких вирішуються комплексні проблеми управління; орієнтація на світові досягнення педагогічної науки й світові тенденції розвитку освіти.

У загальній теорії менеджменту організації в управлінській діяльності виділяється три рівня завдань: оперативні, тактичні та стратегічні. На оперативному рівні розробляються конкретні заходи, на тактичному – політика організації, програми, проекти, на стратегічному – стратегія організації. Проблемні ситуації виникають на кожному рівні. Стратегічні проблеми є визначними, такими, що спричиняють виникнення цілого комплексу проблем на інших рівнях. Вирішення стратегічних проблем не гарантує вирішення всіх тактичних проблем організації, але як що у стратегії буди здійснена деталізація до рівня проектів, програм та ураховано всі рівні проблемного поля організації, більшість оперативних проблем будуть вирішені. У зв'язку із цим особливого значення набуває спрямування наукових досліджень на вирішення стратегічних проблем у галузі управління освітою.

Є. Хрикова [4] відзначає, що існує три логіки розвитку теорії управління освітою: обґрунтування загальних основ управління; обґрунтування основ управління вирішенням певних освітніх або



локально-варіативних управлінських проблем; обґрунтування особливостей використання загальних основ управління для вирішення певних освітніх завдань. В умовах недостатнього розвитку загальних основ управління, проводиться значна кількість досліджень, спрямованих на вирішення локальних управлінських завдань. Такі дослідження майже не впливають на розвиток даної наукової галузі як цілісної наукової теорії. Результати таких досліджень дуже складно використовувати в практиці управління освітою. Отже, ефективним є випереджувачий розвиток загальних основ управління, які мають стати основою для з'ясування особливостей їхнього використання для вирішення певних освітніх завдань.

У сучасних умовах перебудови вітчизняної освіти на основі ринкових відносин одним із пріоритетних її напрямків є вироблення основних теоретичних і методологічних позицій по використанню менеджменту в практиці управління освітою. Основним напрямом розвитку теорії управління стає пошук нових реальних шляхів удосконалення системи управління освітою, вироблення позиції по різних проблемах управління стосовно до ринкових умов й на основі творчого осмислення передового закордонного досвіду. Особливого значення для розвитку теорії управління мають наукові дослідження, у яких розглядаються стратегічні проблеми у галузі управління освітою, обґрунтовуються особливості використання загальних основ управління для вирішення певних освітніх завдань. Серед перспективних напрямів наукових досліджень у галузі управління освітою можна визначити такі: управління якістю освіти, управління інноваціями в освіті, розбудова системи безперервної освіти, оптимальне поєднання централізації та децентралізації управління освітою, державно-громадське управління, управління розвитком педагогічних кадрів, управління розвитком професійних керівних кадрів освітньої галузі, впровадження маркетингових технологій в управління освітою, створення управлінських умов інтеграції вітчизняної моделі освіти до освітніх моделей розвинутих країн.

Відповідно до сучасних реформ у освіті, вищі навчальні заклади набули самостійності у прийнятті тематики наукових досліджень. Проте методологія їх визначення залишається недосконалою та потребує пошуку механізмів урахування вимог практики управління освітою, тенденцій розвитку освіти, менеджменту.

### **Список використаної літератури**

- 1. Адаменко О. В.** Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ ст. (1950 – 2000 рр.): Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / О. В. Адаменко; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2006. – 44 с.
- 2. Горовий В.** Критерії якості наукових досліджень у контексті забезпечення національного інтересу / В. Горовий. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

[http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1047:kriteriji-yakosti-naukovikh-doslidzhen-u-konteksti-zabezpechennya-natsionalnogo-interesu&catid=81&Itemid=415](http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1047:kriteriji-yakosti-naukovikh-doslidzhen-u-konteksti-zabezpechennya-natsionalnogo-interesu&catid=81&Itemid=415) **3. Дзвінчук Д. І.** Сучасні тенденції розвитку та управління освітою: автореф. дис... д-ра філософ. наук: 09.00.10 / Д. І. Дзвінчук ; АПН України. Ін-т вищ. освіти. – К., 2007. – 36 с **4. Методологічні** засади педагогічного дослідження: монографія / авт. кол.: Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін.; за аг. ред. В. С. Курило, Є. М. Хрикова. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 248 с. **5. Національна** стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> **6. Реформування** освіти в Україні: державно-управлінський аспект: навч.-наук. вид. / Н. Г. Протасова, В. І. Луговий, Ю. О. Молчанова та ін.; за заг. ред. Н. Г. Протасової. – К.; Львів : НАДУ, 2012. – 456 с. **7. Сбруєва А. А.** Порівняльна педагогіка: Навч. посібник. – Суми : Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 300 с. **8. Управління** освітою / Міністерство освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; за науковою ред. В. П. Беха; редкол.: В. П. Бех (голова), М. В. Михайліченко (заст. голови) [та ін.]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 546 с. **9. Швырев В. С.** Научное познание как деятельность / В. С. Швырев. – М.: Политиздат, 1989. – 232 с.

**Сич Т. В. Методологічний аспект спрямованості досліджень у галузі управління освітою на актуальні проблеми з позиції сучасної науки**

У статті розглянута проблема формування дослідницької проблематики наукових досліджень в галузі управління освітою, окреслено світові та вітчизняні тенденції розвитку освіти, теорії управління освітою, визначено провідні напрями наукових досліджень проблем управління освітою. Серед умов розвитку вітчизняної теорії управління освітою виділено такі, як необхідність вдосконалення механізмів визначення проблематики досліджень, спрямованість їх на вирішення стратегічних проблем у галузі управління освітою та на обґрунтування особливостей використання загальних основ управління для вирішення певних освітніх завдань.

*Ключові слова:* управління освітою, методологія наукових досліджень, досліджень в галузі управління, актуальні проблеми, сучасна наука.

**Сыч Т. В. Методологический аспект направленности исследований в области управления образованием на актуальные проблемы с позиции современной науки**

В статье рассмотрена проблема формирования исследовательской проблематики научных исследований в области управления

образованием, очерчены мировые и отечественные тенденции развития образования, теории управления образованием, определены ведущие направления научных исследований проблем управления образованием. Среди условий развития отечественной теории управления образованием выделены такие, как необходимость совершенствования механизмов определения проблематики исследований, направленность их на решение стратегических проблем в области управления образованием и на обоснование особенностей использования общих основ управления для решения определенных образовательных задач.

*Ключевые слова:* управление образованием, методология научных исследований, исследования в области управления, актуальные проблемы, современная наука.

### **Sych T. Methodological Aspect of the Focus of Research in the Field of Education Management on Topical Issues From the Perspective of Modern Science**

The article considers the problem of forming a research perspective of scientific research in the field of education management. The author outlines the global and domestic tendencies in the development of education, theory of education management. On the basis of the analysis the leading areas of research of education management problems have been identified.

It is noted that for the development of the domestic theory of education management it is important to aim research at solving strategic problems in the field of education management, the rationale for the governance framework to address the identified educational objectives, approaches on various problems of management with respect to market conditions and on the basis of creative thinking of advanced foreign experience. The author underlined the need to improve mechanisms for determining the perspective of scientific research, which should consider the needs of education management in practice, tendencies in education development, theory of general management and theory of education management.

*Key words:* education management, methodology of scientific research, research in the field of management, topical issues, modern science.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Хриков Є. М.

УДК 378.4

**А. О. Стонога**

### **ПРОФЕСІЙНЕ ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ У СИСТЕМІ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

У наш час проблема спілкування у різних системах взаємодій є доволі актуальною. В умовах сучасної дійсності спостерігається підвищений науковий інтерес до проблеми удосконалення взаємовідносин між людьми як на особистісному, так і на професійному рівнях. Не викликає сумніву значущість гармонійних взаємин і у системі навчально-професійної взаємодії.

Чи не найголовнішу роль в гармонізації взаємин відіграє спілкування.

Спілкування – це процес передавання й сприймання повідомлень за допомогою вербальних і невербальних засобів, що охоплює обмін інформацією між учасниками спілкування, її сприйняття й пізнання, а також їхній вплив один на одного і взаємодією щодо досягнення змін у діяльності [5].

У системі навчально-професійної взаємодії важливу роль відіграє саме педагогічне спілкування.

Педагогічне спілкування – це система органічної соціально-психологічної дії педагога і учнів в усіх сферах діяльності, що має певні педагогічні функції, спрямоване на створення оптимальних соціально-психологічних умов активної та результативної життєдіяльності особистості.

Нажаль на даний момент проблема професійного педагогічного спілкування – вище недостатньо досліджене українськими науковцями.

Предметом науково-педагогічних досліджень поняття «педагогічне спілкування» стало порівняно недавно – в 70-80 роки ХХ століття. Проблемою вивчення структури педагогічного спілкування займалися Н. Трубецької, А. Гардінер, Р. Якобсон, В. Артемов, Я. Яноушек, А. Бельський, В. Артемов, Л. Ревтову, В. Кадомцев, М. Лісіна, Л. Харіва, Т. Путилівська, А. Маркова, Т. Стежко, Л. М. Нікіпелова.

Упродовж останніх десятиліть вагомий внесок у розкриття проблеми педагогічного спілкування зробили Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, Я. Коломінський, А. Реан, М. Боришевський, Н. Чепелева, Т. Яценко, І. Зязюн, С. Максименко та ін..

Педагогічне спілкування створює найбільш сприятливі умови для розвитку позитивної мотивації у навчальній діяльності, забезпечує сприятливий емоційний клімат у всіх сферах діяльності, ефективно керівництво соціально-психологічними процесами в колективі та дає змогу максимально використовувати особистісні якості студентів [2].

Для створення оптимальних соціально-психологічних умов педагогу потрібно уміти: оперативно і правильно орієнтуватися в постійно змінюваних умовах спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби, такі як:

- Мова – система слів, висловів і правил їх з'єднання на осмислені висловлювання.
- Інтонація, емоційна виразність, яка здатна надавати різний зміст однієї і тієї ж фразою.
- Міміка, поза, погляд співрозмовника можуть посилювати доповнювати або спростовувати сенс фрази.
- Жести як засіб спілкування мають мати закріплені за ними значення, бути експресивними, тобто служити для більшої вислови мови.
- Відстань, на якій спілкуються співрозмовники, залежить від культурних, національних традицій, від ступеня довіри до співрозмовника [1].

Всі вони повинні відповідати індивідуальності педагога, обставинам спілкування та індивідуальним особливостям студента, постійно підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні.

Педагогічне спілкування вимагає від педагога спеціальної підготовки щодо технології взаємодії, морального досвіду, педагогічної мудрості.

За своїм змістом і сферою функціонування педагогічне спілкування може бути професійним і непрофесійним.

Професійне педагогічне спілкування є комунікативною взаємодією педагога з студентами, батьками, колегами. Воно спрямоване на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності, стосунків, забезпечує передання через учителя учням, допомагає у засвоєнні знань, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій під час обміну думками.

Непрофесійне педагогічне спілкування породжує страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, порушення динаміки мовлення, небажання думати і діяти самостійно, відчуженість, стійке негативне ставлення до педагога, навчання [6, с. 72–75].

Професійне педагогічне спілкування допомагає викладачеві організувати взаємодію на занятті та поза ним як цілісний процес. Не обмежуючись лише інформаційною функцією, воно створює умови для обміну ставленнями, переживаннями, забезпечує співробітництво і співтворчість [3, с. 61].

Професійне педагогічне спілкування – це взаємообумовлений процес рольових ігор викладача і студентів. Якщо для педагога спілкування є передусім видом професійної діяльності, то для студентів – це вид повсякденної життєдіяльності [2].

Для педагогічному спілкуванні дуже важливою є установка педагога.

Установка – стійка схильність людини, яка спонукає її орієнтувати свою діяльність у певному напрямі й діяти послідовно щодо всіх об'єктів і ситуацій, віддзеркалює стан особистості на основі взаємодії між потребами та їх задоволенням, забезпечує легкість, автоматичність та цілеспрямованість поведінки.

Установка може бути основним чинником, який опосередковує активну взаємодію людини та соціального середовища. Завдяки багаторазовому повторенню установочних ситуацій поступово формуються фіксовані установки людини, які непомітно для неї самої впливають на її життєву позицію.

Установки можуть бути як позитивними (поведінка студента, основана на його позитивному ставленні до вчителя), так і негативними, упередженими (ставлення педагога до студентів, які не встигають, ще й порушують дисципліну).

Найяскравіше роль установки в педагогічному спілкуванні було досліджено під час експерименту, який увійшов у історію педагогіки як «ефект Пігмаліона».

Американські психологи Роберт Розенталь і Ленор Джекобсон після психологічного обстеження школярів, визначення рівня їх розумового розвитку повідомили вчителям, що в класах є учні з високим інтелектуальним потенціалом, і назвали прізвиська дітей, які насправді мали різні успіхи й здібності. Через деякий час психологи виявили помітні успіхи в розвитку тих дітей, які були названі серед кращих, але мали посередні оцінки. Сталося це тому, що вчителі, дізнавшись про здібності своїх вихованців, змінили установку щодо них. Навіть якщо рівень знань учня був низьким, учитель почав уважніше придивлятися до нього, а це змінювало його ставлення до учня і характер стосунків загалом. Тому установка завжди має бути тільки позитивною, оптимістичною.

Практика показує, що нерідко один і той самий метод впливу, який використовують різні педагоги, дає неоднаковий ефект. І не тому, що не відповідає ситуації, а тому, що невластивий самій особистості педагога. Це наводить на висновки, що кожен учитель має виробити власний стиль.

Індивідуальний стиль педагогічного спілкування – обумовлена цілями педагогічної діяльності та особливостями індивідуальності педагога своєрідність притаманної йому стійкої системи засобів і способів комунікативної взаємодії з учнями.

Ураховуючи орієнтації педагогів на формальне або неформальне спілкування з студентами і вибір жорстких чи м'яких способів педагогічної взаємодії, виокремлюють такі загальні типи індивідуальних стилів педагогічного спілкування:

- особистісно-м'який тип (педагог налагоджує із студентами емоційно-особистісні стосунки, а їх педагогічне спілкування відзначається м'якістю та делікатністю);

- формально-жорсткий тип (педагог надає перевагу спілкуванню з студентами на формально-рольовому рівні і характеризуються жорсткістю та авторитарністю);

- системно-цілісний тип (педагог однаково успішно використовує м'які та жорсткі операції на рівні емоційно-особистісного спілкування і на діловому рівні).

Як свідчить досвід, найефективнішим є системно-цілісний стиль. Викладачі, яким він притаманний, здатні до гнучкого переходу від одних способів спілкування до інших відповідно до цілей і умов педагогічної взаємодії з максимальним використанням позитивних якостей своєї індивідуальності і компенсацією негативних.

Стиль спілкування має відповідати сутності особистості. Тому не рекомендовано копіювати стилі спілкування найближчого соціального оточення, запозичувати запропоновані стереотипи педагогічних дій. Кожній людині слід мати достатньо знань про власне Я і зіставляти свої індивідуальні якості та можливості зі змістом і формами власної комунікативної поведінки.

Формуючи індивідуальний стиль педагогічного спілкування, педагог має з'ясувати для себе особливості власного психофізичного апарату як компонента творчої індивідуальності, через який здійснюється трансляція його особистості дітям. А відтак звернути увагу на відповідність (невідповідність) своїх комунікативних можливостей індивідуально-типологічним особливостям студентів. Правильно віднайдений індивідуальний стиль педагогічного спілкування сприяє розв'язанню комплексу завдань: 1) педагогічний вплив стає адекватним особистості педагога, а процес спілкування з аудиторією – приємним; 2) суттєво полегшується процедура налагодження взаємин із учнями; 3) зростає ефективність передавання інформації.

Трапляються випадки формування не індивідуального стилю, а псевдостилю.

Псевдостиль – система прийомів, які забезпечують ситуаційний пристосувальний ефект і (з принципового погляду) не можуть бути прийнятими. Він виявляється у створенні помилкових, хибних індивідуальних прийомів і способів роботи, що не гарантують високих результатів діяльності і перешкоджає розвитку здібностей.

Такий стиль може утворюватися по-різному: стихійно – на основі незнання справжніх прийомів і способів роботи, а також своїх індивідуальних особливостей; шляхом наслідування зразків поведінки товаришів, викладачів, учителів-наставників, у яких інші типологічні особливості. Виникнення псевдостилю небезпечно тим, що студент, сформувавши, закріплює його. А процес перебудови завжди складний і важкий.

Псевдостиль і негативні риси особистості гальмують успішне навчання майбутнього вчителя, перешкоджають набуттю глибокої

системи знань, формуванню індивідуального стилю, розвитку здібностей студентів [4].

Отже, педагогічне спілкування буде продуктивним лише тоді, коли ґрунтуватиметься на повазі до особистості студентів, розумінні їх потреб та інтересів, на вмінні правильно оцінювати ситуації і обирати необхідний тип та індивідуальний стиль спілкування.

#### **Список використаної літератури:**

- 1. Комунікативні засоби спілкування.** – [Електронний ресурс]. – Режим ресурсу: <http://ukrbukva.net/11764-Kommunikativnye-sredstva-obsheniya.html> **2. Кузьмінський А. І.** Педагогіка у запитаннях і відповідях [Текст] : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2006. – 311 с. **3. Кухаренко В. М.** Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: Навч. посібник / За ред. В. М. Кухаренка. – Харків : НТУ «ХПІ», «Торсінг», 2002. – 320 с. **4. Мешко Г. М.** Вступ до педагогічної професії [Текст] : навч. посібник / Г. М. Мешко. – К. : Академвидав, 2010. – 200 с. **5. Поняття спілкування та його види.** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchniki.com/00000000/psihologiya/spilkuvannya> **6. Степанов О. М., Фібула М. М.** Основи психології і педагогіки: Посібник. – К. : Академвидав, 2003. – 502 с.

#### **Стонога А. О. Професійне педагогічне спілкування у системі навчально-професійної взаємодії**

У статті розглядаються проблема професійного педагогічного спілкування у системі навчально-професійної взаємодії. Доведено, що педагогічне спілкування з студентами у процесі навчально-виховної роботи, створює найбільш сприятливі умови для розвитку позитивної мотивації у навчальній діяльності, забезпечує сприятливий емоційний клімат у всіх сферах діяльності. Професійне педагогічне спілкування допомагає педагогу організувати взаємодію на уроці і поза ним як цілісний процес. Не обмежуючись лише інформаційною функцією, воно створює умови для обміну ставленнями, переживаннями, забезпечує співробітництво і співтворчість.

*Ключові слова:* педагогічне спілкування, професійне педагогічне спілкування, комунікативна взаємодія, установка, індивідуальний стиль педагогічного спілкування.

#### **Стонога А. О. Профессиональное педагогическое общение в системе учебно-профессионального взаимодействия**

В статье рассматриваются проблема профессионального педагогического общения в системе учебно-профессионального взаимодействия. Доказано, что педагогическое общение с студентами в процессе учебно-воспитательной работы, создает наиболее



благоприятные условия для развития положительной мотивации в учебной деятельности, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат во всех сферах деятельности. Профессиональное педагогическое общение помогает педагогу организовать взаимодействие на занятии и вне его как целостный процесс. Не ограничиваясь только информационной функцией, оно создает условия для обмена мнениями, переживаниями, обеспечивает сотрудничество и сотворчество.

*Ключевые слова:* педагогическое общение, профессиональное педагогическое общение, коммуникативное взаимодействие, установка, индивидуальный стиль педагогического общения.

### **Stonoha A. Professional Pedagogical Communication in Teaching and Professional Interaction System**

The article describes the problem of professional pedagogical communication system of educational and professional interaction. Proved that teacher communication with students in the educational work, creates favorable conditions for the development of positive reinforcement in training activities, providing a positive emotional climate in all areas, effective management of social and psychological processes in a student team and allows you to maximize the personal as students. Professional pedagogical communication helps teachers collaborate in the classroom and outside it as a holistic process. Not limited information functions, it creates conditions for sharing attitudes, experiences, providing collaboration and co-creation.

Professional pedagogical communication helps teachers collaborate in class and out of the process as a whole. It creates conditions for sharing attitudes, experiences, providing collaboration and co-creation.

*Key words:* pedagogical communication, professional pedagogical communication, unprofessional teacher communication communicative interaction, installation, individual style of pedagogical communication, bland personality-type, formal and rigid type, system-integrated type.

Стаття надійшла до редакції 17.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Рижанова А. О.

УДК 371.715

**В. Ю. Стрельцова**

### **ОСВІТНІ ПОТРЕБИ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ**

Знання іноземної мови як засобу спілкування є невід'ємною частиною соціального розвитку людини на сучасному етапі. Процес

європейської інтеграції вимагає високого рівня комунікативної компетентності як обов'язкового компонента вищої освіти. Тому, важливість вивчення іноземної мови наврядчи потрібно особливо підкреслювати. Сьогодні діти починають вивчати англійську мову у дуже ранньому віці і знаходяться біля самої основи будь-якої освітньої системи, тому, дуже важливо, щоб їх вчителі були добре обізнаними з тими інтересами, які можуть задовольнити їх потреби в знаннях на ранній стадії навчання.

Метою даної роботи є представлення деяких особливостей дошкільного навчання іноземної мови на сучасному етапі.

Основні принципи викладання іноземної мови професійного призначення у вищій школі України включають комунікативний підхід, професійний підхід, комплексний підхід, спеціальний професійний підхід, автономне навчання та інші. Однак деякі фахівці вказують: незважаючи на те, що зміст навчання іноземної мови, яка викладається як загальноосвітня дисципліна у всіх типах навчальних закладів, і зміст навчання профільно-орієнтованої іноземної мови відрізняються, процеси вивчення і оволодіння мовою у профільно-орієнтованому курсі такі ж, як і в загальноосвітньому курсі. Іншими словами, не існує методик навчання мови для спеціальних цілей, які не властиві навчання мови взагалі. З іншого боку, інші дослідники, які вивчають особливості навчання мови професійного призначення (Т. Хатчинсон, А. Вотерс, Р. Джордан, Д. Брінтон), дійшли висновку, що курс навчання професійно-орієнтованої іноземної мови не може не використовувати методологію і методи тих дисциплін, які він обслуговує. Тобто, питання про те, яким чином поєднувати традиційні і спеціальні методи і підходи при організації курсу англійської мови професійного спрямування залишається відкритим. Говорячи про відносини між англійською мовою спеціального призначення та англійською мовою загального призначення Стівенс припустив, що англійська мова для спеціалістів «відрізняється від загальної англійської мови» [1; 2]. Англійська мова загального призначення повинна розглядатися не у порівнянні з англійською мовою спеціального призначення, а як підтримка та основа для її застосування. Встановлення курсу англійської мови для спеціальних цілей було б неможливим без якісно спроектованої англійської мови базового призначення, роль якої полягала у запропонуванні відповідного контексту. А саме, коли мова йде про професійну мовну підготовку, загальні знання повинні завжди пропонувати ширшу структуру, в рамках якої можливо вибрати і побудувати особливий світ мови спеціалістів. Результати досліджень, безсумнівно, підтвердили, що студенти бажали бути навченими виконанню конкретних завдань у галузі англійської мови для дошкільнят. Крім того, в ході обстеження роботодавці та батьки визначили потребу в універсальних, добре підготовлених викладачах, які змогли б задовольнити освітні потреби дітей дошкільного віку 21 століття, і в той же час були б в курсі значимості

постійного навчання, і які б шукали, визнавали, приймали і навіть стали б прикладом викладання. Відповідно до вищезгаданих результатів і показників, викладачі іноземної мови в нашому університеті розробили курси англійської мови спеціального призначення, які відповідають вимогам методології, педагогіки і лінгвістики. Ми виходили з ідеї, що зміст, тобто його лексичні, фонетичні, синтаксичні та семантичні питання, повинні відображати інтереси дітей дошкільного віку і відповідно інтереси наших студентів, тому що вони утворюють єдине ціле. В результаті, ми вирішили, що зміст повинен включати в себе традиційні цінності, а також теми, цікаві для сучасних дітей дошкільного віку, для того, щоб надати нашим студентам можливість виконувати практичну роботу і навчати іноземній мові в дошкільних установах. Такий контент повністю заснован на грі, співі і розповіданні історій. Роль англійської мови загального призначення полягала б у тому, щоб ознайомити студентів з теоретичними аспектами і перевагами потішок, пісень, байок, ігр та казок в дошкільній освіті. Чому саме такий зміст? Як правильно вибрати його? У які ігри діти повинні грати? Якого роду розважальні та освітні інтерактивні ігри існують для дітей? Чому ігри, байки і казки важливі для дітей дошкільного віку? Про що ми повинні пам'ятати будучи казкарем? Як стати казкарем? Як бути творчим під час проектування реквізиту, костюмів та інших матеріалів для заняття? Відповіді на ці питання студенти повинні знайти, відвідавши курс англійської мови спеціального призначення фонетично оброблюючи тексти, читаючи, співаючи і освоюючи словниковий запас, характерний для обраного контенту.

Так як ми наважилися розробити новий навчальний план і підхід до професійної англійської мови, багато зусиль було докладено для того, щоб розпочати дослідження і вивчення не лише потреб студентів і дітей дошкільного віку, а й для того, аби передбачити потреби ринку праці. Курс англійської мови спеціального призначення в основному є аутентичним курсу «ЯК» – тощо як викладати англійську мову для дітей дошкільного віку. Зміст, цілі та результати, звичайно були визначені викладачами мови, і кожен конкретний викладач повинен був шукати або створювати певні елементи контенту. Зміст програми включає в себе дитячі віршики, скоромовки, пісні, ігри, байки, казки та оповідання. В ході курсу студенти звертаються до специфічної лексики, якою вони повинні оволодіти, приділяючи особливу увагу точній, достовірній та чіткій вимові, красномовству, інтонації, акценту, пантомімам, жестам, манері оповідання, а також додатковим матеріалам і реквізиту, без якого весь процес був би набагато складнішим і виснажливішим. Протягом курсу студенти дізнаються як розробляти плани уроків згідно навчальної програми, як організувати основну та додаткову діяльність, як розрізнити прийнятний та недопустимий контент, як оцінити зміст згідно з віковими групами, як адаптувати зміст відповідно до його довжини та рівня складності, щоб він відповідав вимогам та здібностям дітей дошкільного

віку. Однак, лінгвістичні цілі і зміст – це не єдині аспекти цього курсу, на які треба звернути увагу. Комплексний підхід допомагає студентам навчитися, як бути уважними до дитячих емоцій, як побороти сором'язливість і заспокоїти гіперактивність, як встановити баланс між командною роботою і змаганнями, і якій діяльності надати перевагу. Останнім, але не менш важливим є те, що за допомогою вправ курсу студенти мають можливість змоделювати діяльність на занятті, до якого вони готуються заздалегідь, тобто відтворити усе, що вони робили б у дитячому садку. Після такого виступу, вони самостійно оцінюють власні досягнення для того, щоб визначити недоліки та переваги їх роботи на занятті. Студенти не лише розробляють письмовий план уроку, вони також розробляють, проектують і створюють необхідні реквізити і матеріали. Готуючись до заняття, студенти повинні звертати увагу не лише на манеру викладання, але й на довжину речень, фраз і слів, які вони планують використовувати під час його проведення. Необхідно заохочувати повторення ключових слів у межах обраного контексту, опрацьовувати словниковий запас, пов'язуючи пісню з грою, гру з байкою або байку з казкою. Студенти проінструктовані, як відсторонити дітей від визначень і понять і вчити байки і казки напам'ять, зберігати природну атмосферу під час розповіді. Мистецтво і ремесло розповідання історій є ще одним важливим аспектом курсу: як організувати групу, які реквізити та матеріали використати, як встановити правила, як тримати увагу, як користуватися висотою голосу і тембром, пантомімами і жестами, на який склад чи слово зробити наголос і т.д. Студентів заохочують писати свої власні оригінальні матеріали (байки, казки, оповідання) у своїх есе, семінарах і курсових роботах. В кінці семестру вони повинні підготувати свою власну роботу і представити її, використовуючи весь необхідний матеріал. Крім того, студентам рекомендується використовувати аудіо та відео матеріали, дивитися мультфільми, фільми, відео і аудіо кліпи з метою подальшого їх порівняння і обговорення. Отже, курс охоплює як пізнавальні, так і педагогічні аспекти вивчення мови, і виходить він з інтересів сучасної дитини, а також професійних потреб студентів.

Заснування англійської мови професійного призначення вимагає багаторічного досвіду, досліджень, оцінки, обстеження, самооцінки і аналізу для того, щоб у результаті досягти обґрунтованих і цінних висновків та отримати необхідну інформацію. Дадлі-Еванс і Джон виділяють п'ять ключових ролей для викладача англійської мови спеціального призначення: викладач, розробник курсу і постачальник матеріалів, співробітник, дослідник, оцінювач [2; 5]. Всі викладачі мови повинні були працювати разом, спираючись на:

- а) основні теоретичні концепції використання професійної англійської мови,
- б) поточні та вже відомі матеріали англійської мови,
- в) потреби студентів, як майбутніх викладачів дошкільних установ,

г) прогнозовані потреби ринку праці в найближчому майбутньому,  
д) інтереси дітей дошкільного віку,

е) рекомендації педагогів, психологів та експертів в галузі театрального мистецтва в якості методичної підтримки курсу,

Студенти не тільки вчать мову яка, без сумніву, є самою суттю курсу, їм також пропонується взяти участь у реалізації курсу разом зі своїм викладачем, чия задача навчати, давати вказівки, організовувати заходи, і нагадувати студентам, що робота з дітьми передбачає повернення, час від часу, у дитинство.

Після закінчення курсу студенти зможуть підготувати плани уроків для своїх занять англійської мови, вибирати матеріали і адаптувати їх з урахуванням потреб і віку дітей-дошкільників, визначати ключові слова, на яких треба сконцентрувати увагу, співати і вимовляти слова, фрази і речення точно, ясно і вільно, розповідати історії і розігрувати тексти, а також розробляти заходи відповідно до контенту. Коротше кажучи, студенти будуть мати можливість давати уроки англійської мови, які будуть цікавими для дітей і допоможуть їм вивчати мову без будь-яких зусиль або тиску. І останнє, але не менш важливе, студенти матимуть можливість оцінити свою роботу і поставити питання на основі встановлених цілей. Цей вид самооцінки може допомогти їм у підготовці своїх майбутніх планів уроків, оснований на самостійно обраному контенті. Їх оцінка повинна ґрунтуватися, серед іншого, й на таких питаннях: чи запам'ятали діти обрані елементи мови, на яких концентрувалася увага? чи зрозуміли вони пісню, байку або історію, засновану на всьому, що ви їм показали? їм сподобалося або їм було нудно? чи була діяльність різноманітною і чи була вона достатньо складною і вимогливою для них?, і т.д. Недостатньо знати «ЩО робити», необхідно також знати «ЯК робити», а це саме те, що пропонує курс англійської мови спеціального призначення. Технічний словниковий запас, обраний з тих матеріалів, які вважаються найнеобхіднішими у дошкільній освіті, вправи на вимову, яка повинна бути точною, а також письмо, яке допомагає студентам застосовувати все те, що вони дізналися – це лише деякі аспекти цього курсу. Одна з найважливіших якостей такого курсу – активна і добровільна співпраця студентів і їх вклад у курс. У них є можливість самостійно переконатися у тому, що такий підхід зазвичай матиме успіх. Окрім навчання студентів викладанню, оволодінню і користуванню технічним словником, вони також розвивають почуття цілеспрямованості. Вони знатимуть «ЯК» це зробити, що й є кінцевою метою освіти. Як і діти, вони також очікують розширити і збагатити свій власний лексикон і це відбувається неминуче, тому що матеріал, який вони використовують, не має нездійснених цілей. Навпаки, зміст цікавий, освітній та непростий, і кожен новий урок допомагає їм краще планувати наступний, удосконалювати вимову та навички оповідача, що в подальшому дозволить дітям вивчити мову легко, швидко і назавжди. Матеріали і навчальні посібники охоплюють

все, починаючи від найпростіших малюнків і презентацій PowerPoint з аудіовізуальним супроводом і аж до використання інтерактивної дошки, що особливо цікаво і корисно при роботі з дітьми дошкільного віку.

Постійні дослідження науки і ринку праці, визначення потреб студентів і розуміння необхідності постійного навчання допоможе курсу англійської мови за професійним призначенням стати більш успішним, творчим і ефективним. Такий курс забезпечує студентів необхідними мовними та професійними компетенціями, які роблять студентів незалежними і самозабезпеченими, дають змогу віднайти і виховати в собі ідею і мету, як досягти досконалості і втілити її у своїй майбутній професії.

### **Список використаної літератури**

1. **Stevens, P** “ESP after twenty years: Are appraisal”, in on the relationship between a general perspective by Mohammad Mohsen; Far 2, Issure 1 (17), 2008. 2. **Tony and Maggie John**, Dudley-Evans Developments in English for Specific Purposes: A- multi disciplinary approach. Cambridge: CPU, 1999.

### **Стрельцова В. Ю. Сучасні освітні потреби у викладанні англійської мови за професійним спрямуванням**

У статті розглядаються деякі аспекти у викладанні англійської мови за професійним спрямуванням, орієнтованого на майбутніх вчителів спеціальності «Дошкільна освіта». Курс побудований на знанні базової англійської мови і заснований на розширенні існуючих знань майбутніх викладачів – дошкільнят в сторону мови за професійним спрямуванням. Зміст курсу базується на використанні коротких форм (потішках, співі, скоромовках), іграх, байках, оповіданнях, і казках. Будучи досить простим за своєю природою, його конкретний зміст вимагає особливого підходу до синтаксису, лексики, дискурсу та семантиці. Курс охоплює як пізнавальні, так і педагогічні аспекти вивчення мови, і виходить він з інтересів сучасної дитини, а також професійних потреб студентів.

*Ключові слова:* англійська мова за професійним спрямуванням, викладачі дошкільних навчальних закладів, комплексний підхід

### **Стрельцова В. Ю. Современные образовательные потребности в преподавании английского языка профессиональной направленности**

В статье рассматриваются некоторые аспекты преподавания английского языка профессиональной направленности, ориентированного на будущих учителей специальности «Дошкольное образование». Курс построен на знании базового английского языка и основан на расширении компетенций будущих преподавателей – дошкольников в сторону языка профессиональной направленности. Содержание курса основывается на использовании потешек, песен, скороговорок, басен, сказок, игр. Будучи достаточно простым по своей

природе, его конкретное содержание требует особенного подхода к синтаксису, лексике, дискурсу и семантике. Курс охватывает как познавательные, так и педагогические аспекты в изучении английского языка, базируясь на интересах ребенка и профессиональных потребностях будущих преподавателей.

*Ключевые слова:* английский язык профессиональной направленности, преподаватели дошкольных учреждений, комплексный подход.

**Streltsova V. English For Specific Purposes: a Course Fit for the Educational Needs of Preschoolers**

This paper deals with English for specific purposes intended for the future preschool teachers. The main aim of the course of English for specific purposes is to raise the competence and savvy of the future preschool teachers and make them fit for children's growing needs by building and improving their specialized vocabulary, enlarging their knowledge on the subject matter and teaching them how to independently choose adapt and apply a large quantity of material suitable for preschool children. The course builds on English for general purposes and it is based on the expansion of the existing knowledge of the future preschool teachers by directing them towards more vocational language. The aim of the course is to enable the future preschool teachers to provide the preschool children with professional and conducive English language training regardless of their preexisting knowledge of English. Every student is offered the opportunity to acquire the necessary skills and vocabulary which would help them teach is a basic preschool level. The course is based on 6short, forms (nursery rhymes, chants), games, fables, short stories, fairytales. Being rather singular in nature, this particular content requires a specific approach to syntax, lexis, discourse and semantics.

*Key words:* English for specific purposes, preschool teachers, holistic approach, English language training.

Стаття надійшла до редакції 26.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 37.02:37.091.212

**Н. А. Фіголь**

**ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ  
МАЙСТЕРНОСТІ ПІД ЧАС ЛЕКЦІЙНО-СЕМІНАРСЬКИХ  
ЗАНЯТЬ**

Актуальність дослідження цієї проблеми зумовлена тим, що українське суспільство на сучасному етапі розвитку має особливо гостру

потребу в самостійних, творчих, активних особистостях. Така людина здатна реалістично оцінювати життєву ситуацію, фактори що її визначають, власні інтелектуальні та фізичні характеристики, ставить перед собою високі, але реальні цілі, знаходить ефективні засоби для їх досягнення. І саме такі риси особистості повинна формувати сучасна початкова, середня і вища школа.

Одним із шляхів реалізації сучасних завдань підготовки вчителя є створення у ВНЗ спеціального інтерактивного освітнього середовища, в якому студенти працюють вже з першого курсу.

Незважаючи на активізацію наукових досліджень у напрямі інтерактивного навчання, актуальним завданням сучасної педагогіки залишається розробка і застосування у ВНЗ сценаріїв занять, побудованих на засадах інтерактивної взаємодії учасників навчального процесу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що інтерактивні технології розглядаються в контексті особистісно-орієнтованих технологій. Їх ознаки можна знайти в технології кооперованого навчання, діалогічного навчання, ігрових технологіях, технології організації групової навчальної діяльності. Даному питанню присвячені дослідження К. Баханова, О. Глотова, К. Нор, О. Пехоти, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. П'ятакової, Г. Цукерман, О. Ярошенко та ін. Як специфічна категорія інтерактивні технології розглядаються В. Гузеєвим, М. Кларінім, І. Мельничук, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. П'ятаковою та ін.

**Мета статті** полягає у висвітленні досвіду впровадження інтерактивних технологій у практику вищої школи під час вивчення гуманітарних дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Слово «інтерактив» походить від англійського слова «interact», де «inter» – взаємний, «act» – діяти. За визначенням педагогічного енциклопедичного словника Б. Бім-Бада інтерактивне навчання – це навчання, яке побудоване на взаємодії того, хто навчається, з навчальним середовищем, яке є сферою досвіду, що засвоюється [4, с. 107]. Українські науковці О. Пометун та Л. Пироженко зазначають, що «суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де і учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання» [5, с. 9].

Майстерність педагога, його професійний рівень є основними чинниками в реалізації тих вимог, які висуває суспільство до освіти.

І. Зязюн дає таке визначення цієї педагогічної категорії: педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [3, с. 28]. До таких важливих властивостей належать:



гуманістична спрямованість; професійна компетентність; педагогічні здібності; педагогічна техніка (зовнішня і внутрішня) [3, с. 29–30].

За результатами констатувального етапу дослідження ми зробили висновок про те, що традиційне навчання у ВНЗ з його стандартними формами, методами, засобами, змістом, цілями, завданнями навчання в недостатній мірі сприяє формуванню педагогічної майстерності майбутніх вчителів гуманітарних дисциплін. Тому виникла потреба внести зміни у навчально-методичні комплекси дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки, збагатити їх програми включенням тем, що розкривають поняття «інтерактивні технології навчання» та «методи інтеракції». Знаннями про їх ознаки, види, особливості організації роботи при їх застосуванні, особливості побудови інтерактивного уроку, специфіку організації діяльності учнів на такому уроці, особливості діяльності вчителя, особливості створення суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища, створення комфортних умов навчання, організації активної взаємодії студентів на занятті, організації рефлексії, різних форм взаємонавчання.

Для формування педагогічної майстерності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей ми обрали наступні навчальні дисципліни: «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності» та «Методика викладання іноземної мови».

Особливої уваги ми надавали формуванню педагогічної майстерності під час вивчення всіх тем із гуманітарних дисциплін.

Розглянемо методику формування педагогічної майстерності під час лекційно-семінарських та практичних і лабораторних занять, організації самостійної роботи.

Незважаючи на полеміку щодо ефективності й доцільності лекції, вона залишається однією з основних форм навчання студентів у ВНЗ.

*Лекції* (від лат. *lectio* – читання) є процесом передавання великого обсягу систематизованої інформації в усній формі досить великій аудиторії (групі) [6, с. 110].

Існує стереотип, що лекція привчає до пасивного, неосмисленого сприйняття чужих думок.

Як альтернативу традиційній лекції науковці пропонують інтерактивну лекцію. Опрацювавши наукову та методичну літературу, ми використовували такі види інтерактивних лекцій: лекція з запланованими помилками, проблемна лекція, лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція, лекція-діалог [1; 7; 8].

Варто зауважити, що інтерактивною лекція є досить умовно. Оскільки в рамках цієї форми навчання (велика кількість студентів та значний обсяг матеріалу, що розглядається) важко дотримуватись основного принципу інтерактивності – постійної активної взаємодії всіх учасників процесу, тому під інтерактивною лекцією ми будемо розуміти лекцію з елементами інтерактивних технік, методів, вправ.

Найбільш популярною є лекція із такими інтерактивними методами як бесіда та дискусія. Така лекція зберігає монологічний стиль спілкування викладача із аудиторією, однак містить елементи діалогу (полілогу): дозволяється ставити запитання, висловлювати сумніви. Застосовуються прийоми прямого звернення викладача до аудиторії з проблемним питанням за змістом лекції або до когось із студентів особисто. Пізнавальна інформація при цьому може бути викладена не тільки викладачем, а й самими студентами, яких для цього потрібно відповідно підготувати [1].

I. Мельничук виділяє ще такі види лекцій:

*Лекція з використанням техніки зворотного зв'язку* проводиться із застосуванням елементів програмованого навчання, що підкреслює інтегративний характер інтерактивних технологій.

*Лекція-консультація* використовується нами під час вивчення теми суто практичного характеру, або на підсумкових заняттях, коли викладач майже половину тривалості лекції може присвятити відповідям на запитання студентів.

*Лекція із задалегідь запланованими помилками* передбачає зумисне використання викладачем у процесі лекції кількох змістових чи методичних помилок [2, с. 224].

У класичній методиці викладання семінар вважається методом перевірки знань. Студенти звикли отримувати питання до семінару, перелік літератури для підготовки відповіді, відповідати в аудиторії, зазираючи до конспекту (зараз часто просто сканована сторінка з підручника або роздрукована інформація з інтернету, яку студент не завжди до кінця прочитав, тим більше-розібрався).

Таким чином, класичний семінар у сучасних умовах не виконує ані контрольної, ані стимулюючої до пізнання, мотиваційної функцій.

Інтерактивні методики дозволяють зробити семінар дійсно цікавим, спонукаючим до пошуку нових знань [2]. Ці методики сприяють розвитку творчого мислення студента, міцності набутих знань, умінь та навичок, спонукають до активної мисленнєвої роботи.

На основі наших досліджень, розглянемо можливі варіанти застосування інтерактивних технологій на прикладах окремих тем семінарських та практичних занять.

На першому курсі студенти вивчають дисципліну «Педагогіку». Як показали наші дослідження, доцільно на перших заняттях використовувати інтерактивні методи для створення сприятливої атмосфери, активізації діяльності студентів та адаптації до освітнього середовища вишу. Наприклад, організувати обговорення проблемного питання за допомогою методу «мікрофон», який вчить лаконічно висловлюватись з приводу певної фахової проблеми.

Умовний предмет («мікрофон») передається від одного студента іншому, надаючи можливість кожному висловитись аргументовано,

швидко, коротко, по черзі відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. Правила використання методу такі:

- говорити має тільки той, у кого «символічний» мікрофон;
- відповіді не коментуються і не оцінюються,
- коли хтось висловлюється, інші не мають права перебивати, щось говорити чи коментувати.

- у процесі обговорення проблеми студентам надається слово перед уявним «мікрофоном», коли власну точку зору або концентровану думку групи слід висловити максимально логічно та лаконічно [9, с. 292].

Метод «мікрофон» може бути використаний й на завершальному етапі будь-якого заняття з метою рефлексії діяльності.

На заняттях із педагогіки можна запропонувати студентам створити образ ідеального вчителя чи студента педагогічного вузу, застосувавши при цьому техніку «коло ідей»: студенти об'єднуються з малі групи і створюють список якостей. Коли малі групи завершують виконувати завдання, кожна з них по черзі озвучує один з аспектів доки не вичерпуються всі ідеї. Результати записуються на дошці й обговорюються, таким чином вимальовується модель ідеального студента чи вчителя.

Актуальними є інтерактивні методи під час вивчення дисципліни «Педагогічна майстерність», особливо це стосується ігрових технологій, тренінгів, моделювання та аналіз ситуацій.

Так, після вивчення тем «Педагогічний такт», «Педагогічні конфлікти» можна провести гру «педагогічний консилиум». Між студентами розподіляються ролі дійових осіб: вчителів-предметників, директора школи, батьків, учнів, спеціалістів з основ педагогічної майстерності. Розігрується проблемна ситуація з подальшим її аналізом.

Застосування інтерактивних методів на заняттях із цієї навчальної дисципліни допомагають викладачеві адаптувати студентів до майбутньої педагогічної діяльності, навчити їх правильно спілкуватися зі своїми учнями, показати багатосторонність педагогічного спілкування. Мета навчальної дисципліни і концепція інтерактивного навчання збігаються. Ігри, тренінги допомагають розвивати у студентів педагогічні здібності та вміння. Впровадження тренінгових вправ на заняттях допомагає практично відтворити комунікативні вміння педагога, що неможливо на звичайних практично-семінарських заняттях.

Реалізація інтерактивного навчання можлива через включення форм і методів під час вивчення «Методики викладання іноземної мови». При вивченні тем «Формування лінгвістичної компетенції», «Розвиток мовних навичок») ми вважаємо ефективним застосувати технологію «Кошик» (занурення) – обговорення конкретної ситуації, при якій студент одержує низку максимально наближених до реальності матеріалів і проблем, які вимагають вирішення. Можлива організація як групового, так і індивідуального заняття.

Застосовується для: комплексного відпрацювання різних

практичних навичок; забезпечує ефективний зворотний зв'язок з учнями; ставить акцент на виконанні, а не тільки на аналізі; відбувається закріплення теорії; зміст «кошика» легко пристосовується до потреб учнів; допоміжний засіб для зміни настанов і поглядів [9, с. 117].

Запропоновані змістовні форми та методи роботи зі студентами викликали у них інтерес до вивчення гуманітарних дисциплін, разом з тим вони відіграли надзвичайно важливу роль у формуванні педагогічної майстерності у майбутніх педагогів.

Матеріали дослідження дали можливість зробити такі висновки щодо використання інтерактивних технологій формування педагогічної майстерності під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу:

- дають змогу особистості максимально виявити внутрішні задатки, які важливі для майбутньої професійної діяльності та забезпечити ефективний розвиток компонентів педагогічної майстерності студентів;

- підтверджують, що оволодіння педагогічною майстерністю під час навчання є особливо важливим для студента – майбутнього педагога, професія якого потребує багато знань, життєвих умінь, практичних навичок;

- переконують у необхідності формування компонентів педагогічної майстерності у процесі професійного становлення, щоб у майбутньому кваліфіковано навчати та виховувати своїх вихованців методами інтерактивних технологій.

### **Список використаної літератури**

**1. Гавронская Ю. Ю.** Технология интерактивного обучения химическим дисциплинам в педагогическом вузе [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/tehnologija-interaktivnogo-obuchenija-himicheskim-distiplinam-v-pedagogicheskom-vuze>.

**2. Мельничук І. М.** Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: дис. доктора пед. наук : 13.00.04 / Ірина Миколаївна Мельничук; Тернопільський нац. екон. ун-т. – Тернопіль, 2011. – 585 с.

**3. Педагогічна майстерність :** Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Карамущенко, І. Ф. Кривоніс та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., дров. і перероб. – К. : Вища шк., 2004. – 422с.

**4. Педагогический энциклопедический словарь /** [сост. Бим-Бад Б. М.]. – М., 2002. – 528 с.

**5. Пометун О. І.** Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.

**6. Селевко Г. К.** Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. – Т.1. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

**7. Січкарук О. І.** Інтерактивні методи навчання у вищій школі : Навчально -методичний посібник / О. І. Січкарук. – К. : Таксон, 2006. – 88 с.

**8. Стельмах С.** Використання інтерактивних методів навчання в процесі проведення лекційних занять [Електронний ресурс] / Режим

доступу:

[http://gkobernik.at.ua/load/vikoristannja\\_interaktivnih\\_metodiv\\_navchannja\\_v\\_procesi\\_provedennja\\_lekcijnikh\\_zanjat](http://gkobernik.at.ua/load/vikoristannja_interaktivnih_metodiv_navchannja_v_procesi_provedennja_lekcijnikh_zanjat). **9. Туркот Т. І.** Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ ВНЗ / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628с.

**Фіголь Н. А. Інтерактивні технології формування педагогічної майстерності під час лекційно-семінарських занять**

У статті розкриваються особливості інтерактивних технологій навчання. Розглянуто проблему використання інтерактивних технологій для ефективного формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя з дисциплін гуманітарного циклу. Обґрунтовується їх значення у процесі формування педагогічної майстерності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. Доведено, що традиційне навчання у ВНЗ з його стандартними формами, методами, засобами, змістом, цілями, завданнями навчання в недостатній мірі сприяє формуванню педагогічної майстерності майбутніх вчителів. Описується можливість використання інтерактивних методів під час лекційно-семінарської форми навчання. Експериментально підтверджено, що інтерактивні технології дають змогу особистості максимально виявити внутрішні задатки, які важливі для майбутньої професійної діяльності та забезпечити ефективний розвиток компонентів педагогічної майстерності студентів.

*Ключові слова:* майбутні вчителі, гуманітарні дисципліни, інтерактивні технології, педагогічна майстерність.

**Фиголь Н. А. Интерактивные технологии формирования педагогического мастерства при лекционно-семинарских занятиях**

В статье раскрываются особенности интерактивных технологий обучения. Рассмотрена проблема использования интерактивных технологий для эффективного формирования педагогического мастерства будущего учителя по дисциплинам гуманитарного цикла. Обосновывается их значение в процессе формирования педагогического мастерства будущих учителей гуманитарных дисциплин. Доказано, что традиционное обучение в вузах с его стандартными формами, методами, средствами, содержанием, целями, задачами обучения в недостаточной степени способствует формированию педагогического мастерства будущих учителей. Описывается возможность использования интерактивных методов при лекционно-семинарской форме обучения. Экспериментально подтверждено, что интерактивные технологии позволяют личности максимально выявить внутренние задатки, которые важны для будущей профессиональной деятельности и обеспечить эффективное развитие компонентов педагогического мастерства студентов.

*Ключевые слова:* будущие учителя, гуманитарные дисциплины, интерактивные технологии, педагогическое мастерство.

**Figol N. Interactive Technology at the Formative Teaching Mastery  
Lektsyonno-Semynarskyh Classes**

The article reveals the features of interactive learning technologies, the skill of the teachers, their professional skills and shows that they are the key factors in the implementation of the requirements set by the society to education. One way of achieving a high level of pedagogical skills is the usage of interactive technologies. It substantiates their importance in the process of teaching skills of teachers who works in humanitarian disciplines. The proposed substantive forms and methods of working with the students aroused their interest in studying humanities, however, they play an important role in creating the pedagogical skills of future teachers. This article describes the usage of interactive methods in the learning in which you can use lectures and seminars. The usage of these both brings positive results. There are some examples of such lectures and seminars in this article.

The results of the research can show you the following conclusions about the usage of interactive technologies. With the help of this article you may develop your pedagogical skills while studying humanitarian disciplines. It makes you possible to use new methods which are really interesting and important for our students. Everyone can take something to his or her future profession from this article. It confirms that the interactive technology allows students to reveal the internal makings which are important for someone's future career and to ensure the effective development component of pedagogical skills of students. It shows that implementation of the current problems of teacher training is the creation of a special interactive educational environment in which students work from the first course. The implementation of interactive technologies in the practice of future teachers while studying humanitarian disciplines is an essential in the learning process.

*Key words:* future teachers, humanitarian disciplines, interactive technologies, pedagogical skills.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 796.011.1:378.14

**С. І. Шинкарьов**

**ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК СКЛАДОВА  
ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ**

У сучасному суспільстві формується новий підхід до системи освіти та виховання студентської молоді, що зумовлює пошук соціально прийнятних й оптимальних форм самореалізації особистості. Процеси

глобалізації, створення єдиного соціокультурного простору стосуються й системи вищої освіти. Проте життєздатність і ефективність єдиної системи вищої освіти європейського зразка можлива лише за умови усвідомлення й інтерпретації особливостей функціонування національно-психологічних ознак, урахування аспектів фізичної культури у процесі навчання [5].

Загальні питання фізичної культури студентської молоді вивчав М. Виленський. Теоретичні і практичні аспекти досліджуваного феномену висвітлювали В. Бальсевич та Л. Лубішева. До поняття «фізична культура» звертався Л. Матвеев. Науковець зазначав, що фізичне виховання – це педагогічно впорядкований процес спрямований на використання факторів фізичної культури.

Однак питання фізичної культури студентської молоді як складової загальної культури особистості потребує доопрацювання та уточнення.

Засади особистісно орієнтованої освіти розглядають людину культури як глобальну мету сучасної освіти й виховання. Тому розглянемо фізичну культуру студентської молоді як цілісну функціонуючу систему. Вивчимо перш за все сутнісні характеристики поняття «культура». Існує багато визначень «культура», що охоплюють різноманітні аспекти досліджуваного феномена. Зупинимось лише на принципово важливих для нашої наукової розвідки. Культура (від латинського «cultura» – обробіток, виховання, освіта, розвиток, шанування) – це сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, що відбивають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини, втілюються в результатах продуктивної діяльності.

Досліджуваний феномен є сферою духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування. Під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності [4].

Культура характеризується змістом суспільно-історичного процесу, що впливає на формування людини як творчої, активної особи; сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених і розвинених людством у ході його історії. Реальне буття культури в неповторно індивідуальних творчих здібностях людей, що формуються і виявляються в безпосередньому й діяльному їх спілкуванні, утілюються в способах, знаряддях і продуктах їх діяльності.

З метою глибшого проникнення в її внутрішню сутність доцільно розглядати культуру як цілісну систему, що має певну структуру й функції. Однак особливістю цієї системи є те, що їй не властива чітка внутрішня організація, оскільки вона дифузна через те, що межі культурних явищ досить широкі й невизначені.

Культура повинна бути вивчена як цілісний «спосіб життя», як реальний світ, у якому живуть (працюють, люблять, творять,

відпочивають) звичайні люди. «Звичайність» або «повсякденність» культури означає, що всі ми беремо участь у її створенні й вчимося жити в ній завдяки низці повсякденних практик, що формують наші думки – здобуємо освіту, граємо, вчимо рідну мову, одержуємо навички до праці, отримуємо досвід міжособистісних відносин. Саме в таких звичайних видах діяльності ми навчаємося культурі. Культурні сенси й значення набуваються в повсякденному досвіді [2–3].

Усі вміщені в наукових джерелах визначення невідмінно вказують на людину і її діяльність як на необхідні і найважливіші чинники виникнення культури. За всім різноманіттям визначень культури чітко проступають дві змістові домінанти:

1) безпосередня життєва взаємодія людини з дійсністю, суспільно й історично детерміноване відбиття форм і способів цієї взаємодії у внутрішньому світі людини, її відносинах, переконаннях, звичках і поведінці;

2) узагальнені відбиття дійсності у вигляді знань про неї, методи її пізнання та ін.

Фундаментальною властивістю культури є те, що вона є механізмом, створеним для спадкування і передачі соціальних сил від одного покоління іншому. Діяльність як спосіб розвитку культури містить насамперед культуротворчу активність, у ході якої створюються й перетворюються цінності культури. Але не будь-яка людська діяльність розвиває й узагальнює культуру, а тільки та, у результаті якої з'являються нові зразки й цінності матеріального і духовного життя, у результаті чого розвивається й змінюється сама людина [3].

Розподіл культури ґрунтується на різноманітті людської діяльності. Залежно від цього культуру поділяють на:

- матеріальну (культура праці й матеріального виробництва, побуту, місця проживання та ін.) культуру;
- духовну (інтелектуальна, моральна, художня, правова, педагогічна, релігійна та ін.) культуру [2].

Оскільки, фізична культура є складовою загальної культури, тому вона також є цілісною системою, що має певну структуру й відповідні функції; наявна в усіх аспектах людського життя. Тож, фізичну культуру необхідно розглядати як цілісну функціонуючу систему. Методологічне й теоретичне значення для нашого дослідження має процес вивчення фізичної культури як складноорганізованої системи, що може бути структурована.

Фізична культура – це вид культури, змістом якої є оптимальна рухова діяльність, побудована на основі матеріальних і духовних цінностей, створених спеціально у суспільстві для фізичного вдосконалення людини. Фізична культура особистості – це соціально-детермінована область загальної культури людини, що представляє собою якісний, системний, динамічний стан, що характеризується певним рівнем спеціальної освіченості, фізичної досконалості, мотиваційно-ціннісних



орієнтацій та соціально-духовних цінностей, придбаних у результаті виховання і інтегрованих у фізкультурно-спортивній діяльності, способі життя, духовності і психофізичному здоров'ї [1].

Фізична культура являє собою один з основних видів людської культури, специфіка якої полягає головним чином у тому, що цей вид культури профільований в напрямку, що приводить до оптимізації фізичного стану та розвитку індивіда в єдності з його психічним розвитком на основі раціоналізації та ефективного використання його власної рухової активності у поєднанні з іншими культурними цінностями.

Фізична культура – це частина культури суспільства, яка являє собою інтеграцію різних видів людської діяльності та їх результатів, спрямованих на вдосконалення людини і яка існує у двох основних формах: об'єктивній (у вигляді реальних предметів, в продуктах духовної праці, в системі соціальних норм і установ, у сукупності відносин людей до природи, між собою і до самих себе) і суб'єктивної (у вигляді діяльнісних здібностей людини, можливостей індивіда оволодіти цим предметним багатством).

В технологічну структуру фізичної культури особистості включаються декілька основних складових. В даній структурі фізична культура особистості є складним системним утворенням. Всі передбачені в ній елементи тісно взаємопов'язані, доповнюють і обумовлюють один одного:

- знання та інтелектуальні здібності визначають світогляд особистості, ієрархію її оцінок, цінностей і результатів діяльності;
- мотиви характеризують і мобілізують її на прояв активності у сфері фізичної культури;
- ціннісні орієнтації виражають сукупність відносин особистості до фізичної культури в житті, професійної та творчо-активної діяльності;
- потреби є головною спонукальною та актуалізуючою силою поведінки особистості у сфері фізичної культури;
- фізична досконалість передбачає такий рівень здоров'я, фізичного розвитку, психофізичних і фізичних можливостей особистості, які складають фундамент її активної, перетворюючої, соціально значущої, фізкультурно-спортивної діяльності та життєдіяльності в цілому;
- соціально-духовні цінності визначають загальнокультурний і специфічний розвиток культури особистості;
- фізкультурно-спортивна діяльність відображає ціннісні орієнтації і потреби, характеризує фізкультурну активність особистості та ін.

Фізична культура реалізується у таких формах, як фізичне виховання, спорт, фізична рекреація, рухова реабілітація. Внутрішнім наповненням кожної з них є поєднання інтелектуального, соціально-психологічного і рухового компонентів, а також певної системи потреб, здібностей, діяльності, відносин та інститутів. Це визначає специфіку кожного компонента фізичної культури.

Діяльна частина фізичної культури представлена процесом фізичного виховання. Фізичне виховання – це педагогічно впорядкований процес спрямований на використання факторів фізичної культури, що включає навчання руховим діям, виховання індивідуальних фізичних якостей і пов'язаних з ними рухових здібностей [1–3].

Таким чином, в процесі дослідження виявлено, що структуру фізичної культури особистості становлять такі основні складові: знання та інтелектуальні здібності; мотиви; ціннісні орієнтації; потреби; фізична досконалість; соціально-духовні цінності; фізкультурно-спортивна діяльність та ін. Центральним системоутворюючим фактором, що об'єднує всі компоненти фізичної культури, залишається фізкультурно-спортивна (фізкультурна) діяльність, спрямована на фізичне вдосконалення людини. Емоційно-цілісне ставлення до фізкультурної діяльності не формується спонтанно і не успадковується, воно набувається особистістю в процесі самої діяльності і ефективно розвивається з освоєнням знань і творчого досвіду, з проявом ініціативи й активності в педагогічному процесі.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Бальсевич В. К.** Физическая культура : молодежь и современность / В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева // Теоретическая и практическая физическая культура. – 1995. – С. 23–25.
- 2. Бондаревская Е. В.** Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
- 3. Бондаревская Е. В.** Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
- 4. Гончаренко С.** Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
- 5. Крысько В. Г.** Этническая психология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. / В. Г. Крысько – М. : Академия, 2004. – 320 с.

#### **Шинкарьов С. І. Фізична культура студентської молоді як складова загальної культури особистості**

У статті виявлено, що структуру фізичної культури особистості становлять основні складові: знання та інтелектуальні здібності; мотиви; ціннісні орієнтації; потреби; фізична досконалість; соціально-духовні цінності; фізкультурно-спортивна діяльність. Доведено, що центральним системоутворюючим фактором, що об'єднує всі компоненти фізичної культури, залишається фізкультурно-спортивна (фізкультурна) діяльність, спрямована на фізичне вдосконалення людини. Визначено, що емоційно-цілісне ставлення до фізкультурної діяльності не формуються спонтанно і не успадковуються, воно набувається особистістю в процесі самої діяльності і ефективно розвивається з освоєнням знань і творчого досвіду, з проявом ініціативи й активності в істинному педагогічному процесі. Охарактеризовано поняття фізичне

виховання, як педагогічно впорядкованого процесу спрямованого на використання факторів фізичної культури.

*Ключові слова:* культура, фізична культура, фізичне виховання, студентська молодь, особистість.

**Шинкарев С. И. Физическая культура студенческой молодежи как составляющая общей культуры личности**

В статье выявлено, что структуру физической культуры личности составляют основные составляющие: знания и интеллектуальные способности; мотивы; ценностные ориентации; потребности; физическое совершенство; социально-духовные ценности, физкультурно-спортивная деятельность. Доказано, что центральным системообразующим фактором, объединяющим все компоненты физической культуры, остается физкультурно-спортивная (физкультурная) деятельность, направленная на физическое совершенствование человека. Определено, что эмоционально-целостное отношение к физкультурной деятельности не формируются спонтанно и не наследуется, оно приобретает личностью в процессе самой деятельности и эффективно развивается с освоением знаний и творческого опыта, с проявлением инициативы и активности в истинном педагогическом процессе. Охарактеризовано понятие физическое воспитание как педагогически упорядоченного процесса направленного использования факторов физической культуры.

*Ключевые слова:* культура, физическая культура, физическое воспитание, студенческая молодежь, личность.

**Shinkarev S. Physical Culture of Student's Youth as a Component of General Culture of Personality**

The article reveals that the structure of personality physical culture are the main components: knowledge and intellectual abilities; motives; values orientation; needs; physical perfection; the socio-spiritual values, physical-sport activity. It is proved that the Central system-forming factor, uniting all the components of physical culture, remains physical culture and sports (physical) activities aimed at the physical improvement of man. Determined that emotionally-a holistic attitude to physical activity are not formed spontaneously and is not inherited, it is acquired by the person during the activity and effectively evolves with the development of knowledge and creative experience, with initiative and activity in a true educational process. Characterized by the concept of physical education as pedagogically orderly process of directional use of the factors of physical culture.

*Key words:* culture, physical culture, physical education, students, personality.

Стаття надійшла до редакції 05.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 371.14.01.33

**О. С. Шульженко**

**ВЕБ ПРИСУТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК ЗАЛОГ УСПІШНОЇ  
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КАР'ЄРИ**

XXI століття – століття високих комп'ютерних технологій. Змінюється і роль педагога в інформаційній культурі – він повинен стати координатором інформаційного потоку. В Україні активне здійснення інформаційно-електронних практик відбувається переважно в межах молодшої вікової категорії (18–24 роки). Представники цієї вікової категорії активно використовують комп'ютерну техніку в навчальній (72% опитаних цієї вікової групи) та професійній діяльності й користуються постійним доступом до мережі Інтернет (70%) [1]. Отже, педагогу необхідно володіти сучасними методиками та новими освітніми технологіями, щоб спілкуватися на одній мові зі студентами для ведення професійно-педагогічної діяльності на новому рівні, відповідному вимогам держави, суспільства, розвитку науки і техніки. В цьому покликаний допомогти блог педагога, який створюється і використовується самим педагогом. Вищевказаний факт підтверджується наявністю блогів педагогів, які створені і знаходяться у вільному доступі в мережі Інтернет. Це: блоги педагогічних спільнот, блоги предметних методичних об'єднань, блоги-проекти, блоги-електронні зошити. Доводиться констатувати, що частина педагогів періодично відновлює ведення персонального блогу.

Таким чином, соціальна у своїй основі і педагогічна за своїм змістом концепція всебічного розвитку особистості, що визначає цільові установки науково-педагогічної діяльності, в тому числі і в умовах інформаційного навчання, постійно вимагає звернення до психологічної та дидактичної проблематики. Психологічний аспект проблеми інформаційного навчання пов'язаний, перш за все, з поглибленим аналізом діяльності як основного механізму досягнення викладачем і студентами тих чи інших конкретних навчальних цілей, а дидактичний аспект пропонує виявлення і використання закономірностей самого процесу навчання, переосмислення цих закономірностей з урахуванням специфічних умов інформатизації.

Діяльнісний підхід у дослідженні психолого-педагогічних основ інформаційного навчання є досить цікавим, і хоча не єдиним, але, мабуть, найбільш продуктивним.

Сутність діяльнісного підходу, особливості його застосування у вирішенні власне педагогічних проблем всебічно обґрунтовані в працях: Л. Виготського, С. Рубінштейна, А. Леонтьєва, а також в роботах К. Абульхановой-Славської, Л. Анциферова, П. Гальперіна, Б. Ломова, А. Петровського, Н. Талізїна, Д. Ельконїна і багатьох інших вчених.

Відомо, що поняттям мотиву і мети в психологічному аналізі діяльності відводиться найважливіше місце. Мотив відноситься до потреби, що спонукає до діяльності, мета – до предмету, на який діяльність спрямована. В індивідуальній діяльності мета виступає як ідеальне уявлення її майбутнього результату. Одна з найважливіших завдань педагогіки полягає в тому, щоб дослідити особливості випереджаючого відображення в різних видах діяльності і розкрити його динаміку в процесі визначення мети й цілей освіти. При цьому важливо підкреслити, що ціль не привноситься в індивідуальну діяльність ззовні (у всякому разі, коли мова йде про розвинені форми діяльності), а формується самим індивідом. Дана обставина свідчить про значну складність і багато в чому неповторності тих навчальних ситуацій стимулювання мотивації навчання, які визначаються конкретикою навчального матеріалу, з одного боку, і індивідуальними (психофізіологічними, віковими і т.п.) особливостями студента – з іншого [2].

Якщо етап формування мотивів навчання пройдено успішно, то програма навчання повинна забезпечити перехід до наступного етапу засвоєння навчального матеріалу – власне навчально-пізнавальної діяльності студентів. При цьому повинні бути створені необхідні умови для того, щоб сформувати у студентів такі прийоми розумової і практичної діяльності, які найбільшою мірою відповідають змісту і характеру вирішуваних навчальних завдань, забезпечуючи в той же час можливість всілякої активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, стимулюючи самостійний, творчий пошук вирішення тієї чи іншої навчальної задачі. Така програма навчання повинна передбачати можливість адаптації рівня складності пропонованої інформації, темпу викладу, заходи самостійності студентів до їх індивідуальних особливостей. Не менш важлива психолого-педагогічна задача, яка повинна бути вирішена при побудові навчальних програм стосовно етапу засвоєння учбового матеріалу, і полягає у тому, щоб встановити необхідні рівні такого засвоєння. Вирішення цього завдання видається дуже корисним, оскільки дозволяє ще більше конкретизувати цілі і намітити критерії оцінки досягнутих результатів навчання. Також передбачається, що про результативність інформаційного навчання слід судити за ступенем збігу досягнутого і необхідного рівнів засвоєння навчального матеріалу. Саме в цьому відповідно цілей і результатів і полягає основний критерій доцільності використання Інтернет і педагогічних технологій в навчальному процесі. Таким шляхом можна, в кінцевому рахунку, експериментально перевірити, чи дає застосування Інтернет-технологій реальний педагогічний ефект або в тому чи іншому конкретному випадку доцільніше звернутися до інших способів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Спроби класифікації рівнів засвоєння навчального матеріалу робилися неодноразово ще в період активного впровадження ідей і методів програмованого навчання. Певний внесок у вирішення цього

завдання був зроблений В. Беспалько, який запропонував вважати головним критерієм засвоєння ту міру свободи, з якої студенти оперують отриманими в процесі навчання знаннями, вміннями і навичками. Були позначені чотири можливих рівня навченості:

Для початку варто визначитися з термінологічним навантаженням поняття «веб-сайт». «Веб-сайт» або просто «сайт» (англ. website, від web – павутина і site – «місце») – це одна або сукупність веб-сторінок, доступних в Інтернеті. У віртуальному просторі веб-сайт – це місце, яке має свою адресу та власника і сприймається як єдине ціле [3].

В нових умовах інформаційного суспільства педагог змушений освоювати нові телекомунікаційні технології, за допомогою яких він професійно і особисто впливає в інформаційний простір. «Присутність» педагога в мережі Інтернет, наявність у нього особистих освітніх інтернет-ресурсів вже само по собі є свідченням його інноваційної діяльності, оскільки[4,с34]:

- створення персональних інтернет-ресурсів – справа в педагогічному середовищі досить нова;
- за допомогою персональних інтернет-ресурсів педагог може пред'явити результати своєї діяльності широкому колу людей, а значить, він володіє сміливістю, впевненістю у власній професійній компетентності – якостями, дуже важливими для творчого педагога;
- наповнення персональних інтернет-ресурсів передбачає наявність у педагога оригінальних розробок, інноваційний досвід їх створення і реалізації, готовність поділитися ними з колегами (на більшості великих освітніх ресурсів існує досить сувора модерація, що не дозволяє розміщувати на них відверто слабкі розробки або явний плагіат);
- поповнення, оновлення, розвиток персональних інтернет-ресурсів, особливо ведення особистого сайту або блогу вимагає значних витрат часу і сил, а отже, викладач, який веде власний освітній інтернет-ресурс – ентузіаст своєї справи, що також характерно для творчо працюючого педагога.

Сучасні системи управління контентом (Content Management System, CMS), загальнодоступність безкоштовного хостингу і безкоштовних конструкторів сайтів дають можливість педагогам створювати і розвивати власні сайти.

Веб-сайт сьогодні – це не тільки джерело корисної інформації, він багатофункціональний. На сторінках сайту користувачі можуть додавати, редагувати і коментувати матеріали, вирішувати тестові завдання, обговорювати різні питання, оцінювати, знайомитися, тощо.

Персональний сайт педагога може містити в собі переваги [5]:

- є новим інструментом у педагогічній діяльності;
- інтегрує педагога в єдиний освітній простір.

Вивчення різних інтернет-джерел дозволяє визначити коло основних завдань, які ефективно вирішуються за допомогою педагогічного сайту:

- створення сучасного електронного портфоліо викладача;
- представлення свого досвіду роботи педагогічному співтовариству для отримання незалежної оцінки і порад з боку колег;
- пошук нових способів взаємодії зі студентами;
- організація дистанційного навчання;
- організація проектної діяльності в мережі Інтернет;
- допомога молодим педагогам.

Сайт сьогодні, мабуть, найбільш зручний інструмент для представлення будь-яких продуктів діяльності. У порівнянні з паперовим носієм, який може представити лише текст і зображення, сайт має можливість донести інформацію в мультимедійних формах. І чим би не займалась людина, презентувати свою творчість або себе саму в численних електронних форматах виявляється досить нескладною справою. Тому в Мережі можна виявити численні персональні сайти.

Ключові критерії персонального сайту, що відображають інноваційну діяльність педагога [6]:

1. Актуальність. Будь-яка інновація – це відповідь на вимоги часу, шлях вирішення актуальних проблем. Актуальність інформації на персональному сайті свідчить про те, що педагог працює над вирішенням реально існуючих, а не надуманих проблем освіти.

2. Унікальність. До достоїнств інновацій відноситься створення унікального в своєму роді продукту, можливість реалізувати з його допомогою індивідуальний підхід, націленість на особистість конкретного споживача. Унікальність інноваційного досвіду педагога знаходить відображення і в унікальності контенту, який є фактором інтересу до персонального сайту з боку людей і пошукових систем, а це значить, що, чим більше на сайті унікальних матеріалів, тим більше людей перегляне їх і дізнається про інноваційний досвід даного педагога.

3. Якість. Кінцева мета будь-якої інновації – підвищення якості освіти, що забезпечується завдяки сайту. Якість персонального сайту переконує відвідувача в тому, що викладач дійсно здійснює інноваційний процес, адже сайт – це продукт його інноваційної діяльності, що представляє конкретного фахівця на ринку освітніх послуг.

Якісний сайт – це сайт, який створений і розвивається для людей, але це здатні оцінити і сучасні пошукові системи. «Google» і «Яндекс» постійно вдосконалюють алгоритми пошуку, щоб знаходити саме те, що потрібно людині, поставивши конкретне питання. У фахівців в області пошуку в Інтернеті, створення та просування інтернет-ресурсів є навіть такий термін: сайт для людей.

Цілі, які може переслідувати педагог для створення персонального сайту, це надання можливості читачеві отримати повне уявлення про автора і його «продукт». Сайт приваблює до себе однодумців, що

створює передумови для налагодження великої кількості професійних контактів та визначення перспектив, презентація електронного портфоліо педагога. Сайт з якісними матеріалами показує наскільки компетентний та професійний педагог та набуття ним нових навичок під час створення власного сайту: уміння писати, досвід програмування і веб-дизайну та ін. Постійна робота над сайтом показує прагнення до самоосвіти і самовдосконалення педагога.

Можливості, які отримує педагог, створюючи персональний сайт, містять в собі [7]:

- презентацію свого професійного рівня;
- використання дистанційних форм навчання студентів;
- підвищення рівня ІКТ (інформаційно-комунікативні технології) компетенцій;
- здійснення дисемінації власного досвіду на широку аудиторію;
- створення систематизованого архіву власних матеріалів, що зберігаються на сервері;
- здійснення участі в професійних конкурсах Web-сайтів педагогів;
- створення мотивації і умов для власного професійного зростання і творчого розвитку (процес пошуку нових ресурсів для сайту супроводжується відкриттями і для самого педагога);
- отримання балів за сайт та участь у конкурсах для атестації;
- персональний сайт може використовуватися як періодичне видання, що дає можливість педагогу та його студентам публікувати свої роботи.

Таким чином, для прийняття оптимальних рішень, що відносяться до використання інформаційних технологій як засобу навчання, необхідні серйозні, широко поставлені і чітко скоординовані теоретико-методологічні та дослідно-експериментальні дослідження, що дозволяють виявити як позитивні сторони інформатизації, так і об'єктивні протиріччя. Тим самим можуть бути обґрунтовані не тільки раціональні, прогностичні, доказові шляхи досягнення очікуваних психолого-педагогічних і дидактичних результатів інформаційного навчання, а й, що не менш важливо, необхідні педагогічно виправдані витрати матеріальних та інших засобів реалізації нововведень, що вживаються.

### **Список використаної літератури**

- 1. Анохина Н. Ф., Анохин С. М.** Виртуальная личность педагога в интернет-пространстве / Н. Ф. Анохина, С. М. Анохин // Новые образовательные технологии в вузе: материалы X международной научно-методической конференции. – Екатеринбург, 2013. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://hdl.handle.net/10995/26713>.
- 2. Бутова О. О.** Дистанционное обучение, его сущность, формы, опыт применения, принципы создания систем / О. О. Бутова // Теоретические и



- прикладные проблемы современной педагогики. – 2012.
- 3. Використання** глобальної мережі інтернет в освіті, її можливості та ресурси [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://ito.vspu.net/ENK/2015-2016/ikt\\_magistri/lections/Lek-2.pdf](http://ito.vspu.net/ENK/2015-2016/ikt_magistri/lections/Lek-2.pdf)
- 4. Івашнюва С. В.** Використання соціальних сервісів та соціальних мереж в освіті / С. В. Івашнюва // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 2. – С. 15–17.
- 5. Коневщинська О. Е.** Організація процесу електронного навчання з використанням технології вебінару [Електронний ресурс] / О. Е. Коневщинська // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – №5. – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/574/450>
- 6. Кравченко Н. В.,** Кравченко Д. В. Інтернет-технології як інструмент розвитку творчого потенціалу інженера-педагога / Н. В. Кравченко, Д. В. Кравченко // Зб. наук. пр. Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – №2. – Бердянськ: БДПУ, 2011. – С. 138–142.
- 7. Менькіна М. С.** Педагогічні можливості сервісів Веб 2.0 [Електронний ресурс] / М. С. Менькіна // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2009. – №8. – С. 24–26. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp\\_2009\\_8\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2009_8_8)
- 8. Олексюк Н.В.** Використання соціальних мереж у роботі вчителів / Н. В. Олексюк // Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України: матеріали наукової конференції. – [Електронний ресурс]. – К.: ІТЗН НАПН України, 2015. – Режим доступу : [http://conf.iitlt.gov.ua/-Conference.php?h\\_id=10](http://conf.iitlt.gov.ua/-Conference.php?h_id=10)

**Шульженко О. С. Веб присутність педагога як залог успішної науково-педагогічної кар'єри**

У статті розкрито актуальність веб присутності педагога. Така діяльність стимулює професійний розвиток, сприяє самореалізації, вирішенню професійних і особистих завдань, дозволяє отримати більше задоволення від роботи. Сьогодні Інтернет надає педагогу велику кількість ресурсів та інструментів для створення свого Інтернет – представництва і використання його в освітньому процесі. Зараз виникла необхідність у більш глибокому вивченні діяльності педагога з метою визначення рівня його професійної підготовки, компетентності, об'єктивної оцінки його праці. Педагоги повинні розуміти, що бути гарним професіоналом означає бути в постійному пошуку, зростанні, розвитку. Праця педагога відрізняється високою мобільністю, надзвичайною складністю, вимагає від нього глибоких і різнобічних наукових професійних знань, умінь, навичок, що становлять основу професійної компетентності. Підвищення професійної компетентності педагога - запорука успішного реформування системи освіти в цілому.

*Ключеві слова:* сучасні системи управління, освітні технології, інтернет-ресурси, педагог, веб-сайт.

**Шульженко А. С. Веб присутствие педагога, как залог успешной научно-педагогической карьеры**

В статье раскрыта актуальность веб присутствия педагога. Такая деятельность стимулирует развитие, способствует самореализации, решению профессиональных и личных задач, позволяет получить больше удовольствия от работы. Сегодня интернет предоставляет педагогу большое количество ресурсов и инструментов для создания своего интернет-представительства и использования его в образовательном процессе. Сейчас возникла необходимость в более глубоком изучении деятельности педагога с целью определения уровня его профессиональной подготовки, компетентности, объективной оценки его труда. Педагоги должны понимать, что быть хорошим профессионалом значит быть в постоянном поиске, росте, развитии. Работа педагога отличается высокой мобильностью, чрезвычайной сложностью, требует от него глубоких и разносторонних научных профессиональных знаний, умений, навыков, составляющих основу профессиональной компетентности. Повышение профессиональной компетентности педагога залог успешного реформирования системы образования в целом.

*Ключевые слова:* современные системы управления, образовательные технологии, интернет-ресурсы, педагог, веб-сайт.

**Shulzhenko O. Web Presence of the Teacher as the Key to Successful Scientific and Educational Career**

The article shows the relevance of the teachers' web presence. Such activity promotes the professional development, contributes to self-fulfillment, professional and personal tasks resolvment, allowing to get more job satisfaction. Today, the Internet provides to the teacher big amount of resources and tools for creating own Internet - representation and its use in the educational process. Today there is a need for a deeper study of the teacher's activity to determine the level of his professional training, competence, objective evaluation of his work. Teachers need to understand that being a good professional means to be in constant search, growth and development. The work of the teacher has a high mobility, extreme complexity, it requires deep and diverse scientific professional knowledge and skills that are the foundation of professional competence. Improving the professional competence of teachers the key to successful reform of the education system as a whole.

*Key words:* suchasni Sistemi upravlinnya, osvichni tehnologii, internet resources, teacher and website.

Стаття надійшла до редакції 13.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.14:37.02:81'243

**А. М. Щаблева**

**ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ  
ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ  
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ**

Постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу є одним з пріоритетних напрямів державної політики щодо її розвитку, які зазначені в Національній доктрині розвитку освіти. В умовах європейської інтеграції особливого значення набуває проблема забезпечення якості викладання іноземних мов у вітчизняних ВНЗ, оскільки саме володіння іноземними мовами сприяє не тільки соціальній, але й професійній мобільності студентів. Саме тому на сучасному етапі питання забезпечення якості викладання іноземної мови у ВНЗ України, є надзвичайно актуальним.

Незважаючи на те, що проблемами якості вищої освіти в Україні займалися багато вчених (В. Зінченко, О. Савченко, М. Кісіль, К. Корсак, І. Бабин, Л. Леві, Н. Селезньова, М. Гриценко, Р. Кубанов та ін.), усе ж основні поняття та терміни проблеми забезпечення якості викладання іноземної мови у ВНЗ в науковій літературі висвітлені ще не достатньо.

Мета статті полягає в проведенні аналізу розуміння понять «якість освіти», «якість вищої освіти», «забезпечення якості вищої освіти», «якість викладання», «забезпечення якості викладання іноземної мови» сучасною педагогічною наукою, розгляді сучасних стандартів якості вищої освіти та викладання іноземної мови зокрема в національному, європейському та міжнародному освітньому просторі, виявлені основні проблеми забезпечення якості викладання іноземної мови у ВНЗ.

Аналіз наукової літератури щодо визначення поняття «якість освіти» показує, що існує дуже багато підходів до його тлумачення.

Спробу систематизувати різні підходи було зроблено в дослідженні О. Чемерис, Н. Сидорчук. Вони наголошують на тому, що вивчення різних підходів дає можливість стверджувати, що «якість освіти» розглядається:

- як політична категорія – акумулює засади освітньої політики держави на певному етапі її розвитку й головні стратегічні лінії розвитку національної системи освіти в контексті світових тенденцій;
- як соціальна категорія – відображає суспільні ідеали освіченості та окреслює загальну мету освіти, законодавчо визначені й нормативно закріплені в державних стандартах освіти;
- як категорія управління – визначає стратегії впливу на певні показники функціонування системи освіти й вибирає можливі напрями її змін та розвитку;

- як педагогічна категорія – є квінтесенцією: сутності поняття, процедур діагностування, аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу, при умові відповідності особистісної і суспільної мети освіти; політичної стратегії її розвитку в контексті вітчизняних і світових тенденцій; закономірностей менеджменту освіти на всіх її рівнях управління – державному, регіональному, муніципальному, інституційному (локальному), особистісному тощо [1].

Наукова література неодноразово посилається на різні компоненти освітньої якості, які були враховані до тлумачення поняття якості в освіті. До таких компонентів автори «Концепт якості в освіті: огляд «міжнародної» літератури до концепту якості в освіті» відносять: результативність (Effectiveness), ефективність (Efficiency), рівність (рівноправність) (Equality), актуальність, корисність (Relevance), стійкість (стабільність) (Sustainability). Автори стверджують, що ці компоненти часто конфліктують один з одним, так що дії щодо поліпшення одного компоненту можуть мати негативний вплив на інший. Наприклад, спроби збільшити рівноправність системи можуть суперечити питанням щодо її ефективності [2].

Саме ці п'ять компонентів якості можуть слугувати основою для аналізу якості освітніх інновацій, спрямовані на будь-який аспект системи освіти [там само].

Н. Селезнєва розкриває поняття «якість вищої освіти» у широкому сенсі як збалансовану відповідність вищої освіти (як результату, як процесу, як освітньої системи) багатоманітним потребам, цілям, вимогам, нормам (стандартам), умовам. У вузькому сенсі якість вищої освіти визначається нею як «якість підготовки фахівців з вищою освітою» [3, с. 76].

У Законі України «Про вищу освіту» (ред. 2014 р.) зазначено, що якість вищої освіти – рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти. Також в законі визначено, що якість освітньої діяльності – рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань [4].

Якістю вищої освіти в Україні, як зазначається в постанові про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), повинно займатися НАЗЯВО, яке «щороку готує та оприлюднює доповідь про якість вищої освіти в Україні, її відповідність завданням сталого інноваційного розвитку суспільства, звіт про власну діяльність, формує пропозиції щодо законодавчого забезпечення якості вищої освіти та направляє зазначені документи Верховній Раді України, Президентові України, Кабінетові Міністрів України та вищим навчальним закладам для їх обговорення та належного реагування»[5].

У той же час в європейському просторі питаннями якості вищої освіти займаються такі організації, як Європейська асоціація забезпечення

якості вищої освіти (ENQA), Європейський союз студентів (ESU), Асоціація університетів Європи (EUA), Європейська асоціація закладів вищої освіти (EURASHE). «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (ESG) були прийняті у 2005 році міністрами, які відповідають за вищу освіту, на пропозицію, підготовлену вищезазначеними організаціями. ESG мають такі цілі:

- встановлюють спільні рамки щодо систем забезпечення якості для навчання і викладання на європейському, національному та інституційному рівні;
- уможливають забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти у Європейському просторі вищої освіти;
- підтримують взаємну довіру, таким чином сприяючи визнанню та мобільності у межах та поза національних кордонів;
- надають інформацію щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (ЕНЕА).

З 2005 року було досягнуто значного прогресу у забезпеченні якості, а також за іншими напрямками дій Болонського процесу, такими як рамки кваліфікації, визнання кваліфікацій і сприяння використанню результатів навчання, які впливають на зміну парадигми у напрямі студентоцентрованого навчання і викладання. Враховуючи ці змінні обставини, у 2012 році Комюніке міністрів закликала Групу Е4 (ENQA, ESU, EUA, EURASHE) спільно з Міжнародною освітою (EI), Конфедерацією європейського бізнесу «БІЗНЕСЄВРОПА» та Європейським реєстром забезпечення якості вищої освіти (EQAR) підготувати початкову пропозицію для оновлених ESG, «щоб зробити їх більш зрозумілими, прикладними та корисними, включаючи їх сферу дії» [6].

Оновлення передбачило низку консультацій, у яких взяли участь як ключові організації стейкхолдерів, так і міністерства. Координаційна група (SG) ретельно проаналізувала і дуже серйозно поставилася до великого масиву коментарів, пропозицій і рекомендацій. Вони відображені у підсумковій версії ESG (2015 р.). Крім того, пропозиція також відображає консенсус між усіма залученими організаціями щодо шляхів сприяння забезпеченню якості у Європейському просторі вищої освіти і, як така, забезпечує міцну основу для її успішної імплементації.

Оновлені ESG складаються із трьох частин:

- 1) стандарти та рекомендації щодо внутрішнього забезпечення якості;
- 2) стандарти та рекомендації щодо зовнішнього забезпечення якості;
- 3) стандарти та рекомендації щодо агенств забезпечення якості [там само].

У науковій літературі існує певна розбіжність в розумінні поняття «забезпечення якості». ENQA в 2006 році проводила воркшоп, темою якого була «Термінологія забезпечення якості: по відношенню до

спільних європейських цінностей?» [7]. У ході цієї зустрічі представники широкого кола установ, що представляли 16 різних країн і щонайменше 12 різних мов, були зосереджені переважно на використанні англійської мови як «посередницької» для Європейської спільноти по забезпеченню якості. Дискусії були структуровані навколо чотирьох груп або «кластерів» слів. Ми розглянемо більш детально групу А, до якої були віднесені такі англійські слова та словосполучення як: QUALITY (якість), STANDARDS (стандарти якості), QUALITY ASSURANCE (забезпечення якості), QUALITY CONTROL (контроль якості), ACCOUNTABILITY (звітність), ENHANCEMENT (покращення), IMPROVEMENT (покращення), адже саме ці терміни допомагають більш повніше розкрити в чому полягає процес забезпечення якості.

У процесі обговорення була проведена відмінність між абсолютним визначенням якості – що дозволило б ранжирування результати за шкалою – і відносно визначення якості, яке включає в себе оцінку відповідно до встановленого стандарту. З'ясувалося, що використання слова «STANDARDS» було відкрите для широкого кола інтерпретацій в різних мовах. У Великобританії слово відноситься до рівня досягнення виміряного відносно вихідної точки. У Франції та Німеччині його переклад використовується для позначення середнього показника або норми. Слово «CRITERION» було запропоноване за аналогією зі стандартом, хоча зрозуміло, що це не було загальноприйнятим. Щодо ESG «критерії» були інтерпретовані авторами в значенні «PRINCIPLES» для дотримання, а не для того, щоб щось було виміряне відносно.

«QUALITY ASSURANCE» – термін, запозичений в галузь вищої освіти зі світу бізнесу (і переважно з сектора виробництва) як споріднений термін «QUALITY CONTROL». У Франції «QUALITY MANAGEMENT» часто використовувалися замість «QUALITY ASSURANCE» в перекладі ESG, з метою прищеплення почуття відповідальності перед вченими за управління їх якістю.

Обговорення питання щодо «ACCOUNTABILITY» показав, що визначення слова залежить від відповіді на запитання «підзвітний кому?». Вищий навчальний заклад фінансово підзвітний джерелам фінансування, студентам і широкій громадськості як «споживачам» вищої освіти та її продукції (випускникам), уряду, який часто є замовником (і спонсором), а також науковій спільноті.

«ENHANCEMENT» і «IMPROVEMENT» мають дуже схожі словникові визначення в англійській мові, а також в інших європейських мовах, тому часто використовуються взаємозаміно як синоніми [там само].

Отже, забезпечення якості вищої освіти включає в себе контроль діяльності вищого навчального закладу, який спрямований на відповідність цієї діяльності певним стандартам, на покращення його функціонування через визначення результатів роботи ВНЗ.

Найвпливовішою організацією зі стандартизації є Міжнародна організація зі стандартизації (англ. International Organization for Standardization, ISO). Стандарти ISO 9001 установлюють вимоги до системи управління якістю для випадків, коли організація має продемонструвати свою спроможність поставляти продукцію, що відповідає вимогам замовників і застосовних регламентів, а також прагне підвищувати задоволеність замовників. Настанови щодо застосування ISO 9001:2000 у сфері освіти введено вперше 01.01.2008. [8].

Уважаємо за необхідне також уточнити термінологічний зміст поняття «якість викладання». Для цього погоджуємося з думкою Ф. Хеїурта про те, що «викладання є (або може бути) імпровізованим та креативним, воно має справу з фундаментальними проблемами особистої і культурної ідентичності та міжособистими стосунками, успіх в навчальних досягненнях може бути життєвизначеним. Це не ті цілі, які легко визначити в рамках продуктивності та ефективності» [9].

Відомо, що викладання це – «діяльність учителя в процесі навчання» [10]. Тоді як «якість як педагогічна категорія» – це діагностування, аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу, при умові відповідності особистісної і суспільної мети освіти; політичної стратегії її розвитку в контексті вітчизняних і світових тенденцій; закономірностей менеджменту освіти на всіх її рівнях управління – державному, регіональному, муніципальному, інституційному (локальному), особистісному тощо [1].

Отже, поняття «якість викладання» ми визначаємо як діагностування та аналіз діяльності вчителя в процесі навчання, результати яких повинні відповідати особистісної і суспільної мети освіти, політичної стратегії її розвитку в контексті вітчизняних і світових тенденцій, закономірностей менеджменту освіти на всіх її рівнях управління. Як бачимо, якість викладання пов'язана з виявленням результатів діяльності вчителя та їх відповідність певним «стандартам».

«Концепти Quality Assurance (QA), Quality Control (QC), Total Quality Management (TQM) виникли в промислових контекстах приблизно протягом Другої Світової війни, де надійне виробництво озброєння і літаків було головним завданням. Шляхи зменшення дефектів були розроблені на основі систематичного вивчення проектування виробничих процесів і контролю якості. Ці методи були покращені в післявоєнний ренесанс японської промисловості, поширилися в загальному використанні в промисловості та були збільшені до сфери послуг...» [11], «...потім до державних установ, включаючи школи, університети та до конкретних сфер, таких як вивчення мов» [9].

Одними з найуспішніших, хто спробував застосувати принципи QA, QC, TQM до вивчення та викладання мов, були П. Браун та Ф. Хеїурт. В своєму *A User Guide for Quality Assurance and Quality Control* [11] вони провели відмінність між QA та QC, де під QA мається

на увазі ті системи та механізми, які застосовуються для того щоб забезпечити досягнення та дотримання якості – «перед» та «під час» роботи; під QC вони розуміють перевірки, моніторинг та інспекції, які забезпечують те, що система якості має місце та працює належним чином до узгоджених специфікацій – «після» роботи. В TQM вони провели відмінність між техніками застосованими для встановлення якості та людьми, які повинні їх використовувати. Якість повинна бути забезпечена як технічно, так і людяно.

Автори також наголошують на тому, що забезпечення якості в сфері послуг, до якої відноситься викладання, є центральним, і може бути досягнуто тільки за рахунок суворого розвитку концепції виправдання очікувань клієнтів, які повинні бути виконані або перевиконані.

Проекти сучасних мов Ради Європи, в яких брали участь в тому числі і П Браун та Ф. Хеіурт, внесли значний вклад до концепту клієнта і супутній аналіз його / її потреб, який є центральним для розробки мовних навчальних програм.

Автори стверджують, що існує певна аналогія між принципами управління якістю в промисловому виробництві, сферою послуг та галузю вивчення та викладання мови. «Виробничий цикл» діяльності викладання мови включає розробку компонентів, впровадження процесів та оцінювання результатів, один із засобів досягнення узгодженості та прозорості це розглядати їх в цих термінах.

Розроблений для Європейської комісії «Довідник якості для оцінювання та розробки програм та матеріалів з вивчення та викладання мови» (*A Quality Guide for the Evaluation and Design of Language Learning and teaching Programmes and Materials*) Ласньє, Морфельд, Норт, Борнето та Лотар зобразили цей процес таким чином (рис.1) [там само]:



*Рис. 1* «Виробничий цикл» діяльності викладання мови

До «принципів якості» автори довіднику віднесли: доречність, прозорість, надійність, привабливість, гнучкість, участь, ефективність, соціалізація. Наведемо приклад застосування принципу соціалізації в розробці програм та матеріалів з викладання англійської мови за професійним спрямуванням: *introducing oneself, greeting / replying to a*



*greeting, agreeing / disagreeing, asking for information, asking for clarification, asking for / expressing opinions, giving examples, asking for repetition, inviting etc.*

Процес якості П. Меннісс розглядає наступним чином (рис. 2) [11]:

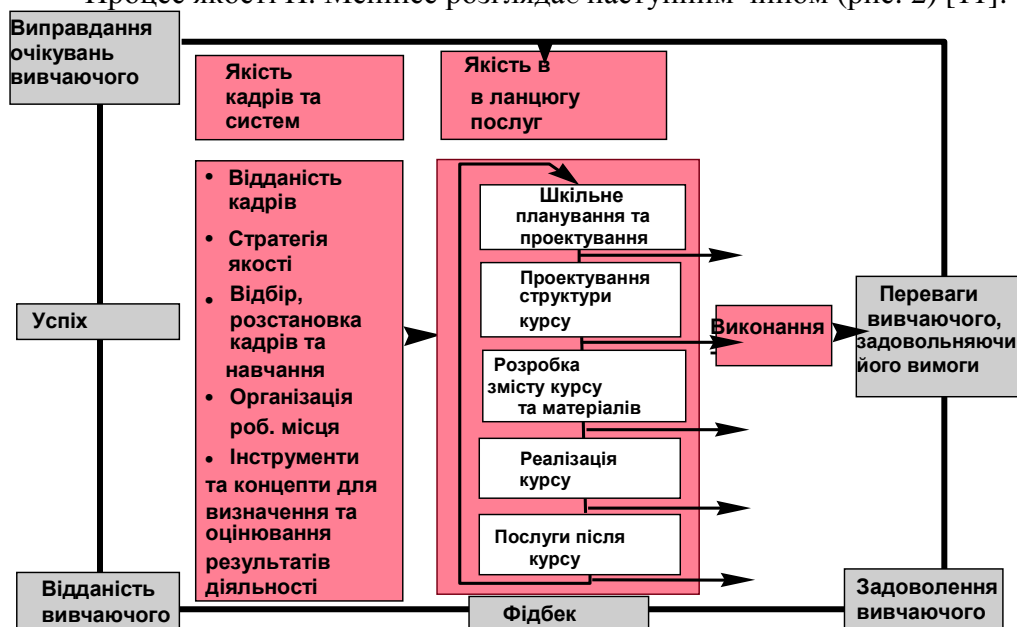


Рис. 2 Процес забезпечення якості викладання мови за П. Менніссом

Виходячи з цієї таблиці, ми бачимо, що ключове місце в процесі якості займає «якість кадрів та систем», де до якості систем автор відносить такі показники, як «організація робочого місця» та «інструменти та концепти для визначення та оцінювання результатів». До якості кадрів автори відносять їх «відданість», «стратегію якості» та «відбір, розстановка кадрів та навчання».

Зупинимось більш детально на якості викладача або вчителя іноземної мови. На нашу думку, показники якості викладача іноземної мови можуть бути загальними та специфічними. До загальних ми можемо віднести такі якості, як: відповідність кваліфікації викладача займаній посаді, педагогічна майстерність, знання основ педагогіки та психології, педагогічний такт та ін. До специфічних якостей викладача іноземної мови ми можемо віднести такі вимоги, як: знання основ граматики, фонетики, лексикології, морфології мови, яку викладає; високий рівень володіння іноземною мовою; наявність міжнародних сертифікатів з підтвердження рівня володіння іноземною мовою; основ дидактики іноземної мови; участь у тренінгах, семінарах, воркшопах, літніх школах, підвищення викладацької майстерності іноземної мови, урахування потреб (особистих, навчальних, професійних) вивчаючого та ін.

Як бачимо, показники якості викладача іноземної мови, разом з якістю систем, впливають на якість в ланцюгу послуг, до яких

П. Меннісс відносить «шкільне планування та проектування», «проектування структури курсу», «розробку змісту курсу та матеріалів», «реалізація курсу» та «послуги після курсу». Реалізація всіх цих послуг призводить до «переваг вивчаючого, задовольняючи його вимоги», «задоволення вивчаючого», «фідбеку», «відданість вивчаючого», «успіху» та «виправдання очікувань вивчаючого».

Отже, забезпечення якості викладання іноземної мови – діагностування та аналіз діяльності викладача в процесі навчання іноземної мови, результати яких повинні бути спрямовані на задоволення вимог вивчаючого.

Говорячи про якість викладання іноземних мов, варто зазначити що існують національні, європейські та міжнародні стандарти до їх вивчення та викладання. В Україні, на жаль, не існує національного або державного стандарту з вивчення та викладання іноземних мов. Як і не існує єдиного стандарту професійної підготовки вчителів іноземних мов, як наприклад в Польщі (2004 р.). Всі стратегічні документи щодо вивчення іноземних мов у ВНЗ і не тільки, зорієнтовані на «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення; викладання, оцінювання» [12]. Адже ці Рекомендації є «результатом більш ніж десятирічного дослідження, виконаного групою провідних фахівців у галузі прикладної лінгвістики, методики та педагогіки із 41 країни, які є членами Ради Європи» [12]. В Рекомендаціях міститься інформація щодо підходу, прийнятого у Рекомендаціях Ради Європи (РРЕ), рівнів володіння мовою, користування мовою, компетенцій користувача, процесів вивчення і викладання мови, завдань та їх ролі у навчанні мови, лінгвістичної диверсифікація і програми та контролю. РРЕ спрямовані на всіх, «хто працює в галузі професійної підготовки учителів, розробку навчальних планів і тестів, створення підручників та інших дидактичних засобів навчання» [там само].

Щодо міжнародних стандартів з викладання англійської мови ми можемо віднести кваліфікацію CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages). Це практична кваліфікація з викладання англійської мови, яка дає кандидату необхідні знання, практичний досвід викладання та впевненість, що він готовий бути викладачем англійської мови як другої іноземної (ESL). Сертифікат CELTA, надається відділом ESOL Кембриджського університету, дозволяє успішним кандидатам працювати викладачами англійської мови у світових інституціях. CELTA підходить для випускників, котрі закінчили ВНЗ кілька років тому. Для людей, які змінюють кар'єру, або вчителів, які хочуть отримати офіційну кваліфікацію і подальшу кваліфікацію, таку як Delta [13]. З Delta (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages) кандидати можуть поглибити свої знання і розуміння з викладання англійської мови. Ця кваліфікація дає навички та прийоми, які допоможуть йому протягом всієї кар'єри. Delta призначена для викладачів з досвідом роботи не менше одного року. Вона підходить для вчителів в будь-якому

контексті, працюючи з будь-якої віковою групою – молодими учнями, підлітками чи дорослим [14].

Підсумовуючи вищесказане, маємо підстави стверджувати, що до основ забезпечення якості викладання іноземної мови у ВНЗ можна віднести такі складові:

1) якісний викладач, який містить в собі особисті та професійні (загальні та специфічні) показники якості; його відданість (своїй роботі); його професійний розвиток;

2) стратегія якості;

3) розробка та планування якісних матеріалів (навчально-методичних, навчально-наукових);

4) вміння викладача організувати роботу на занятті, керуючись принципами якості;

5) якісне робоче місце (аудиторія для застосування інтерактивних, інформаційних та Інтернет технологій);

6) критерії оцінювання роботи вивчаючого, обов'язково з урахуванням самооцінювання;

7) орієнтація викладача на досягнення результатів вивчаючого;

8) задоволення вимог вивчаючого.

Отже, завдяки аналізу думки вітчизняних і зарубіжних вчених, вивченню нормативно-правових документів та заходів з питань якості освіти, ми поглибили основну засадничо-понятійну термінологію, яка характеризує проблему забезпечення якості викладання іноземної мови, виявили показники якості викладача іноземної мови та окреслили основи забезпечення якості викладання іноземної мови у ВНЗ. Перспективою подальшого дослідження бачимо у вивченні організаційно-педагогічних основ забезпечення якості викладання англійської мови за професійним спрямуванням у ВНЗ.

### **Список використаної літератури**

**1. Чемерис О. А.** До проблем підвищення якості вищої освіти в контексті вимог європейського освітнього простору / О. А. Чемерис, Н. Г. Сидорчук // Проблеми підвищення якості освіти у контексті Євроінтеграційних процесів: досвід, інновації, перспективи: зб. наук.-метод. праць; за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – С. 28–36. **2. The Concept of Quality in Education: a Review of the 'International' Literature on the Concept of Quality in Education: Working Paper / EdQual.** – 2006. – № 3. [Електронний ресурс]. – Режим

доступу:[http://www.edqual.org/publications/workingpaper/edqualwp3.pdf/at\\_download/file.pdf](http://www.edqual.org/publications/workingpaper/edqualwp3.pdf/at_download/file.pdf) **3. Селезнева Н. А.** Качество высшего образования: опыт системного исследования / Н. А. Селезнева // Оценка качества профессионального образования : доклад 5 мая 2001 ; под общ. ред. В. И. Байденко, Дж. Ван Занворта. – М. : Исследовательский центр проблем подготовки специалистов, 2001. – С. 76–114. **4. Закон** України

«Про вищу освіту», 2014. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> **5. Постанова** про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/244-2015-%D0%BF> **6. Стандарти** і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К. : ТОВ «ЦС», 2015. – 32 с **7. Terminology** of quality assurance: towards shared European values? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/terminology\\_v01.pdf](http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/terminology_v01.pdf) **8. ISO/IWA 2:2007.** Системи управління якістю. Настанови щодо застосування ISO 9001:2000 у сфері освіти : (IWA 2: 2003, IDT) : ДСТУ IWA-П 2:2007. **9. F. Heyworth** Applications of quality management in language education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://journals.cambridge.org/abstract\\_S0261444813000025](http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444813000025) **10. Фіцула М. М.** Педагогіка : посібник / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с. **11. P. Brown, F. Heyworth** A User Guide for Quality Assurance and Quality Control European Association of Quality Language Services (EAQUALS). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide9917\\_Brown\\_Heyworth\\_EN.doc](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide9917_Brown_Heyworth_EN.doc) **12. Загальноєвропейські** Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с. **13. CELTA.** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/celta/> **14. Delta** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/delta/>

### **Щаблева А. М. Понятійно-термінологічний аналіз проблеми забезпечення якості викладання іноземної мови у ВНЗ**

У статті уточнений термінологічний зміст понять «якість освіти», «якість вищої освіти», «якість викладання», «забезпечення якості вищої освіти», «забезпечення якості викладання іноземної мови». Також розглянуті сучасні стандарти якості вищої освіти та викладання іноземної мови зокрема в національному, європейському та міжнародному освітньому просторі. Наведені приклади застосування принципів Quality Assurance, Quality Control, Total Quality Management до вивчення та викладання мови. Проаналізовано процес забезпечення якості викладання іноземної мови. Зазначені загальні та специфічні показники якості викладача іноземної мови. Виокремлені основи забезпечення якості викладання іноземної мови у ВНЗ.

*Ключові слова:* якість освіти, якість вищої освіти, якість викладання, забезпечення якості викладання іноземної мови.

**Щаблева А. М. Понятийно-терминологический анализ проблемы обеспечения качества преподавания иностранного языка в ВУЗ**

В статье уточняется терминологический смысл понятий «качество образования», «качество высшего образования», «качество преподавания», «обеспечение качества преподавания иностранного языка». Также рассматриваются современные стандарты качества высшего образования и преподавания иностранного языка в частности в национальном, европейском и международном образовательном пространстве. Приведены примеры применения принципов Quality Assurance, Quality Control, Total Quality Management к изучению и преподаванию языка. Проанализирован процесс обеспечения качества преподавания иностранного языка. Указаны общие и специфические показатели качества преподавателя иностранного языка. Выделены основы обеспечения качества преподавания иностранного языка в ВУЗ.

*Ключевые слова:* качество образования, качество высшего образования, качество преподавания, обеспечение качества преподавания иностранного языка.

**Shchableva A. Conceptual and Terminological Analysis of the Quality Assurance Problem of Foreign Language Teaching at HEI**

The article is about conceptual and terminological analysis of the problem of quality assurance of foreign language teaching at HEI. The aims of the research are to analyze the understanding of key concepts and terms of the problem of quality assurance of foreign language teaching at HEI; to consider the modern standards of quality in higher education and teaching of foreign language in particular; to identify the foundations of the quality assurance of foreign language teaching. The article is addressed to scientists, graduate and post-graduate students, students studying the problem of quality assurance at HEI.

In the article it is analyzed the main conceptual terminology characterizing the problem of quality assurance of foreign language teaching at HEI. Such terms as “quality assurance of higher education”, “teaching quality”, “quality assurance of foreign language teaching” were modified and improved. Also, modern standards of quality in higher education and the teaching of foreign language in particular were considered in the national, European and international educational space. Examples of applying the principles of Quality Assurance, Quality Control, Total Quality Management to the learning and teaching of languages were given. The process of quality assurance of foreign language teaching was analyzed. The general and specific indicators of a teacher of foreign language were mentioned. The foundations of the quality assurance of foreign language teaching at HEI were singled out.

*Key words:* education quality, higher education quality, teaching quality, quality assurance of teaching, quality assurance of foreign language teaching

Стаття надійшла до редакції 25.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 378.015.3-054.62

**В. В. Яковенко**

### **ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

У сучасних умовах інформаційної глобалізації постає питання про розробку та впровадження в освітній процес нових технологій, спрямованих на формування в іноземних студентів особистісних якостей, необхідних у сучасному інформаційному суспільстві, на попередження психологічного «відокремлення» особистості студента від соціуму. Наукові передумови виникнення *особистісного підходу в освіті* поступово визначались у різноманітних психолого-педагогічних дослідженнях. Свої витoki ідея *особистісно орієнтованого підходу* бере з гуманістичної педагогіки, яка декларує людину як найвищу цінність. Гуманістичний підхід до педагогічної діяльності виходить із положення, що кожна людина неповторна у своїх рисах і проявах (К. Роджерс, А. Маслоу). Спроби реалізувати ідеї особистісно орієнтованого навчання здійснені в теоріях Дж. Дьюї, Г. Песталоцці, М. Монтесорі, К. Ушинського, А. Макаренка та ін. Концепції цих вчених поєднують прагнення виховати вільну особистість, зробити учня центром уваги в педагогічному процесі, надати йому можливість активної пізнавальної діяльності через творчість. Подальший розвиток ці ідеї знайшли в роботах І. Якіманської [23], В. Серікова [18], І. Беха [5], В. Рибалки [16] та ін. Автори аксіологічної концепції особистісно орієнтованої освіти І. Котова, А. Смирнов, Є. Шиянов зазначають, що гуманізація освіти спрямована на розвиток особистості учня як суб'єкта творчої діяльності і являє собою соціально-цілісний комплекс поглядів, переконань, ідеалів, у яких людина виступає вищою цінністю [10, с. 14].

Більшості іноземних громадян, які прибули в Україну для здобуття вищої освіти, доводиться долати складні процеси академічної та соціально-психологічної адаптації на тлі так званого мовного бар'єру. Разом із тим, у системі підготовки іноземних громадян мають місце протиріччя між традиційним змістом навчання і вимогами освітнього стандарту; між кількістю годин, відведеною на вивчення кожної навчальної дисципліни, і реальною кількістю годин, які отримує студент залежно від часу прибуття у ВНЗ; між великим потоком нової інформації, яку іноземні студенти повинні засвоїти засобами нерідної мови, і рівнем володіння даною мовою тощо [11, с. 11–12]. Окреслені протиріччя та актуальність проблеми виховання цілісної особистості студента в умовах інформаційного суспільства зумовили мету даного дослідження: здійснити аналіз педагогічної проблеми особистісно орієнтованого підходу в навчанні іноземних студентів.

Із точки зору педагогіки і психології *особистість* – це «певне поєднання психічних (включаючи психофізіологічні і соціально-психологічні) властивостей, спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання тощо), рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, уваги, емоційно-вольової сфери)» [9, с. 243]. Підхід до навчання – це «базисна категорія методики, яка визначає стратегію навчання предмета і вибір методу навчання, що реалізує таку стратегію; являє собою точку зору на сутність предмета, якого треба навчати [2, с. 200]. Психолого-педагогічні словники визначають особистісний підхід як «послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії» [9, с. 243], а також «індивідуальний підхід до учня як до особистості» [2, с. 130]. Разом із тим, особистісно орієнтований підхід до реалізації освітнього процесу тлумачиться як підхід із характерною спрямованістю на розвиток особистості учня шляхом забезпечення його свободи для прийняття самостійних рішень із вибору змісту, технології навчання та поведінки [20, с. 47]. Такий підхід виявляється в «урахуванні вікових, психологічних, професійних інтересів, можливостей, потреб учнів, в опорі на принципи диференціації та індивідуалізації навчання, особистісному розвитку учня [2, с. 130]. Особистісно орієнтована професійна освіта – вид професійної освіти, заснований на такій організації взаємодії студентів і педагогів, при якій створені оптимальні умови для розвитку у кожного суб'єкта навчання здатності до самоосвіти, самовизначення, самостійності та самореалізації [20, с. 46].

В. Сухомлинський [19] зазначав:

- розумові сили й можливості учнів неоднакові;
- немає абстрактного учня, він завжди індивідуальний, своєрідний;
- немає єдиних передумов успіху в навчанні;
- важливо визначити, на що здатен кожен учень у даний момент навчальної діяльності і як розвивати його розумові здібності надалі;
- не можна вимагати від учня неможливого для нього на даному етапі навчання, а навпаки – розкрити його сили й можливості, дати йому радість успіху в розумовій праці.

Розглянемо кілька прикладів визначень особистісно орієнтованого підходу у навчанні. За І. Якіманською, особистісно орієнтованим є навчання, яке на перше місце ставить як основну цінність розкриття індивідуальності кожної дитини через навчання як самостійну і значущу для неї діяльність [23]. Дослідниця виділила три моделі особистісно орієнтованих підходів у педагогіці: соціально-педагогічну (реалізація вимог суспільства, виховання особистості із заздалегідь заданими властивостями), предметно-дидактичну (предметна диференціація, цінностями індивідуалізації навчання є саме знання, а не їх конкретний

носій – учень), психологічну (визнання розходжень у пізнавальних здібностях учнів).

Особистісно орієнтовану спрямованість педагогічного процесу Ш. Амонашвілі розглядає як безумовний пріоритет інтересів і запитів особистості, що розвивається, врахування її своєрідності й можливостей, максимальну реалізацію і самореалізацію, розвиток рефлексії, забезпечення умов для проявлення здібностей людини [4]. А роль учителя, згідно з особистісно орієнтованою парадигмою навчання, зазначає А. Хуторской [21, с. 29], полягає не в передачі знань, умінь і навичок, а в організації відповідного освітнього середовища, в якому учень навчається, спираючись на особистий потенціал. Схожу думку має і О. Пехота, яка стверджує, що «існує тільки один спосіб реалізувати особистісний підхід у навчанні – зробити навчання сферою самоствердження особистості» [13, с. 31]. Наукові ж основи особистісно орієнтованого навчання В. Рибалкою визначаються як інтегроване наукове уявлення про особистість і концептуальне розуміння психологічної структури особистості [16].

Предметом педагогіки в області особистісно орієнтованої освіти, вважає Є. В. Бондаревська [6, с. 29], виступають «осмислення, дослідження і прогнозування процесів становлення особи і вчителя, і учня під впливом різноманітних чинників для подальшого ненасильницького управління цими процесами». А. Хуторской також акцентує увагу на тому, що особистісно орієнтоване навчання – це саме спільна діяльність учня та вчителя, спрямована на індивідуальну самореалізацію учня і розвиток його особистісних якостей [21, с. 29].

Науковці дотримуються думки [12, с. 24], що підхід до процесу навчання можна вважати особистісно орієнтованим при умові його орієнтації на:

- рівень набутого учнем досвіду (ступінь загального його розвитку і культури, рівень володіння ним знаннями в даній сфері та ін.);
- особливості психічного складу особи (пам'ять, мислення, сприйняття, уміння регулювати свою емоційну сферу і т. п.);
- особливості характеру, темпераменту.

Автор дидактичної моделі особистісно орієнтованого навчання В. Серіков [18] для забезпечення особистісно розвивального потенціалу педагогічної діяльності радить педагогам:

- організовувати таку діяльність учнів (студентів), яка імпліцитно містить можливість рефлексії, самооцінки, самоконтролю й актуалізує прагнення до самовдосконалення і саморозвитку;
- проектувати утруднення, що спонукатимуть учнів до вольової активності, взаємодії, комунікації, співпраці;
- здійснювати дозовану допомогу учням з метою підтримки достатнього рівня самостійності («зона найближчого розвитку»);



- підтримувати діалогічний стиль спілкування на занятті, стимулювати пізнавальну ініціативу учнів, надавати їм можливість висловити власну позицію, без остраху «піти власним шляхом», взаємну толерантність тощо.

Центральним поняттям концепції В. Серікова є цілеспрямовано створена вчителем особистісно орієнтована педагогічна ситуація, спрямована на розвиток аналітичних здібностей учня та його вміння знайти правильні рішення відповідно до контексту.

М. Алексєєв у своїй монографії [3] розглядає особистісно орієнтоване навчання як «діалог особистостей». Констатує «двосторонню особистісність» ситуації навчання, тобто не лише унікальність студента, але й самотність педагога, автор визначає особистісно орієнтовану педагогічну технологію як специфічну авторську діяльність педагога по проектуванню навчального процесу з урахуванням не лише типу психічного розвитку учнів, але й особистих можливостей самого педагога, його когнітивного стилю мислення, специфіку комунікативних навичок тощо [3, с. 104]. Автор підкреслює неінваріантність, ситуативність моделей особистісно орієнтованого навчання, наголошує на необхідності здійснення педагогом проективної діяльності по плануванні особистісно детермінованої взаємодії з учнем у конкретних умовах навчання.

У колективній монографії [14] автори здійснили глибоке теоретико-методологічне обґрунтування особистісно орієнтованої вищої освіти у ВНЗ у сучасних умовах. Зокрема, розглянули особистісно орієнтовану спрямованість Болонського процесу, окресливши систему ключових компетентностей, яка у поєднанні з системою ECTS, на думку авторів, може слугувати основою розроблення навчальних програм, зорієнтованих на особистість студента; описали психолого-фізіологічні аспекти реалізації особистісного підходу в навчанні; виклали стратегії прикладного застосування теоретичних засад особистісного підходу у вищій школі в сучасних умовах розбудови інформаційного суспільства; розглянули особливості особистісного спрямування сучасних інформаційно-комунікаційних освітніх технологій, електронних підручників, дистанційних форм навчання.

Аналіз науково-педагогічних досліджень у галузі підготовки іноземних студентів [1; 8] продемонстрував, що незважаючи на ґрунтовність доробків науковців у цій галузі, проблемам реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчанні іноземних студентів достатньої уваги не приділено. Лише праці С. Вельми [7], Л. Рибаченко [17], Д. Порох [15], Т. Шмоніної [22] порушують питання про необхідність розробки особистісно орієнтованих технологій навчання іноземних студентів. С. Вельма пропонує з метою формування професійної інформаційно-технологічної компетентності майбутніх фармацевтів на основі особистісно орієнтованого навчання впровадити в освітній процес навчальний посібник «Інформаційні технології у

фармації», що дає можливість забезпечити індивідуальну траєкторію навчання для кожного іноземного студента. Л. Рибаченко визначила негативні і позитивні риси досвіду України в галузі освіти іноземців, з'ясувала сутність і суперечності стану зазначеної галузі, ступінь її відповідності міжнародним вимогам, констатувала необхідність вироблення рекомендацій щодо організації навчання іноземних громадян на особистісно-зорієнтованій основі. Д. Порох зазначила необхідність реалізації в навчально-виховному процесі у якості засобів адаптації студентів особистісно орієнтованих технологій – лекції-бесіди, лекції-дискусії, «круглого столу», ігор-вправ, ігрових дискусій, ігрових проблемних ситуацій, рольових та ділових ігор, ситуаційно-рольових й стимуляційних ігор, тренінгів тощо. Т. Шмоніна визначила й обґрунтувала педагогічні умови природничо-наукової підготовки іноземних студентів підготовчих факультетів ВНЗ, вони являють собою: реалізацію індивідуальних траєкторій навчання з урахуванням національно-культурних особливостей, базової освіти і рівня мовної підготовки іноземних студентів; використання адаптованих навчально-методичних комплексів із міжпредметною координацією змісту природничих дисциплін. Автор стверджує, що дотримання цих умов дає змогу реалізувати особистісно орієнтований підхід до навчання та дотриматись принципів методики викладання природничих дисциплін нерідною мовою.

Отже, здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що більшість дослідників у якості базових принципів особистісно орієнтованого навчання розглядають:

- орієнтацію на особистість учня (студента), його інтелектуальний та моральний розвиток;
- розвиток цілісної особистості, а не її окремих якостей;
- урахування суб'єктивного досвіду учня (студента) при плануванні навчального процесу;
- визнання учня (студента) у якості суб'єкта пізнання.

Крім того, наголошується на необхідності задоволення потреб суб'єктів навчання, створення відповідного педагогічного середовища, сприятливого для їх всебічного розвитку і ефективної співпраці суб'єктів навчального процесу. Проте особливості впровадження особистісно орієнтованого підходу в навчанні іноземних студентів залишаються мало вивченими.

Вважаємо за доцільне подальше вивчення, розробку і впровадження в освітній процес технологій особистісно орієнтованого навчання іноземних студентів, необхідних для надання якісних освітніх послуг освітнім мігрантам в українських ВНЗ. Існуючий досвід у системі підготовки іноземних студентів є ґрунтовним, і може бути використаний для розробки таких технологій.

**Список використаної літератури**

- 1. Адаменко О. В.** Тематичний спектр дисертаційних досліджень з питань навчання в Україні іноземних громадян (1990 – 2010 рр.) [Текст] / О.В. Адаменко, М. В. Разорьонова // Викладання мов у вищ. навч. закл. освіти на сучас. етапі. Міжпредмет. зв'язки : наук. дослідж., досвід, пошуки: зб. наук. пр. – 2011. – Вип. 18. – С. 9-19. **2. Азимов Э. Г.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с. **3. Алексеев Н. А.** Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики [Текст] / Н. А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с. **4. Амонашвили Ш. А.** Личностно-гуманная основа педагогического процесса [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Изд-во БГУ, 1990. – 560 с. **5. Бех І. Д.** Особистісно зорієнтоване виховання [Текст]: Науково-метод. посібник / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с. **6. Бондаревская Е. В.** Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] : Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с. **7. Вельма С. В.** Інноваційний підхід до реалізації особистісно орієнтованого навчання іноземних студентів із дисципліни «Інформаційні технології у фармації» [Текст] / С. В. Вельма // Актуальные вопросы фармацевтической и медицинской науки и практики. – 2014. – № 1 (14). – С. 88–90. **8. Гладир Я. С.** Проблема допрофесійної підготовки іноземних студентів у сучасній педагогічній науці : аналітичний огляд [Текст] / Я. С. Гладир // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2015. – Вип. 44. – С. 315-322. **9. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник [Текст] / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. **10. Котова И. Б.** Педагогика : теории, системы, технологии : учеб. пособие [Текст] / И. Б. Котова, С. А. Смирнов, Е. Н. Шиянов – М. : Академия, 2008. – 115 с. **11. Кутузова Г. И.** Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов [Текст] / Г. И. Кутузова. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2008. – 378 с. **12. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, А. Е. Петров, М. В. Моисеева. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с. **13. Освітні технології [Текст] : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с. **14. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах [Текст] : [кол. монографія] / за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 254 с. **15. Порох Д. О.** Соціально-педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих медичних навчальних закладах України [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Д. О. Порох. – Луганськ, 2011. – 20 с. **16. Рибалка В. В.** Особистісний підхід у******

профільному навчанні старшокласників [Текст] : [монографія] / В. В. Рибалка. – К. : ІПППО АПН, 1998. – 160 с. **17. Рибаченко Л. І.** Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України (1946-2000 рр.). [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. І. Рибаченко. – Луганськ, 2001. – 15 с. **18. Сєриков В. В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В. В. Сєриков. – М. : Логос, 1999. – 272 с. **19. Сухомлинский В. А.** Советы учителю [Текст] / В. А. Сухомлинский // Народное образование. – 1966, №5 – С. 34. **20. Теория** и практика высшего профессионального образования. Термины, понятия и определения [Текст]: Учеб.-методическое пособие / В. И. Никифоров, А. И. Сурьгин. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2009. – 141 с. **21. Хуторской А. В.** Современная дидактика [Текст]: Учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб.; М.; Х.; Минск : Питер, 2001 . – 536 с. **22. Шмоніна Т. А.** Педагогічні умови природничо-наукової підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 04. / Т. А. Шмоніна. – Тернопіль, 2012. – 20 с. **23. Якиманская И. С.** Разработка технологии личностно ориентированного обучения [Текст] / И. С. Якиманская // Вопр. психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-42.

**Яковенко В. В. Особистісно зорієнтований підхід у навчанні іноземних студентів як педагогічна проблема**

У статті висвітлено результати системного аналізу педагогічної проблеми реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчанні іноземних студентів у вищих навчальних закладах України. Автор розглядає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в навчанні іноземних студентів як засіб підвищення якості їх освіти у вітчизняній вищій школі. Розглянуто процес становлення поняття особистісно орієнтованого підходу в педагогічній науці. Здійснено огляд підходів науковців до визначення сутності понять «особистісно орієнтоване навчання», «особистісно орієнтований підхід у навчанні», окреслено їх особливості та характерні риси, виокремлено базові принципи. Визначено стан розробки в сучасній психолого-педагогічній літературі проблеми реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчанні іноземних студентів в українських ВНЗ. Приділено увагу вітчизняним концептуальним педагогічним працям з цієї проблематики.

*Ключові слова:* особистісно орієнтоване навчання, особистісно орієнтований підхід, іноземні студенти.

**Яковенко В. В. Личностно ориентированный подход в обучении иностранных студентов как педагогическая проблема**

В статье отражены результаты системного анализа педагогической проблемы реализации личностно ориентированного подхода в обучении иностранных студентов в высших учебных заведениях Украины. Автор

рассматривает реализацию личностно ориентированного подхода в обучении иностранных студентов как средство повышения качества их образования в украинской высшей школе. Рассмотрен процесс становления понятия личностно ориентированного подхода в педагогической науке. Осуществлен обзор подходов ученых к определению сущности понятий «личностно ориентированное обучение», «личностно ориентированный подход в обучении», определены их особенности и характерные черты, выделены базовые принципы. Определено состояние разработки в современной психолого-педагогической литературе проблемы реализации личностно ориентированного подхода в обучении иностранных студентов в украинских вузах. Уделено внимание украинским концептуальным педагогическим трудам по этой проблематике.

*Ключевые слова:* личностно-ориентированное обучение, личностно-ориентированный подход, иностранные студенты.

#### **Iakovenko V. Personality Oriented Approach in Foreign Students Training as a Pedagogical Problem**

The article presents the system analysis results for pedagogical problems of implementation of personality oriented approach in foreign students training in Ukrainian higher educational institutions. The author considers the implementation of the personality oriented approach in foreign students training as a means for improving the education quality in Ukrainian higher education, as a means for preventing isolation of personality from the modern information society. Reviewed the formation process for definition of the personality oriented approach in Pedagogy. Humanization of education is considered as an important pedagogical principle, which reflects the current social trends in development and operation of the education system. Gave an overview of scientist approaches for defining the concepts of "personality oriented education", "personality oriented approach in training". Defined their features and characteristics, the basic principles were highlighted. Defined the relationship between the concept of personality oriented education and participant personalities of the educational process. Defined the development status (in psychological and pedagogical literature) for the implementation problem of personality oriented approach in foreign students training in Ukrainian universities. Paid attention to Ukrainian pedagogical works on this issue.

*Key words:* personality oriented education, personality oriented approach, international students.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Ушакова Н. І.

## **ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ**

УДК 378.461:614.253

**Ю. О. Євтушенко**

### **ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ЇХ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

У процесі фахової підготовки майбутніх лікарів одним із головних питань постає проблема формування їх деонтологічної культури, під якою розуміємо комплексну особистісно-професійну якість майбутнього лікаря, яка формує його моральну свідомість (сукупність моральних цінностей та етичних норм, які стають особистісними переконаннями і спрямовують професійну діяльність медичного працівника на формування і відтворення морально-етичних вимог суспільства у галузі охорони здоров'я), яка постійно формується, переосмислюється та удосконалюється у процесі професійної діяльності лікаря.

Проблемам формування й розвитку професійної культури медичних працівників, осмисленню підходів до професійної деонтології, вивчення особливостей формування деонтологічної культури майбутніх фахівців присвячено багаточисельні наукові дослідження як українських (І. Бех, С. Гусарєв, О. Крсек, Н. Лисовий, І. Писаренко, І. Синиця, О. Уваркіна, Я. Цехмістер, І. Чернокозов та ін.), так і зарубіжних учених (А. Караханова, К. Кертаєва, Л. Колберг, А. Кудеріна, А. Маслоу, Е. Фром та ін.).

У контексті нашого дослідження особливої актуальності набуває проблема розробки та впровадження у навчально-виховний процес медичного ВНЗ відповідних педагогічних умов, які сприятимуть ефективному формуванню деонтологічної культури майбутніх лікарів.

**Мета** статті полягає в обґрунтуванні та визначенні особливостей впровадження у навчально-виховний процес медичного ВНЗ однієї з педагогічних умов формування деонтологічної культури майбутніх лікарів, яка пов'язана із інтеграцією змісту навчальних дисциплін фахової підготовки майбутніх лікарів з метою формування їх деонтологічних знань, умінь та навичок.

Інтеграція як педагогічний феномен має кілька істотних характеристик, що визначають її категоріальний статус. Найчастіше інтеграція розглядається як процес і як результат цього процесу. Але, крім того, нерідко інтеграція характеризується як принцип розвитку педагогіки й педагогічної практики. Триєдина роль інтеграції (принцип, процес, результат) приводить до того, що існує кілька дефініцій цього поняття [1, с. 18–25].

Так, М. Берулава виділяє три типи інтеграції, які акумулюють у собі різні види: *загальнометодологічний, загальнонауковий і окремо науковий* [2, с. 36]. В. Гмурман розкриває зміст типів інтегративних процесів – *міжнаукових, міждисциплінарних і внутрішньодисциплінарних* [3, с. 15].

Існує розподіл міжпредметної інтеграції на *горизонтальну й вертикальну*. Але якщо В. Фоменко [4, с. 42] виявляє такі види за способом розгортання змісту в часі (зміст виводиться на один часовий рівень або логічні й тимчасові відносини не збігаються), то К. Кречетніков [5] горизонтальною інтеграцією називає виділення інтегрованих комплексів, що складають інваріантну частину знань і вмінь, а вертикальною – послідовність навчання на різних рівнях підготовки, єдину методологію й термінологію при вивченні циклу дисциплін напрямку. І. Дишлюк [6] виділяє види інтеграції залежно від міри далекості предметних і освітніх галузей: близька, середня, далека.

Н. Чапаєв [7], указуючи на відсутності єдиної позиції у визначенні типів інтеграції в педагогіці, пропонує використання як класифікатору її різновидів категорію «парадигма». Підставою для виділення парадигм інтеграції, на його думку, може стати характер взаємин між цілим і його частинами.

Ми вважаємо, що інтеграція змісту навчальних дисциплін фахової підготовки майбутніх лікарів з метою формування їх деонтологічних знань, умінь та навичок на основі принципів відбору відповідного змісту (системності, відповідності значенневого й процесуального аспектів діяльності, єдності інтеграції й диференціації, інтегративності, антропоцентризму, культуровідповідності, професійно-етичної компетентності) і принципів структурування даного змісту (міждисциплінарності, ієрархічності, гнучкості й варіативності) з урахуванням критеріїв комплексності, соціальної й професійної значимості, доступності, оптимуму, педагогічної забезпеченості, сприятиме процесу ефективного формування деонтологічної культури майбутніх фахівців в галузі медицини.

Інтеграція змісту навчальних дисциплін фахової підготовки майбутніх лікарів з метою формування їх деонтологічних знань, умінь та навичок здійснювалася нами на трьох рівнях: 1) на рівні асиміляції дисциплінарного інструментарію, 2) на рівні синтезу фахових дисциплін у структурі деонтологічної підготовки майбутніх лікарів та 3) на рівні розробки й впровадження у навчально-виховний процес медичного ВНЗ інтегративного спецкурсу «Деонтологічна культура у професійній діяльності лікаря».

На першому рівні інтеграції змісту навчальних дисциплін фахової підготовки майбутніх лікарів нами було відібрано навчальні дисципліни деонтологічної спрямованості у структурі фахової підготовки майбутніх лікарів та проаналізовано зміст цих навчальних дисциплін щодо можливостей формування деонтологічної культури майбутніх медичних

працівників. До них було віднесено наступні: «Історія України та української культури», «Історія медицини», «Етичні проблеми в медицині», «Основи християнської етики і моралі».

Вивчаючи історію України та українську культуру, майбутні лікарі отримали знання щодо особливостей первісних форм культури, культури Стародавнього Сходу, античності як типу культури, виникнення християнства, Середньовічної культури, культури Київської Русі як феномену східнохристиянської культури, культури доби Відродження й Просвітництва, західноєвропейської і української культури XIX – поч. XX ст., провідних тенденцій розвитку сучасної світової і української культури.

У зміст навчальної дисципліни «Історія України та української культури» нами було розроблено додатковий модуль «Діяльність лікаря у сучасному контексті добросусідства культур», завдання якого полягали у розвитку вмінь студентів самостійно мислити; вихованні активної життєвої позиції студентів; розширенні міжпредметних зв'язків. На лекційних та практичних заняттях наголошувалося, що культура будь-якого народу розвивається не ізольовано від культур інших народів, а закономірно перебуває в контексті світового культурного процесу. Українці віками творили власну самобутню культуру, успадковуючи культурні цінності своїх предків, переймаючи і творчо осмислюючи надбання інших народів. Студенти дізналися, що одним із найважливіших факторів, що сприяє успішному розвитку національних культур, є засвоєння художнього досвіду інших народів. Інтенсивність і плідотворність цього процесу забезпечують соціально-економічні зв'язки, що зумовлені прагненням народів до взаєморозуміння та взаємозбагачення. У ході обговорення проблемних питань з теми студенти дійшли висновків про те, що здатність людини розвиватися на полікультурній основі, засвоювати нові культурні цінності стає дедалі більш соціально значущою, в тому числі й у професійній діяльності лікаря. У підсумку вивчення модулю було доведено, що у процесі полікультурної освіти і виховання здійснюється формування кроскультурної свідомості як прояву комунікативної раціональності. Вона є цілісним стійким соціально-психологічним утворенням, що включає толерантність, повагу до інших поглядів, культур, релігій, уміння спілкуватися й адаптуватися в сучасному світовому середовищі.

На основі вивчення дисципліни «Історія України та української культури» студенти навчилися на евристичному рівні аналізувати закономірності розвитку світової культури та особливості їх віддзеркалення в українській культурі; самостійно робити висновки і узагальнення культурологічних проблем; опанували вміннями застосовувати культурологічні знання для визначення особистої орієнтації в полікультурному просторі.

У процесі опанування курсу «Історія медицини» студенти-медики ознайомилися із основними етапами розвитку медицини у зв'язку з



розвитком і зміною суспільно-економічних формацій, загальною періодизацією та хронологією розвитку медицини; основними епохами, періодами в історії медицини; факторами, що впливають на історію та розвиток медицини і досягненнями медицини на різних етапах розвитку світової історії; вкладом видатних діячів світової та української медичної науки в національну і світову медицину; проблемами розвитку охорони здоров'я в Україні та у світі.

У зміст навчальної дисципліни «Історія медицини» нами було розроблено додатковий модуль «Основні етапи становлення медичної деонтології у різні епохи розвитку суспільства», в якому студенти-медики знайомилися із прикладами високих зразків виконання лікарського обов'язку, гуманізму, чуйності, доброти, героїзму і самопожертви лікарів та інших медичних працівників у мирні і воєнні часи в історії суспільства.

Студенти медичних ВНЗ усвідомили, що деонтологічна культура лікаря зародилася в найдавніших цивілізаціях й постійно удосконалювалася від епохи до епохи. Вони дійшли висновків про те, що в історії медицини разом із медичною професією виникла потреба у розробці спеціальних медичних кодексів, а лікарська етика в основному розглядає загальнофілософські питання, які спрямовані на медичну працю. Головними з них є гуманізм, вірність кращим традиціям лікування, професійна компетентність і утвердження здорового способу життя.

Ми також розробили додатковий модуль до змісту навчальної дисципліни «Етичні проблеми в медицині» під назвою «Правила взаємовідносин між медичними працівниками та пацієнтами». У процесі його опанування студенти зрозуміли, що міжособистісні стосунки між лікарем та хворим будуються за принципом практичної взаємодовіри, адже довіра як морально-психологічна категорія визначає ставлення як до дій іншої особи, так і до себе самої, ґрунтується на переконанні, що діє ця особа правильно, їй притаманні сумління і чесність. Довіра є обов'язковим компонентом у діяльності будь-якої соціальної групи, в якій люди спілкуються і мають тимчасові чи постійні цілі. Такими цілями у взаємовідносинах лікаря та хворого є успіхи у лікувальному процесі.

У своїх доповідях на практичних заняттях студенти-медики наголошували, що у повсякденній діяльності лікаря часто виникають конфлікти утилітарної етики, яка вчить урахувати лише наслідки лікарської діяльності, та деонтологічної етики, згідно з якою треба орієнтуватися не на наслідки, а на загальновизнані етичні принципи: чесність, вірність обов'язку, «клятві Гіппократа», дотримуватися прав людини тощо.

Ще один додатковий модуль – «Основи християнської етики і моралі у контексті формування деонтологічної культури майбутнього лікаря» – було нами розроблено до змісту навчальної дисципліни «Основи християнської етики і моралі».

У процесі його викладання ми прагнули на основі засад християнської етики формувати у студентів високі моральні інтереси та ціннісні погляди, націлити майбутнього лікаря на важливість керування в своїй майбутній діяльності основними морально-етичними засадами як нерозривного зв'язку медицини та моралі, забезпечити доступ до цілісного й вичерпного синтезу позиції Церкви щодо всього, що стосується підтвердження, у сфері медицини, першорядної й абсолютної цінності життя, що включає народження, життя та смерть.

Вивчаючи даний модуль студенти-медики знайомилися із етичними принципами взаємовідносин суб'єктів медичної діяльності, особливостями формування медичного колективу та його впливом на виховання особистості, характеристиками взаємовідносин працівників медичної галузі, отримали знання щодо моральних якостей лікаря, особливостей професійного спілкування медичних фахівців, основ етики й культури спілкування фахівців медичної галузі з урахуванням основ християнської етики та моралі.

Отже, інтеграція змісту навчальних дисциплін фахової підготовки майбутніх лікарів з метою формування їх деонтологічних знань, умінь та навичок на другому рівні здійснювалася за допомогою синтезу навчальних дисциплін деонтологічної спрямованості та збагачення їх змісту додатковими модулями з метою формування когнітивного, мотиваційно-ціннісного та діяльнісного компонентів деонтологічної культури майбутніх лікарів.

На третьому рівні інтеграції змісту навчальних дисциплін фахової підготовки майбутніх лікарів з метою формування їх деонтологічних знань, умінь та навичок нами було розроблено та впроваджено у навчально-виховний процес медичного ВНЗ інтегративний спецкурс «Деонтологічна культура у професійній діяльності лікаря».

Завдання спецкурсу передбачали:

1. Сприяння вдосконаленню теоретичної медичної підготовки майбутніх лікарів у галузі медичної деонтології й розвитку практичних умінь та навичок лікування пацієнтів та догляду за хворими.

2. Ознайомлення й адаптація студентів-медиків до умов роботи медичних установ і підрозділів.

3. Розвиток особистих професійних якостей майбутнього медичного фахівця.

4. Розвиток орієнтації студентів-медиків на довгочасну медичну діяльність, освоєння різних форм професійного навчання й самонавчання.

5. Виховання в студентів глибокої відповідальності, почуття обов'язку, моралі, гуманізму, чуйного уважного ставлення до хворих.

У процесі викладання розробленого спецкурсу ми пропонували студентам наступні теми для вивчення: «Характерологічні властивості та особливості особистості лікаря», «Взаємовідносини між лікарем, пацієнтом, родичами та колегами», «Лікар й лікарська таємниця»,

«Ятрогенні захворювання», «Лікарські помилки з позиції медичної деонтології та законодавства», «Деонтологічна культура майбутнього лікаря: сутність, зміст, структура».

На лекційних та практичних заняттях ми наголошували на тому, що ідеал фахівця й людини, до якого кожний лікар повинен прагнути, передбачає низку обов'язкових характерних властивостей і особливостей, а саме: здатність співчувати близькому й усьому живому, високий рівень професіоналізму, підвищене усвідомлення відповідальності, мужність, законслухняність, принциповість, терпимість, здатність до взаєморозуміння, почуття власної гідності, сила волі тощо.

З лекційних та практичних занять майбутні лікарі дізнавалися про права пацієнта, правила взаємодії лікаря й хворого, положення, що регламентують взаємовідносини між лікарями та молодшими медичними працівниками, про особливості лікарської таємниці, про класифікацію ятрогенних хвороб, про можливі лікарські помилки з точки зору медичної деонтології.

При викладанні розробленого нами спецкурсу ми використовували низку інноваційних інтерактивних форм та методів навчання, направлених на закріплення деонтологічної поведінки майбутніх лікарів у їх подальшій професійній діяльності (інтерактивні лекції, студентські індивідуальні та групові презентації з використанням сучасних технічних засобів та інформаційно-комунікативних технологій, кейс-метод, метод проєктів, рольові ігри тощо), та прагнули активізувати позааудиторну, самостійну та науково-дослідну роботу студентів вищих медичних закладів освіти з метою стимулювання мотиваційно-ціннісної складової деонтологічної культури майбутніх лікарів.

У результаті вивчення спецкурсу «Деонтологічна культура у професійній діяльності лікаря» студенти-медики отримували якісні знання з теорії медичної деонтології, усвідомлювали моральні, етико-деонтологічні принципи професійної діяльності медичного працівника, в них зростала мотивація до професійного обов'язку лікаря, формувались особистісні деонтологічно значущі якості, вони вдосконалювали свої навички та вміння виявляти деонтологічні труднощі й знаходити ефективні способи їх подолання у подальшій професійній діяльності, в них формувались вміння вибудовувати відносини із хворими, їхніми родичам й колегами відповідно до норм професійного спілкування.

Таким чином, ми вважаємо, що трирівнева інтеграція змісту навчальних дисциплін фахової підготовки майбутніх лікарів з метою формування їх деонтологічних знань, умінь та навичок сприяла формуванню когнітивного, мотиваційно-ціннісного й діяльнісного компонентів деонтологічної культури студентів медичних ВНЗ.

Перспективи подальших пошуків бачимо у розробці та впровадженні у навчально-виховний процес медичного ВНЗ інших педагогічних умов, які сприятимуть ефективному формуванню деонтологічної культури майбутніх лікарів.

**Список використаної літератури**

- 1. Безрукова В. С.** Интеграционные процессы в теории и практике : монография / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 1994. – 152 с.  
**2. Берулава М. Н.** Интеграция содержания образования / М. Н. Берулава. – М. : Педагогика, 1993. – 170 с.  
**3. Гмурман В. Е.** Элементы приближенных вычислений : учеб. пос. / В. Е. Гмурман. – М. : Высш. шк., 2005. – 93 с.  
**4. Фоменко В. Т.** Построение процесса обучения на интегрированной основе. Современный образовательный процесс : содержание, технологии, организационные формы / В. Т. Фоменко. – Ростов-на-Дону, 1996. – 130 с.  
**5. Кречетников К. Г.** Интеграция дисциплин в учебном процессе [Электронный ресурс] / К. Г. Кречетников. – Режим доступа : <http://aeli.altai.ru>.  
**6. Дышлюк И. С.** Содержание исторического образования как фактор межпредметной интеграции в школе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Ростов н/Д : 2000. – 20 с.  
**7. Чапаев Н. К.** Теоретико-методические основы педагогической интеграции : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Чапаев Николай Кузьмич. – Екатеринбург, 1998. – 462 с.

**Євтушенко Ю. О. Інтеграція змісту навчальних дисциплін фахової підготовки майбутніх лікарів як педагогічна умова ефективного формування їх деонтологічної культури**

Стаття присвячена розробці й визначенню особливостей впровадження у навчально-виховний процес медичного ВНЗ однієї з педагогічних умов ефективного формування деонтологічної культури майбутніх лікарів, яка пов'язана із інтеграцією змісту навчальних дисциплін фахової підготовки майбутніх лікарів з метою формування їх деонтологічних знань, умінь та навичок.

На думку автора, розроблена трирівнева інтеграція змісту навчальних дисциплін фахової підготовки майбутніх лікарів формуванню когнітивного, мотиваційно-ціннісного й діяльнісного компонентів деонтологічної культури студентів медичних ВНЗ.

*Ключові слова:* деонтологічна культура, майбутні лікарі, інтеграція змісту навчальних дисциплін фахової підготовки, педагогічна умова, навчально-виховний процес медичного ВНЗ.

**Евтушенко Ю. А. Интеграция содержания учебных дисциплин профессиональной подготовки будущих врачей как педагогическое условие эффективного формирования их деонтологической культуры**

Статья посвящена разработке и определению особенностей внедрения в учебно-воспитательный процесс медицинского вуза одного из педагогических условий эффективного формирования деонтологической культуры будущих врачей, которая связана с интеграцией содержания учебных дисциплин профессиональной подготовки будущих врачей с целью формирования их деонтологических знаний, умений и навыков.

По мнению автора, разработанная трехуровневая интеграция содержания учебных дисциплин профессиональной подготовки будущих врачей способствует формированию когнитивного, мотивационно-ценностного и деятельностного компонентов деонтологической культуры студентов медицинских вузов.

*Ключевые слова:* деонтологическая культура, будущие врачи, интеграция содержания учебных дисциплин профессиональной подготовки, педагогическое условие, учебно-воспитательный процесс медицинского вуза.

**Yevtushenko Yu. Integration of Content of Disciplines of Professional Training of Future Doctors As a Pedagogical Condition of Efficient Formation of Their Deontological Culture**

The article deals with the analysis of one of the pedagogical conditions of formation of deontological culture of future doctors in the teaching and educational process of a medical higher educational establishment, namely the integration of subjects of professional training of future doctors aimed at the reinforcement of students' knowledge, skills and habits in the sphere of medical deontology.

The author works out a three-level model of integration that consists of a) assimilation of subjects of deontological direction in the structure of professional training of future doctors, b) organization of interaction between these subjects, and c) working out a special course "Deontological culture in the professional activity of a doctor" that is aimed at perfecting the theoretical medical training of future doctors in the sphere of medical deontology and developing their practical skills and habits in treating patients.

The suggested model contributes efficiently to the formation of the cognitive, motivational and axiological, and practical components of the deontological culture of student of medical higher educational establishments. With such an approach, the students receive solid knowledge in medical deontology and develop deontological behavior necessary in their future professional work.

*Key words:* deontological culture, future doctors, integration of subjects of professional training, pedagogical condition, teaching and educational process of a medical higher educational establishment.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.094+371

**Н. Є. Лісна-Міських**

**ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ПРИНЦИПІВ, ПОКЛАДЕНИХ  
В ОСНОВУ РОЗРОБКИ СТРУКТУРНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ  
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР-БАКАЛАВРІВ  
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Вітчизняна система медичної освіти потребує модернізації у контексті вдосконалення практичної підготовки майбутніх фахівців медсестринства на засадах праксеологічного підходу, що призведе до суттєвого підвищення конкурентоспроможності майбутніх медичних сестер-бакалаврів на ринку праці. Медсестра з дипломом бакалавра повинна володіти інтелектуально-творчим потенціалом, глобальним професійним мисленням та мати сформований високий рівень готовності до професійної діяльності. Очевидним є той факт, що в основі професійної підготовки майбутніх медичних сестер-бакалаврів має лежати педагогічне моделювання, яке дозволить вдосконалити освітній процес.

У вищих навчальних закладах України, які готують дипломованих фахівців-бакалаврів, які працюватимуть у медичній сфері, педагогічне моделювання доволі активно використовується. Зокрема, на ідеях педагогічного моделювання базується використання різного роду знакових, абстрактних, структурних, структурно-функціональних та педагогічних моделей, які дозволили науковцям-практикам виважено підійти до опису функцій та професійних обов'язків, які повинен виконувати майбутній фахівець.

Констатуємо той факт, що у публікаціях С. Левківської, І. Радзівської, Л. Романишиної, О. Шавальова, З. Шарлович та ін. зосереджено головну увагу на вдосконаленні професійної компетентності майбутніх медичних сестер-бакалаврів; дисертаційних дослідженнях Л. Борисюк та М. Демянчука акцентовано увагу на доцільності використання педагогічного моделювання під час формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи. Проте ґрунтовних наукових досліджень, які б безпосередньо стосувалися організації процесу формування готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності на основі розробки структурної моделі на засадах праксеологічного підходу нами виявлено не було. Отже, існуюча потреба в оновленні змісту освітнього процесу на основі педагогічного моделювання з використанням надбань праксеології дасть можливість сформуванню у студентів ключові (медсестринські) компетенції. Цей факт покладено в основу нашої публікації.

У контексті наведених вище аргументів, мета нашої статті передбачає висвітлення сутності педагогічного моделювання та аналіз вибору загальних дидактичних принципів, які покладено в основу

розробки структурної моделі формування готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності.

У процесі дослідження встановлено відсутність єдиного погляду на трактування наукової дефініції «модель». До прикладу: в енциклопедії освіти зазначено, що модель (фр. *modele* – зразок) розглядається як «уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [1, с. 516]; у тлумачному словнику сучасної української мови [2] модель розглядається як зразок, що повторює (імітує) будову та дію якого-небудь об'єкта і використовується для одержання нових знань про цей об'єкт. В основу нашого дослідження покладено підхід Л. Борисюк, який полягає у тому, що «основними засобами в побудові моделі формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи є абстрагування та ідеалізація. За допомогою абстрагування виокремлювалися суттєві ознаки об'єкта моделювання та були відкинуті несуттєві, усунені джерела систематичного зміщення. Шляхом ідеалізації в дослідженні здійснювався перехід до аналізу реальності з ідеальними властивостями» [3, с. 111].

Вважаємо, що в основу формування готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності доцільно покласти структурну модель, котра складається із сукупності структурних блоків, які схематично відображають основні ознаки та причинно-наслідкові зв'язки. У нашому баченні структурна модель має бути графічним відображенням цілісного педагогічного процесу професійної підготовки, яка розглядається як головний орієнтир у проектуванні цілісного педагогічного процесу формування готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності. Структурна модель ґрунтується на праксеологічному підході, тому за змістом повинна базуватися на тих видах практичної діяльності майбутніх медичних сестер-бакалаврів, які повинні вдосконалитися в ході професійної підготовки. На підставі інтегративної концепції вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки бакалавра – сестри медичної (напрямок підготовки 6.120101 «Сестринська справа») до цих дисциплін належать: «Обстеження та оцінка стану здоров'я людини» (150 год.) та «Клінічне медсестринство» (210 год.).

Чільне місце у структурній моделі буде відведено загальним дидактичним принципам, як вихідним та керівним положенням. Проведений аналіз загальної теорії діяльності, вивчення процесу організації освітнього процесу студентів вищих медичних навчальних закладів дозволив виокремити *загальнодидактичні принципи*, які повною мірою відповідають засадам праксеологічного підходу. Зокрема плануємо зробити основний акцент на таких принципах, як: системності; практичної спрямованості навчання; педагогічного діагностування результатів навчальної діяльності; мотивації позитивного ставлення

студентів до навчання; орієнтації на їх потреби та інтереси; вибору ефективних методів, засобів і форм навчання; значущості і необхідності результатів; опори на індивідуальні досягнення студентів і створення умов для їх максимальної самореалізації.

Так, принцип системності визначає тенденцію у виборі методів, які використовує праксеологія. На основі цього принципу зміст професійної підготовки майбутніх медичних сестер-бакалаврів піддається чіткій систематизації за роками, семестрами, а також структурується з кожного навчального предмету відповідно до вимог освітньої програми підготовки бакалавра – сестри медичної. Тобто, навчальний матеріал, який пропонується студентам, має бути спрямований на ефективне опанування необхідного обсягу знань, формування практичних умінь та навичок оптимальних для професійної діяльності медичної сестри з ОКР «бакалавр».

Зважаючи на той факт, що праксеологія зосереджена на забезпеченні ефективної організації навчання та досягненні високої якості діяльності, принцип практичної спрямованості навчання є доволі актуальним. У найбільш загальному сенсі, як доводять корифеї педагогічної науки [4; 5; 6], цей принцип зорієнтований на те, що майбутні медичні сестри-бакалаври під час проведення теоретичних занять мають здобувати професійні знання, а на практичних заняттях і семінарах повинні розширити арсенал практичних умінь та навичок і навчитися діяти самостійно.

Принцип педагогічного діагностування результатів навчальної діяльності забезпечує вивчення освітнього процесу, сприяє виявленню передумов і результатів педагогічного процесу та проводиться з метою його систематизації та обґрунтування його результатів для розвитку суспільства. Педагогічна діагностика охоплює процес, який дозволяє викладачам медичного коледжу чи інституту активно проводити анкетування, спостереження та опитувань студентів у контексті підвищення ефективності освітнього процесу. «З допомогою педагогічного діагностування аналізується навчальний процес і визначаються результати освіти» [7, с. 8]. Отримані діагностичні результати дозволяють більш ефективно будувати і реалізовувати процес формування готовності медичних сестер-бакалаврів до майбутньої професійної діяльності.

Принцип мотивації позитивного ставлення студентів до навчання, орієнтації на їх потреби та інтереси також посідає належне місце у структурній моделі. Із загальної теорії діяльності відомо, що неможливо досягти належного ефекту за відведений час, якщо не забезпечена відповідна мотивація. Мотивація викликає активність і визначає спрямованість та є найважливішим стимулом будь-якої діяльності. Для того, щоб студент активно долучився до навчально-пізнавальної діяльності «необхідно, щоб вона набула для нього особистісного смислу, викликала позитивні переживання, намагання і прагнення» [5, с. 310].



Цей принцип обрано з огляду на те, що результативності освітнього процесу неможливо досягнути без особистісно значимого відношення до діяльності. З цього випливає, що головним фактором при відборі змісту, побудові навчального матеріалу в системі формування готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності повинна стати орієнтація на задоволення потреб і запитів студентів. Для формування позитивної мотивації навчальної діяльності викладачеві доцільно підібрати найбільш адекватні методичні прийоми та форми, що забезпечують розвиток мотивації майбутніх медичних сестер-бакалаврів.

Обираючи принцип вибору ефективних методів, засобів і форм, ми брали до уваги позицію М. Фіцули про те, що «успішно вирішити педагогічну проблему можна різними поєднаннями форм і методів роботи» [8, с. 238]. Науковець наголошує на тому, що цей принцип відображає демократичність організації освітнього процесу, що базується на можливості вибору оптимальних за конкретних умов методів, засобів, прийомів та форм. Відповідність методів і засобів навчання розуміємо як узгодженість, гармонійність у поєднанні елементів діяльності, яка дозволяє досягти поставленої мети навчання. Якщо вибір методів і засобів відповідає поставленим завданням, враховує особливості та можливості студентів, то ефективність навчання виявиться максимально в даних умовах. Тільки глибоке і всебічне уявлення про ефективність різних методів і засобів організації професійної підготовки майбутніх медичних сестер-бакалаврів дозволить викладачам усвідомлено забезпечити вибір найбільш раціонального поєднання методів, засобів. Ефективність навчання обумовлюється також вибором форм навчання. Групова та індивідуальна форма навчання теж відіграє роль у вирішенні навчальних завдань. Тому при виборі форм навчання необхідно враховувати специфіку змісту завдань, особливості студентів, методи та засоби навчання, які застосовуються. У нашому баченні, якщо при виборі методів, засобів і форм не враховується один, або декілька названих компонентів, то ефективність навчання не буде досягнута.

Науковцями (В. Волкова, В. Оконь, П. Щербань) встановлено, що краще засвоюється той навчальний матеріал, який є найбільш значущим для життєдіяльності в майбутньому. Саме цим фактом мотивувався вибір принципу значущості і необхідності результатів навчання. Лише у тому випадку, коли студенти усвідомлюють значущість і можливість застосування отриманих знань, умінь і навичок у своїй подальшій професійній діяльності, то виникає позитивна пізнавальна мотивація, підвищується ефективність навчальної діяльності, отримані знання актуалізуються в практичній діяльності, доповнюються і поглиблюються.

Обираючи принцип опори на індивідуальні досягнення студентів і створення умов для їх максимальної самореалізації ми виходили з тих міркувань, що успішність освітнього процесу перебуває у прямій залежності від того, наскільки цей процес виявляє і актуалізує природні мотиви самореалізації особистості. У педагогічній праксеології [9; 10]

під досягненням розуміють позитивний, індивідуально значимий результат діяльності. Потреба особистості у здійсненні мрій та реалізації досягнень розглядається науковцями як життєва потреба. Здійснення досягнень передбачає реалізацію природної потреби студентів в успіху, в самоактуалізації, самоствердженні. Тому орієнтація на особистісні досягнення майбутніх медичних сестер-бакалаврів має соціальну природу та є основною умовою гуманізації освітнього процесу. Опора на особистісні досягнення студентів необхідна, але не менш важливо закріпити успіх, дати їм розвинутися і таким чином стимулювати до самоорганізації, саморозвитку та самореалізації.

Підсумовуючи проведений аналіз педагогічної та праксеологічної літератури, було виокремлено загальні дидактичні принципи, які в сукупності утворюють цілісну єдність та мають вагомий вплив на формування готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу. Вважаємо, що викладачам медичних коледжів та інститутів у своїй практичній діяльності необхідно орієнтуватися не на окремі принципи, а на їх сукупність. Лише у цьому випадку можна досягнути оптимізації процесу професійної підготовки студентів.

У нашому баченні багатогранність професійної діяльності майбутніх медичних сестер-бакалаврів вимагає використовувати методи педагогічного моделювання під час професійної підготовки. Вважаємо, що педагогічне моделювання може суттєво вплинути на якісне формування готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу. Встановлено, що у структурній моделі чільне місце необхідно відвести загальним дидактичним принципам.

Подальші наші напрацювання будуть спрямовані на перевірку ефективності розробленої структурної моделі та дослідження потенціалу загальних дидактичних принципів, що виокремлені на засадах праксеологічного підходу.

### **Список використаної літератури**

- 1. Енциклопедія освіти** / [Акад. пед. наук України]; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- 2. Великий тлумачний словник сучасної української мови** (з дод. і допов.) / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
- 3. Борисюк Л. О.** Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення хіміко-біологічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Леся Олександрівна Борисюк. – Хмельницький, 2016. – 253 с.
- 4. Дубасенюк О. А.** Методика викладання педагогіки : Навчальний посібник / О. А. Дубасенюк., О. С. Антонова : Вид. 2-ге, доп. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 375 с.
- 5. Ягупов В. В.** Педагогіка : Навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
- 6. Волкова Н. П.** Педагогіка : Посібник для

студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с. **7. Ингекамп К.** Педагогическая диагностика : Пер. С нем. / К. Ингекамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с. **8. Фіцула М. М.** Педагогіка : навч. посібник / М. М. Фіцула. – 3 вид., стереотип. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с. **9. Комаха Л. Г.** Специфіка праксеологічного аналізу / Л. Г. Комаха // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Філософія. Політологія / Відп. ред. А.Є. Конверський. – К. : КНУ ім. Т. Шевченка, 2003. – Вип. 54–55. – С. 108. **10. Колесникова И. А.** Педагогическая праксеология : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.

**Лісна-Міський Н. Є. Практикологічний контекст принципів, покладених в основу розробки структурної моделі формування готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності**

У статті розглянуто загальні підходи до необхідності використання педагогічного моделювання під час формування готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності. Проаналізовано зміст наукової дефініції «модель» та обґрунтовано сутність структурної моделі. Визначено, що вагому роль у структурній моделі повинні посідати загальні дидактичні принципи, як вихідні та керівні положення. Проведений аналіз загальної теорії діяльності, вивчення процесу організації освітнього процесу студентів вищих медичних навчальних закладів, дозволив виокремити загальні дидактичні принципи, які відповідають засадам праксеологічного підходу. Вважаємо, що практичне впровадження загальних дидактичних принципів матиме позитивний вплив на вдосконалення усього освітнього процесу професійної підготовки медичних сестер-бакалаврів у вищих медичних навчальних закладах.

*Ключові слова:* структурна модель, загальні дидактичні принципи, формування готовності, майбутні медичні сестри-бакалаври.

**Лісна-Міський Н. Е. Практикологический контекст принципов, положенных в основу разработки структурной модели формирования готовности будущих медицинских сестер-бакалавров к профессиональной деятельности**

В статье рассмотрены общие подходы к необходимости использования педагогического моделирования во время формирования готовности будущих медицинских сестер-бакалавров к профессиональной деятельности. Проанализировано содержание научной дефиниции «модель» и обоснована сущность структурной модели. Определено, что важную роль в структурной модели должны занимать общие дидактические принципы, как выходные и руководящие

положения. Проведенный анализ общей теории деятельности, изучение организации образовательного процесса студентов высших учебных заведений, позволил выделить общие дидактические принципы, которые соответствуют принципам праксеологического подхода. Считаем, что практическое внедрение общих дидактических принципов окажет положительное влияние на совершенствование всего образовательного процесса профессиональной подготовки медицинских сестер-бакалавров в высших медицинских учебных заведениях.

*Ключевые слова:* структурная модель, общие дидактические принципы, формирование готовности, будущие медицинские сестры-бакалавры.

**Lisna-Miskiv N. The Praxeological Context of the Principles, Which are Based on the Development of Structural Model of the Formation of Readiness of Future Bachelor Nurses to Professional Activity**

The article deals with the common approaches to the necessity of using of pedagogical modeling during the professional training of future bachelor nurses. The content of the scientific definition of "model" was analyzed. It was established that it is advisable to put structural model, which consists of a set of structural blocks that show schematically the basic signs in the basis for the formation of readiness of future bachelor nurses to professional activity.

It was determined that general didactic principles should occupy a significant role in the structural model. The analysis of the general theory was conducted. The study of the educational process of students of higher medical educational institutions allowed to single out general didactic principles that correspond to ideas of praxeological approach. In particular, the author reveals the essence and content of such principles as practical orientation of education; pedagogical diagnostics of results of educational activity; the motivation of students' positive attitude to learning; focus on their needs and interests; the choice of effective methods, means and forms; the importance and necessity of results; relying on the students' individual achievement and creating conditions for their maximum self-fulfillment. We consider that the practical implementation of these principles will have a positive impact on the improving of the professional training of bachelor nurses in higher medical educational institutions.

*Key words:* structural model, general didactic principles, the formation of readiness, future bachelor nurses.

Стаття надійшла до редакції 26.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 001.8:377:614.253.4/.5

**І. І. Ліщук**

**НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ  
ДО РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У ПРОЦЕСІ  
ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

На сучасному етапі стрімкого розвитку суспільства новим соціальним замовленням нашої держави є підготовка у вищих медичних навчальних закладах висококваліфікованих фахівців, спроможних швидко реагувати на зміни та успішно розв'язувати складні професійні задачі. Сьогодні медична сестра має бути творчою особистістю, володіти не тільки знаннями, вміннями та навичками в професійній сфері, а й спрямована на самоаналіз, самокорекцію, самовдосконалення, саморозвиток, самопроекування. У зв'язку з цим одне із основних завдань професійної підготовки майбутніх медичних фахівців передбачає формування у них професійної компетентності, зокрема стійкої рефлексивної позиції, що сприяє осмисленню якості навчальної діяльності, засобів її організації, планування, стимулювання пізнавальної активності, підвищення рівня професійного розвитку та самореалізації. Це, безперечно, зумовлює потребу в формуванні здатності до рефлексії майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки.

У педагогіці найбільш ґрунтовними працями, що висвітлюють проблематику рефлексії є напрацювання О. Абдулліної, А. Алексюка, І. Зимньої, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Ничкало, Г. Панченко, О. Савченко, С. Сисоевої, В. Ягупова та ін.; у професійній підготовці – С. Білоконного, О. Герасимової, Г. Дегтяр, А. Лозенко, М. Пісоцької, О. Резван, К. Сократес та ін. Окремі аспекти даної проблеми вивчали такі вчені, як О. Бульвінська, О. Березюк, Н. Воскресенська, О. Дубасенюк, І. Колеснікова та ін.; напрями наукового пошуку в медсестринстві – І. Бойчук, Л. Бразалій, М. Данюк, І. Радзівська, Т. Чернишенко, В. Шатило, О. Шевченко, З. Шарлович та ін.; генетичний напрям – В. Барцалкіна, Ю. Громико, М. Люр'я, Ж. Піаже, В. Слободчиков та ін.; вивчення рефлексивних закономірностей організації комунікативних процесів – В. Біблер, С. Курганов, А. Ліпман та інші.

Проте, враховуючи незаперечну цінність здобутків учених, серед вищезазначених науковців ніхто не займався дослідженням проблеми формування здатності до рефлексії при фаховій підготовці майбутніх медичних сестер.

Мета статті полягає у розкритті науково-теоретичних підходів, які сприяють формування здатності до рефлексії майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки.

Поняття рефлексії є предметом досліджень філософії, психології, педагогіки, соціології, культурології. Кожна наука трактує дане поняття з

певною особливістю. Загальне розуміння рефлексії полягає у тому, що це роздуми людини над власним душевним станом, здатність до самоаналізу [1, с. 518].

Рефлексією почали цікавитися ще в античні часи. Спочатку рефлексія розглядалася як акт пізнання, предметом якого є власний духовний внутрішній світ. В епоху Відродження рефлексія була спрямована на мікрокосмос у його зв'язку з макрокосмосом [2, с. 73].

За Р. Декартом усвідомлення розглядалося як мислення і рефлексування над власним мисленням. Французький філософ ототожнював рефлексію зі здібністю індивіда зосереджуватися на змісті своїх думок, абстрагуючись від зовнішнього, тілесного [3].

Історично склалося, що рефлексія пройшла певні стадії еволюції: емпіричну, логічну, трансцендентальну і абсолютну. Емпірична рефлексія пов'язана з іменем Дж. Локка, логічна – Г. Лейбніца, трансцендентальна – І. Канта, абсолютна – Г. Гегеля.

Дж. Локк розглядав думку про досвід походження знань, у зв'язку з цим розділив відчуття і рефлексію, визначивши останню як особливе джерело знань – внутрішній досвід, на відміну від зовнішнього, заснованого на відчуттях органів чуття [2]. Саме таке тлумачення рефлексії стає у подальшому аксіомою інтроспективної психології, що розглядає рефлексію як спосіб спостереження за психічними актами людини.

І. Кант розглядав рефлексію у дослідженні підстав пізнавальної спроможності. Він вважав, що рефлексія – усвідомлення відносин даних уявлень до різних наших джерел пізнання, і лише завдяки їй відношення їх один до одного може бути правильно визначено [4, с. 314–316].

Г. Гегель розумів рефлексію як взаємне відображення одного в іншому [5, с. 452]. За допомогою рефлексії засвоюються світ культури та творчі здатності людини. Мова йде про необхідність опосередкованого відношення суб'єкта до самого себе – через його інобуття.

Л. Виготським також досліджував рефлексію, підкреслював її значення як конструюючої характеристики свідомості, наголошуючи, що остання виникає лише за появи самосвідомості. Він вважав, що важливим моментом у розвитку рефлексії є поява вербального відображення власних процесів і дій [6, с. 245].

С. Рубінштейн зазначав, що завдяки наявності рефлексії суб'єкт стає здатним здійснювати управління діяльністю, досягати мети. Рефлексія є джерелом внутрішнього досвіду, способом самопізнання і необхідним засобом мислення [7].

І. Семенов, С. Степанов, М. Холодна розглядали рефлексію, як рівень ієрархічно організованого мислення та механізм саморозвитку особистості [8; 9].

Г. Бізяєва розглядала рефлексію, як складний психологічний феномен, який виявляється в здатності професіонала займати аналітичну позицію стосовно своєї діяльності [10, с. 68].

Г. Андреева вважала, що для більш глибокого розуміння рефлексії необхідно її вивчати у складних організованих соціальних групах, які об'єднують значущою спільною діяльністю [11].

Г. Дегтяр розуміє рефлексію, як найважливіший чинник розвитку високого професіоналізму, який виявляється в здатності суб'єкта до постійного особистісного і професійного самовдосконалення, творчого зростання на основі психологічних механізмів самоаналізу й саморегуляції [12, с. 13].

Виходячи з вищезазначених трактувань, стає зрозумілим, що проблема рефлексії є багатоаспектною та багатогранною. Вивчаючи дану проблему сьогодні, стає зрозумілим, що формування здатності особистості до рефлексії може здійснюватися завдяки методологічним підходам: акмеологічному, компетентнісному, комунікативному, особистісно-орієнтованому, діяльнісному, системному, гуманістичному, технологічному.

Акмеологічний підхід (Б. Ананьєв, О. Анісімов, О. Бодальов, В. Бранський, С. Вітвицька, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Максимова, Л. Рубінштейн, П. Флоренський та інші) дозволяє розкрити особистісні резерви людини, виявити фактори й умови, що сприяють розвитку професійної діяльності. Головним чинником розвитку професійної рефлексії є мотивація особистості до саморозвитку та формування професійної компетентності. Акмеологічний підхід дає можливість визначити умови, шляхи та засоби професійного та особистісного розвитку майбутніх медичних сестер. Даний підхід спрямований на вдосконалення і корекцію професійної діяльності, орієнтує майбутніх медичних фахівців на постійне самовдосконалення і здатність до самореалізації, самоорганізації.

Компетентнісний підхід (Р. Бадера, І. Бех, І. Зимня, Н. Бібік, В. Кан-Калик, Д. Міллер, О. Савченко, В. Сластьонін, М. Філоненко, Л. Фрідман, А. Хуторський та інші) передбачає усвідомлення своїх спонукань до діяльності, прагнень та ціннісних орієнтацій, мотивів, уявлень про свою роль у професії. А також забезпечує аналіз та оцінку своїх особистісних якостей, чи то компетенції, регулювання на цій основі свого саморозвитку і власної діяльності.

Компетентнісний підхід полягає у створенні сприятливих умов для самоорганізації та самореалізації здобувачів вищої освіти у своїй навчальній та професійній діяльності, виявленні й розвитку їхніх творчих можливостей, формуванні навчальної позиції. Основними завданнями даного підходу є можливість навчати особистість самостійно здобувати та ефективно застосовувати знання, прогнозувати ситуації та власну діяльність, приймати рішення відповідно досвіду та наявних ресурсів, планувати та контролювати власні дії, здійснювати аналіз, використовувати особистий досвід, бути стресостійким, толерантним, ініціативним.

Необхідним у підготовці майбутніх медичних сестер є формування у них загальноприйнятих компетенцій, зокрема, умінь працювати в

команді, вирішувати життєві й професійні проблеми, розробляти проекти, плани дій, брати на себе роль лідера в команді.

Підготовка студентів з компетентнісним підходом організовується за допомогою методу проектів, рольових ігор, роботи в групах, дискусій, мозкового штурму.

Комунікативний підхід (С. Максименко, К. Роджерс, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Спінн, В. Ягупов та інші) спрямований на практичне спілкування. Передбачає формування у майбутніх медичних сестер комунікативної компетентності, яка може формуватися як в умовах безпосередньої взаємодії (міжособистісне спілкування), так і опосередкованої (відео, літератури, комп'ютерних технологій, телебачення тощо). Сформовані комунікативні вміння дають можливість медичним фахівцям «поставити себе на місце іншого», проявити емпатію, розуміння причин дій іншого суб'єкта в процесі взаємодії, аналізувати життєві ситуації та враховувати дії інших у стратегіях своєї поведінки, розуміти свої якості у теперішньому часі в порівнянні з минулим, і прогнозувати перспективи розвитку. Майбутнім медичним сестрам сформовані комунікативні вміння необхідні для ефективного процесу спілкування з медичним персоналом, пацієнтами та відвідувачами закладів охорони здоров'я.

Особистісно-орієнтований підхід (І. Бех, В. Вульф, С. Векслер, О. Кононенко, О. Киричук, С. Максименко, А. Маркова, В. Москаленко, В. Сухомлинський, Т. Щербакова та інші) дає можливість розглядати кожного студента, як суб'єкта освітнього процесу, передбачає розвиток індивідуальних здібностей особистості. Даний підхід спрямовує на співпрацю і співтворчість усіх учасників освітнього процесу.

Завдяки інтерактивному навчанню можна створити комфортні умови для кожного студента, що сприятиме відчуттю успішності та інтелектуальної спроможності. Створення професійних ситуацій під час навчання, дозволяє кожному здобувачу вищої освіти проявити ініціативу, самостійність, а також самовиразитися.

Відповідно до діяльнісного підходу (Б. Ананьєв, М. Боришевський, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Котова, Ю. Кулюткін, А. Лурія, Л. Мітіна та інші) процес розвитку та формування фахівця здійснюється у тісній залежності від діяльності, в яку він включений. В умовах діяльнісного підходу формування професійної рефлексії розглядається як мотивована діяльність, що має певну мету, яка спрямована на інший об'єкт, здійснюється за допомогою конкретних методів, з використанням певних засобів і приводить до відповідних результатів.

Діяльнісний підхід акцентує увагу на процесі професійної рефлексії, на формуванні професіонала. Варто зазначити, що формування рефлексії професійної діяльності й особистісного розвитку медичної сестри – це єдиний процес. Професійна рефлексія передбачає осмислення перебігу подій, умов власної професійної діяльності. Професійна рефлексія дає змогу оцінювати також систему своїх цінностей, моральні



й соціальні якості, міркування особистості про себе як про професіонала. У процесі підготовки майбутнього фахівця саме рефлексія стає пусковим механізмом, який налаштовує молоду людину на професійне зростання і творчість.

Системний підхід (В. Афанасьєв, А. Берг, Д. Діксон, В. Кінг, Е. Квейд, В. Сластьонін, Т. Волкова та інші) передбачає, що відносно самостійні компоненти системи підготовки майбутніх медичних сестер розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку. Формування системного мислення сприяє умінню варіативно будувати і коригувати професійну діяльність, віднаходити оптимальні поєднання засобів, форм і методів роботи. Здійснення системного самоаналізу збільшує доцільність професійних дій, зменшує елементи стихійності. Системний підхід дозволяє розглянути процес формування професійної рефлексії у системній професійній підготовці. Він вимагає дотримання принципу єдності теорії, експерименту та практики.

Гуманістичний підхід (І. Котова, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, Є. Шиянов та інші) сприяє становленню і вдосконаленню цілісної особистості, яка самостійно формує власний досвід, прагне активно реалізувати свої можливості, здатна до усвідомленого та обґрунтованого вибору рішень у різних життєвих, навчальних та професійних ситуаціях. Суть навчальної діяльності в контексті гуманістичного підходу передбачає її вдосконалення крізь призму особистісних структур свідомості, які забезпечують на рефлексивній основі активне переосмислення всіх компонентів процесу навчання, змісту власної діяльності і суб'єктивних станів, навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти на основі самоорганізації процесу навчання.

Важливим у формуванні здатності до рефлексії майбутніх медичних сестер є технологічний підхід (І. Джеймс, Т. Ільїна, С. Карпенчук, В. Кремінь, А. Макаренко, Й. Песталоцці, С. Холл та інші). Даний підхід передбачає гнучке інструментальне управління процесом професійної підготовки медичних сестер. Характеризує спрямованість на вдосконалення діяльності, підвищення її результативності та інтенсивності. Увага зосереджена на процесі навчання, який є критерієм успіху в цілому.

Варто зазначити, що технологічний підхід у системі освіти відкриває нові можливості для концептуального та практичного освоєння різних напрямів і аспектів освітньої дійсності та дає змогу розглядати складові діяльності як: технологічні процеси (етапи, процедури, алгоритми); використовувати технічні засоби в освітньому процесі; запроваджувати сучасні моделі навчання; застосовувати новітні форми оцінювання знань учнів (комп'ютерне тестування, онлайн опитування) тощо.

На підставі всього вищевикладеного можна дійти висновку, що особистісний розвиток майбутніх медичних сестер неможливий без розвитку рефлексії. Розуміючи себе, особистість свідомо творить своє життя, реалізовується в професійній діяльності та в житті, яке найповніше

відображає її сутність. Сучасному медичному фахівцю також важливо мати розвинуті такі компетенції, як допитливість, творчість, критичне мислення, вміння спілкуватися, співпрацювати, бути емпатійним, мати громадянську свідомість. Ці та інші професійно важливі властивості та особистісні якості визначають професійну компетентність спеціаліста, професія якого відноситься до систем професій «людина-людина». Ефективному формуванню здатності до рефлексії майбутніх медичних фахівців у процесі фахової підготовки сприяють: акмеологічний, компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, системний, гуманістичний, особистісно-орієнтований, технологічний підходи.

Перспективу подальшого дослідження доцільно спрямувати на розроблення та наукове обґрунтування навчально-методичного супроводу щодо формування здатності до рефлексії в майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Білодід І. К.** Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970–1980. – Т. 8.
- 2. Романець В. А., Маноха І. П.** Історія психології ХХ століття: Навч. посібник / Вст. ст. В. О. Татенка, Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 1998. – 992 с.
- 3. Головін С. Ю.** Словарь практического психолога [Електронний ресурс] / С. Ю. Головін. – Минск : Харвест, 1997. – 800 с. – Режим доступу: <http://vocabulary.ru/person/dekart-rene.html>
- 4. Кант И.** Критика чистого разума / Пер. с нем. Н. Лосского сверен и отредактирован Ц. Г. Арзаканяном и М. И. Иткиным; Примеч. Ц. Г. Арзаканяна. – М. : Мысль, 1994. – 591 с.
- 5. Гегель Г. В.** Энциклопедия философских наук: в 3 т. / Г. В. Гегель. – М., 1977. – Т. 3. – 471 с.
- 6. Выготский Л. С.** Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1960. – 366 с.
- 7. Рубинштейн С. Л.** Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–109.
- 8. Семенов И. Н.** Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Исследование проблем психологии творчества / Под ред. Я. А. Пономарева. – М., 1983. – С. 154–178.
- 9. Холодная М. А.** Психология интеллекта: Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
- 10. Бизяева А. А.** Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
- 11. Андреева Г. М.** Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 1999. – 379 с.
- 12. Дегтяр Г. О.** Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г. О. Дегтяр. – Харків, 2006. – 19 с.

**Лішук І. І. Науково-теоретичні підходи формування здатності до рефлексії майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки**

У даній статті визначено та обгрунтовано основні підходи, які забезпечують ефективне формування здатності до рефлексії майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки. Подано деякі бачення науковців щодо поняття «рефлексія». Розглянуто роль та значення комунікативних умінь, творчої активності майбутнього фахівця, його здатності самостійно організувати свою пізнавальну діяльність. Розкрито значення рефлексивної компетентності, необхідної для ефективного реалізації практичної діяльності та успішного вирішення професійних завдань. Мова також йде про створення необхідних умов в освітньому процесі для забезпечення розвитку рефлексії у здобувачів вищої освіти вищих медичних навчальних закладів. Висвітлено важливість розвитку у майбутніх медичних сестер самовладання, громадянської свідомості, допитливості, творчості, критичного мислення, уміння спілкуватися, співпрацювати, уміння співчувати.

*Ключові слова:* рефлексія, професійна рефлексія, теоретичні та методологічні підходи, формування здатності.

**Лишук И. И. Научно-теоретические подходы формирования способности к рефлексии будущих медицинских сестер в процессе профессиональной подготовки**

В данной статье определены и обоснованы основные подходы, которые обеспечивают эффективное формирование способности к рефлексии будущих медицинских сестер в процессе профессиональной подготовки. Представлены некоторые виденья ученых относительно понятия «рефлексия». Рассмотрены роль и значение коммуникативных умений, творческой активности будущего специалиста, его способности самостоятельно организовывать свою познавательную деятельность. Раскрыто значение рефлексивной компетентности, необходимой для эффективной реализации практической деятельности и успешного решения профессиональных задач. Речь также идет о создании необходимых условий в образовательном процессе для обеспечения развития рефлексии у соискателей высшего образования высших медицинских учебных заведений. Освещено важность развития у будущих медицинских сестер самообладания, гражданского сознания, любознательности, творчества, критического мышления, умения общаться, сотрудничать, умения сочувствовать.

*Ключевые слова:* рефлексия, профессиональная рефлексия, теоретические и методологические подходы, формирование способности.

**Lishchuk I. Scientific-theoretical Approaches of Formation of Ability to Reflection of Future Nurses in the Course of Vocational Training**

In this article the main approaches which provide effective forming of a capability to reflection of future nurses in the course of professional training

are determined and proved. Some images of scientists concerning the concept "reflection" are presented. The role and value of communicative abilities, creative activity of future expert, his ability to independently organize the cognitive activity are considered. Value of the reflexive competence necessary for efficient realization of practical activities and the successful solution of professional tasks is disclosed. It is also about creation of necessary conditions in educational process for ensuring development of a reflection in applicants of the higher education of the highest medical educational institutions.

It is lit importance of development in future nurses of self-control, civil consciousness, inquisitiveness, critical, creative thinking, ability to communicate, cooperate, abilities to sympathize skills. Critical thinking is very important of over the world. Because critical thinking – possibility to analyses information and idea and formulate reasoned arguments and judgment. The important thing is the ability to formulate and express their thoughts and feelings in many ways – a pledge of personal happiness and collective success.

*Key words:* reflection, professional reflection, theoretical and methodological approaches, ability formation.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Прошкін В. В.

УДК 61:378:37.037.1(477)

**В. А. Ченцова**

### **ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ**

Важливою умовою, що визначає ефективність освітнього процесу у вищому навчальному закладі, є високий рівень розумової та фізичної працездатності здобувачів вищої освіти. Такий рівень працездатності у процесі навчальної діяльності студентів обумовлюється багатьма зовнішніми і внутрішніми факторами. Серед них важливу роль відіграє правильна організація навчальної діяльності студентів, що включає у себе, як обов'язковий елемент, заняття фізичним вихованням і спортом. Як показує практика, останнє десятиліття спостерігається тенденція до зниження обсягу рухової активності студентів, що негативно позначається на показниках їхнього фізичного стану. В результаті даної проблеми особливої соціальної значущості набувають питання формування, збереження та зміцнення здоров'я сучасної молоді. Важливу роль у вирішенні цієї ситуації відіграє підвищення мотивації до використання

засобів фізичного виховання на заняттях та у повсякденному житті. В сучасних умовах проблема розвитку мотивів і потреб людини є однією з найбільш актуальних в психології мотивації, що доведено як вітчизняними, так і закордонними дослідженнями. Дана проблема є надзвичайно важливою, оскільки питання щодо розвитку мотивів та потреб людини тісно пов'язане з розвитком особистості в цілому.

Проблема формування мотивації одна з найважливіших умов успішності у досягненні результатів. Мотиваційна сфера більш динамічна, ніж пізнавальна та інтелектуальна. Однак, динамічність має позитивні і негативні сторони. І якщо нею не керувати, то може бути регрес мотивації, зниження її рівня й взагалі може бути втрачена дієвість.

На жаль, формування мотивації досить часто йде стихійно і рідко є предметом цілеспрямованої систематичної роботи.

Складність дослідження формування мотивації пояснюється тим, що на студента впливає комплекс мотивів, які не лише доповнюють один одного, але й вступають у суперечності. Мотивація може проявлятися як стійке утворення особистості, так і компонент діяльності.

Психолого-педагогічні основи виховання мотивації до навчання відображені у дослідженнях: М. Алексеєвої, І. Беха, Л. Божович, П. Гальперіна, Б. Кобзаря, М. Левківського, А. Маркової, М. Матюхіної, А. Хоменкової, К. Чорної, В. Ядова, Н. Юдіної та інших. Проблеми виховання потреби, інтересу і звички до занять фізичною культурою досліджувалися А. Войлоковим, С. Жевагою, Є.П. Ільїн, Л. Лихачовим, А. Міхєєвим, В. Петровим, В. Поповим, Б. Сарсенбаєвою, О. Сиротін, В. Соколовим, М. Солопчуком, Є. Столітенком, Б. Шияном, П. Щербаком та іншими.

Проте, враховуючи незаперечну цінність здобутків учених, серед вищезазначених науковців ніхто не займався дослідженням проблеми формування мотивації до рухової активності в процесі фізичного виховання студентів вищих медичних навчальних закладів України.

Мета даної статті полягає у з'ясуванні технології визначення мотиваційних потреб до занять фізичною культурою студентів вищих медичних навчальних закладів та пріоритетних форм і видів фізичної активності з метою перетворення її в мотивовану діяльність, що сприятиме гармонійному фізичному розвитку та покращенню стану здоров'я особистості.

Перш, ніж почати висвітлювати проблеми формування мотивації, необхідно з'ясувати сутність ключових понять. Мотивація (з латинської – *movere*) – спонукання до діяльності; динамічний процес фізіологічного та психологічного характеру, керуючий поведінкою людини, який визначає її організованість, активність і стійкість; здатність людини через певні дії задовольняти свої потреби, досягати поставленої мети та цілей [1; 2; 3]. Мотивація є результатом взаємодії ситуації та особистісних особливостей людини. Основними складовими мотивації є: мотиви, потреби та інтереси, стимули, ситуативні фактори [4].

Мотив (з латинської – motus – рух, поштовх) – сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що викликають активність людини та визначають її спрямованість; усвідомлені причини вибору дій та вчинків особистості [2; 3].

Мотиви виконують три основні функції:

1) Спонукальну – полягає в тому, що вони обумовлюють вчинки особистості, її поведінку й діяльність.

2) Спрямовуючу – полягає у виборі та здійсненні певної лінії поведінки, діяльності.

3) Регулюючу – полягає в тому, що поведінка і діяльність залежно від особливостей мотивації носять особистий характер або спрямовані на реалізацію інтересів команди (колективу) [5].

Сила мотиву – міра впливу спонукання суб'єкта на його активність і поведінку [2]. Американські психологи Р. Йеркс і Дж. Додсон встановили, що продуктивність діяльності залежить від інтенсивності мотивації. Вони вивели закон оптимальної мотивації: в міру збільшення сили мотивації якість діяльності спочатку підвищується, а потім поступово знижується.

Мотиви розвиваються у процесі онтогенезу, залежать від соціалізації, соціальних норм того середовища, де виховується особистість. Будучи спонукальною причиною, мотиви додають поведінці людини певний напрямок і змушують діяти саме так, а не інакше. Мотив не лише визначає її поведінку, але великою мірою обумовлює кінцевий результат діяльності. Мотивована людина більш ефективно реалізує свої справи, а головне вона здатна на максимальну віддачу своїх духовних і фізичних сил, якщо цього вимагає досягнення поставленої мети.

Вивчення мотивів, які активізують прагнення студентів до систематичних занять фізичною культурою і спортом, є однією з важливих педагогічних проблем у фізичному вихованні, оскільки мотиви мають вирішальне значення в поведінці й стимулюють активну діяльність.

Є. Ільїн серед мотивів занять спортом виділяє загальні та конкретні. До загальних відносяться бажання людини займатися будь-яким видом спорту або фізичними вправами. До конкретних відносяться бажання займатися лише улюбленим видом спорту. На думку Є. Ільїна, мотиви можуть бути спрямовані на процес діяльності – потребу в руховій активності, отримання позитивних вражень від спортивної діяльності та на результат – прагнення до самовдосконалення, самоствердження, самовираження, самореалізації, виховання міцної сили волі [6].

Основними мотивами до занять фізичною культурою та спортом у вищому навчальному закладі є: оздоровчі, рухливо-діяльнісні, змагально-конкурентні, естетичні, комунікативні, пізнавально-розвиваючі, творчі, професійно-орієнтовані, виховні, статусні, культурологічні, адміністративні та психолого-значущі.

Існують зовнішні та внутрішні фактори, які впливають на мотивацію до систематичного виконання фізичних вправ у студентів. Зовнішні

фактори: поради батьків, поради викладачів, відвідування змагань, поради друзів, телепередачі, преса, просвітницька робота серед молоді. Внутрішніми факторами можна вважати знання, переконання, бажання і пошук причин, що заважають реалізувати мету. До об'єктивних зовнішніх причин можна віднести відсутність груп за інтересами і спроможність оплачувати заняття. До внутрішніх причин, які відображають нестійкість мотивів та інтересів і низьку мотивацію, належить брак часу.

Потреби людини – усвідомлені та неусвідомлені нужди, що переживаються людиною, залежно від того, що необхідно для життєдіяльності її організму і розвитку її особистості [2]. Потреби можуть бути чітко усвідомленими (проявлятися у вигляді прагнень) і неусвідомленими чи усвідомленими лише частково (ваблення).

Інтереси (як різновидність потреб) – це потреби, що виникають у людей як окремих особистостей та членів соціальних груп і об'єднань як цілісного елемента [7].

Стимул (від лат. stimulus – підбурювання, підбивання на щось) – спонукання, ефект якого залежить від психіки людини, її поглядів, почуттів, настрою, інтересів [8]. Для ефективного виконання функції мотивування необхідно враховувати об'єктивно-існуючий взаємозв'язок таких понять, як мотив і стимул.

Існують також фактори мотивації, які не відносять до розглянутих вище складових мотивації. Іноді причини дії кореняться не в людині, а у ситуації. Дрібні спокуси чи загрози повсякденного життя підштовхують людину до відповідних видів поведінки чи стримують від неї. Це ситуативні фактори. До них відносяться різного роду події та ситуації, які спроможні чинити вплив на дії людини.

Таким чином, мотивація особистості має структуру, кожний елемент якої значно відрізняється як за формами та силою детермінування поведінки людини, так і за можливістю зовнішнього впливу на нього. Урахування теоретичних основ формування мотивації особистості дає змогу ухвалювати рішення з управління мотивацією, які принесуть високі результати.

Специфічною особливістю КВНЗ «Житомирський інститут медсестринства» Житомирської обласної ради є переважна кількість студентства жіночої статі. Одним з головних завдань фізичного виховання у вищому навчальному закладі стало прищеплення навичок до основ самостійної рухової діяльності. Оскільки, результати дослідження показали, що пріоритетними мотивами занять фізичною культурою і спортом студентів є: зміцнення здоров'я (28 %), удосконалення форми тіла (32 %), досягнення високого спортивного результату (15 %), спілкування з друзями (11 %) й активний відпочинок (14 %). Лише 22 % студентів постійно та системно займаються спортом (поза навчанням).

Тому індивідуальний підхід та пошук нових засобів і методів занять фізичною культурою, які б сприяли підвищенню рівня фізичної підготовленості та здоров'я студенток, є актуальним завданням для

викладацького складу циклової комісії фізичного виховання. Процес навчання студенток за усіма розділами програми з фізичного виховання передбачає різнобічну фізичну підготовленість, оптимальний рівень комплексного розвитку рухових здібностей. Успішне рішення цих завдань може бути здійснене тільки при ретельному обліку типологічних особливостей студентів, початкового рівня фізичної підготовленості (витривалості, сили, швидкості, гнучкості), технічної підготовленості, їх взаємозв'язків.

Безперечно, для дівчат та хлопців повинні застосовуватися різні методики викладання навчально-тренувального процесу з фізичного виховання. Визначено, що внаслідок значного зниження рухової активності у дівчат студентського віку згасають до деякої міри функції рухового аналізатора. У цьому віці відбувається збільшення ваги тіла, головним чином за рахунок недіяльної жирової тканини. Зрозуміло, що збільшення ваги тіла і порівняно мала рухова активність дівчат студентського віку призводять до зменшення їх загальної підготовленості [9].

Жіночий організм, на відміну від чоловічого, має менш міцну будову кісток, менший загальний розвиток мускулатури тіла, ширший тазовий пояс і потужнішу мускулатуру тазового дна. Особливістю тіла дівчат є виняткова гнучкість при виконанні різних рухів. Це пояснюється рядом особливостей жіночого організму: великою гнучкістю хребта в усіх відділах внаслідок ширших, ніж у чоловіків, міжсуглобових щілин і кращої розтяжності та еластичності сполучної тканини, хрящів і суглобів; великим кутом нахилу тазу і його великою рухливістю; шириною амплітуди руху у тазостегновому суглобі, що залежить як від постановки голівки стегна, так і від значної розтяжності зв'язкового апарату і тазового дна; рухливістю лонного зчленування, що тривало зберігається, із-за наявності у жінок податливого хрящового прошарку в цій області.

Ряд характерних для організму жінки особливостей є і в діяльності серцево-судинної, дихальної, нервової та інших систем. Усе це виражається тривалішим періодом відновлення організму після фізичного навантаження, а також швидшою втратою стану тренуваності при припиненні тренувань.

Функціональні можливості апарату кровообігу і дихання в осіб жіночої статі значно нижчі, ніж у хлопців і чоловіків, тому навантаження на витривалість для дівчат і жінок мають бути меншими за об'ємом та підвищуватися на тривалішому відрізку часу [10].

Враховуючи різницю будови тіла хлопців і дівчат, необхідно фізичні навантаження спрямовувати відповідно до особливостей організму.

Для занять зі студентками необхідно включати: загальнорозвиваючі специфічні елементи – виконання вправ, необхідних для дітородної функції жінки, розвиток пластики і граціозності та вправи, які є загальними для усієї групи, і самостійного виконання індивідуальних завдань протягом 15-20 хвилин з урахуванням як індивідуального



протікання статевого циклу, так і загальних закономірностей організму і рухових можливостей студенток по фазах статевого циклу.

Варто зазначити, що жіноча краса полягає не лише в досконалості зовнішніх форм тіла жінки, а вимагає високої координації, пластичності й граціозності рухів. Завдання викладача з фізичного виховання полягає у навчанні дівчат вільно і граціозно керувати своїм тілом і красиво виконувати звичні рухи, допомогти у формуванні статної постави, прекрасної ходи і виразності у рухах. Слід пам'ятати, що ритмічні рухи визначають естетичну цінність.

Вважаю, що головним в процесі фізичних тренувань студенток є всебічна підготовка з акцентом на збільшення аеробної працездатності та нормалізацію ваги тіла. Також потрібно включати вправи, які розвивають силу м'язів черевного пресу. Для досягнення одночасного розвитку сили та швидкості оптимальним необхідно вважати використання програм фітнесу, аеробіки та споріднених із ними видами спорту, які користуються у жіночій статі великою популярністю.

Основним завданням викладача фізичного виховання є пояснення, переконання студенток у тому, що рухова активність – кращий спосіб профілактики хвороб. Основним чинником цього переконання є рухова активність. При побудові навчально-тренувального процесу, підборі засобів і методів необхідно враховувати мотивацію студенток до занять.

Важливим шляхом формування інтересу та мотивації щодо занять фізичного виховання є організація самостійного вивчення студентами запропонованого у внутрішній інститутській системі Інтранет теоретичного розділу програми. Також позитивний вплив на формування мотивації мають індивідуальні бесіди і консультації під час занять у спортивних секціях, використання міждисциплінарних зв'язків, використання педагогічного стимулювання.

На підставі всього вищезазначеного можна дійти висновку, що фізичне виховання у вищому навчальному закладі покликане сприяти, насамперед, усуненню відхилень у стані здоров'я та його зміцненню, всебічному фізичному розвитку, вихованню професійно значущих якостей та здібностей, усуненню можливих шкідливих впливів об'єктивних умов освітнього процесу на здобувача вищої освіти.

Причиною недостатньої орієнтації студентської молоді на здоров'я та ведення здорового способу життя є недостатня мотивація. Формування мотивації до фізкультурних занять потребує впровадження різноманітних сучасних форм рухової активності з урахуванням індивідуальних здібностей курсантів. Перспективи досліджень полягають у подальшому визначенні факторів, що впливають на мотивацію до самостійних системних занять фізичними вправами студентів вищих медичних навчальних закладів України, розробці навчально-методичної літератури для підвищення грамотності та обізнаності студента з питань здоров'я, фізичної культури й спорту.

**Список використаної літератури**

- 1. Дружинин В. Н.** Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.
- 2. Дьяченко М. И.,** Кандыбович Л. А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн.: «Хэлтон», 1998. – 399 с.
- 3. Занюк С. С.** Психология мотивации / С. С. Занюк. – К.: Эльга-Н; Ника-Центр, 2002. – 352 с.
- 4. Прокопенко О. В.** Складові мотивації екологічно орієнтованого споживання / О. В. Прокопенко // Вісник Сумського державного університету: Сер. Економіка. – 2005. – № 2 (74). – С. 60–71.
- 5. Сладкевич В. П.** Мотивационный менеджмент. Курс лекций / В. П. Сладкевич. – К.: МАУП, 2001. – 168 с.
- 6. Ильин Е. П.** Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
- 7. Величко О. П.** Наукове пізнання менеджменту: Текст лекції / О. П. Величко. – Дніпропетровськ: ДДАУ, 2004. – 20 с.
- 8. Кислюк О.** Співвідношення понять «мотив», «стимул», «потреба» та інтерес до навчання / О. Кислюк // Соціальна психологія, 2004. – № 5. – С. 109–118.
- 9. Полянничко О.** Особливості проведення занять з фізичного виховання зі студентами, які мають надлишкову вагу / О. Полянничко, В. Іванько, І. Портна // Проблеми формування здорового способу життя молоді: Матеріали III Всеукраїнської науково-практич. конференції. – Львів, 2011. – С. 257–258.
- 10. Ягунова С. А.,** Старцева Л. Н. Спортивная тренировка женщин по данным врачебного контроля / С. А. Ягунова, Л. Н. Старцева. – Л., Медгиз, 1959. – 124 с.

**Ченцова В. А. Формування мотивації до рухової активності в процесі фізичного виховання студентів вищих медичних навчальних закладів України**

У статті досліджено формування мотивації здобувачів вищої освіти до рухової активності. Розглянуто ставлення студентів до фізичного виховання і рівня їх фізичної активності. Висвітлено сутність ключових понять з даної теми. Представлено проблему формування мотивації здобувачів вищої освіти під час занять з фізичного виховання у вищій школі. Розглянуто фактори, які впливають на формування мотивації у здобувачів вищої освіти. З'ясовано технології визначення мотиваційних потреб до занять фізичною культурою студентів вищих медичних навчальних закладів та пріоритетних форм і видів фізичної активності з метою перетворення її в мотивовану діяльність, що сприяє фізичному розвитку та покращенню стану здоров'я особистості. Висвітлено педагогічні умови формування у студентів вищих навчальних закладів ціннісного ставлення до фізичної культури та спорту.

*Ключові слова:* мотивація, мотиви, потреби, фізичне виховання, рухова активність студентів.

**Ченцова В. А. Формирование мотивации к двигательной активности в процессе физического воспитания студентов высших учебных заведений Украины**

В статье исследовано формирование мотивации соискателей высшего образования к двигательной активности. Рассмотрено отношение студентов к физическому воспитанию и уровню их физической активности. Освещено сущность ключевых понятий по данной теме. Представлено проблему формирования мотивации соискателей высшего образования во время занятий по физическому воспитанию в высшей школе. Рассмотрены факторы, влияющие на формирование мотивации у соискателей высшего образования. Выяснено технологии определения мотивационных потребностей к занятиям физической культурой студентов высших медицинских учебных заведений и приоритетных форм и видов физической активности с целью превращения ее в целевую деятельность, способствует физическому развитию и улучшению состояния здоровья личности. Освещены педагогические условия формирования у студентов высших учебных заведений ценностного отношения к физической культуре и спорту.

*Ключевые слова:* мотивация, мотивы, потребности, физическое воспитание, двигательная активность студентов.

**Chentsova V. Formation of Motivation a Physical Activity in the Course of Students Physical Training of Higher Educational Institutions of Ukraine**

In this article investigated the formation of motivation applicants to higher education of physical activity. Consider the relation of students physical training and level of their physical activity. It is covered essence of key concepts on this subject. Presented by the problem of formation of motivation of higher education applicants during physical education classes in high school. The factors influencing formation of motivation at applicants of the higher education are considered. It opened the way of formation of motivation and interest in physical training of students. It is found out technologies of definition of motivational requirements to occupations by physical culture of students of the highest medical educational institutions and priority forms and types of physical activity for the purpose of her transformation in target activity, promotes physical development and improvement of the state of health of the personality. It is covered pedagogical conditions of formation at students of higher educational institutions of the valuable relation to physical culture and sport.

*Key words:* motivation, motives, requirements, physical training, physical activity of students.

Стаття надійшла до редакції 03.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 378.147:377.169.3

**Н. В. Шигонська**

**ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВИЩИХ  
МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Стагнація та розвиток сучасної системи освіти України – складний процес, який потребує як оновлення, змісту освіти, шляхом імплементації Закону Країни «Про Вищу освіту» так і забезпечення якості освітнього процесу у вищих навчальних закладах. В межах цих процесів особливої актуальності набуває розробка та впровадження освітніх технологій, як у традиційному так і інноваційному контекстах.

Удосконалення процесу формування професійної компетентності майбутніх медичних фахівців у вищих медичних навчальних закладах можливе через теоретично обґрунтоване вдосконалення і застосування педагогічної технології, що передбачає створення чіткої моделі і відтворення процесу підготовки, з урахуванням ендогенних та екзогенних чинників, що гарантує досягнення прогнозованого результату майбутньої професійної, педагогічної та комунікативної майстерності медика. Професійна компетентність, як інтегральне утворення у даному випадку, базується на умінні медичного працівника реалізувати процес професійної діяльності на технологічному рівні.

Аналіз останніх досліджень з даної проблематики свідчить про її актуальність та своєчасність. Так, теоретичні положення професійної підготовки фахівців та змісту освіти висвітлені в працях Є. Барбіної, А. Бойко, О. Дубасенюк, Н. Ничкало та ін. [2; 7], концептуальні положення професійної освіти, що стосуються окремих її аспектів у доробках О. Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Сластьоніна та ін. [2; 4; 7], проблеми підготовки медичних фахівців – Ю. Вороненка, М. Боухала, В. Менделевича та ін., дослідження з питань формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності І. Дичківської, І. Коновальчука, В. Моляко, О. Пехоти та ін. [8]; наукові пошуки щодо вдосконалення підготовки медичних працівників – Н. Шигонська та ін. [10].

З огляду на вищевикладене можна сформулювати **мету** даної статті, яка полягає у розробленні педагогічної технології формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів у вищих медичних навчальних закладах

Розуміння технології у теорії сучасної освіти передбачає визначення оптимальних способів досягнення прогнозованих навчальних цілей та гарантоване їх досягнення. Цього можна досягти за умови: прогнозування цілей та завдань навчання відповідно до розробленої моделі готовності студента до виконання професійної діяльності, організації самого процесу навчання, визначенні змісту і структуру

матеріалу, що необхідно засвоїти, створення оптимальних умов для діяльності викладача та студента та їх співпраці, відтворення процесу навчання та його результату на основі системного застосування методологічних аспектів побудови навчальної дисципліни. Комплексна реалізація даної системи зумовлює гнучкість структуризації змісту навчання, можливість його оновлення відповідно змінних умов розвитку суспільства та вимог до підвищення якості сучасної освіти.

Педагогічна технологія досліджує та визначає найбільш раціональні способи організації навчального процесу, конструювання алгоритму вмотивованих дій педагога з послідовним переходом від одного етапу до іншого, елементу діяльності до наступного з метою кращого засвоєння матеріалу і функціонує як система принципів і регуляторів, що спрямовують процес навчання.

Як зазначають О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська, педагогічна технологія може бути представлена трьома аспектами: 1) науковим, як частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст та методи навчання і проектує педагогічні процеси; 2) процесуально-описовим, як алгоритм процесу навчання, сукупність цілей, змісту, методів та засобів досягнення запланованих результатів; 3) процесуально-дієвим, як здійснення педагогічного процесу, функціонування всіх особистих, інструментальних та методологічних засобів [8; 9].

В свою чергу, І. Дичкіська зазначає, що педагогічній технології притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок частин, структурна і змістова цілісність, соціо і природо доцільність, інтенсивність усіх процесів [1, с.70].

Технологічний підхід при формуванні професійної компетентності майбутніх медичних фахівців у вищих медичних навчальних закладах ставить за мету організацію освітнього процесу таким чином, щоб гарантувати досягнення прогнозованих результатів професійної підготовки. Основою цього підходу становить орієнтація на визначені цілі через зворотній зв'язок між метою і результатами педагогічної технології. Суть такого зв'язку полягає в корекції та оцінюванні як процесу в цілому так і кожного її етапу, зокрема [9].

Під **технологією** формування професійної компетентності майбутніх медичних фахівців у вищих медичних навчальних закладах **ми розуміємо** засвоєння комплексу професійних знань й умінь, шляхом організації освітнього процесу таким чином, щоб визначити і дослідити, а надалі і сформувати структурні компоненти професійної компетентності, принципи і механізми професійної діяльності, як цілісної системи [10, с. 296–309].

Технологія формування професійної компетентності майбутніх медичних фахівців у вищих медичних навчальних закладах утворюється з наступних модулів: структурний модуль, процесуально-функціональний модуль, технологічний модуль результативний модуль (табл. 1).

Табл. 1

**Технологія формування професійної компетентності майбутніх медичних фахівців у вищих медичних навчальних закладах**

<b>Структурні компоненти технології формування професійної компетентності майбутніх медичних фахівців у вищих медичних навчальних закладах</b>			
<b>Структурний модуль</b>	<b>Процесуально-функціональний модуль</b>	<b>Технологічний модуль</b>	<b>Результативний модуль</b>
<i>Теоретико-методологічний блок</i>	Навчальна діяльність академічного типу	Лекції, самостійна робота, вивчення зразків професійної діяльності медичних працівників	Система загальних та спеціальних знань
<i>Психолого-розвивальний блок</i>	Актуалізація потреб професійної діяльності та сформованості професійної компетентності	Формування стійкої мотивації до професійної діяльності та сформованості професійної компетентності	Розвиток професійно-значимих особистих якостей
<i>Практичний блок</i>	Квазіпрофесійна діяльність	Практичні заняття, проблемні питання, ситуації вправи, моделювання ситуацій, ділові ігри, педагогічний тренінг	Високий рівень сформованості професійної компетентності, цілісна система знань, умінь, навичок

Основою нашої технології є застосування методу моделювання як такого, що дозволяє системно та цілісно відтворити майбутню професійну діяльність і, відповідно, на системному рівні сформувати професійну компетентність майбутніх медичних фахівців.

Таким чином, **перший рівень** нашої технології складає положення, що моделювання дозволяє цілісно відтворити процес професійної діяльності, і забезпечує засвоєння студентами системи професійних знань, умінь, та формування професійної компетентності.

**Другий рівень** технології утворюють наступні компоненти:

1. Мотивація – усвідомлення необхідності пошуку нових засобів та методів для покращення власного професійного рівня і особистісного самовдосконалення;

2. Стимул – зовнішній вплив, що носить також матеріально-стимулюючий, суспільний і соціально-економічний характер;

3. Суб'єкти – медичний працівник, пацієнти, колеги, адміністрація, родичі хворого та ін., вихідний рівень їх готовності до професійної взаємодії;

4. Цілі та завдання, яких передбачається досягти – це:

- розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів;

- розвиток професійної компетентності майбутнього медика;
- розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності.

5. Зміст професійної компетентності. Цей компонент включає в себе наступні знання:

- мета, основні задачі, сутність, зміст, принципи, етапи, механізми та особливості професійної діяльності медичних працівників.

**Третій рівень** розробленої нами технології визначається структурним, процесуально-функціональним, технологічним та результативним аспектами методу моделювання професійної діяльності, організацією освітнього процесу з метою формування професійної компетентності майбутніх медичних фахівців відповідно до змісту підготовки.

Структурний аспект або модуль містить ряд блоків, поетапне застосування яких забезпечує формування у майбутнього професійної компетентності та готовності до професійної діяльності в різних умовах та в різних її проявах.

1. Теоретико-методологічний блок забезпечує формування базових складових професійної компетентності, оволодіння студентами концептуальних положень організації та проведення професійної діяльності, законів та закономірностей з позиції загально-філософського, психологічного, соціологічного та педагогічного підходів, усвідомлення студентами загального феномену майбутньої професійної діяльності.

2. Психолого-розвивальний блок – це система ігрових вправ, метою яких є психологічне розвантаження студента, орієнтація його на подальшу квазіпрофесійну діяльність, формування почуття природної свободи стосунків при взаємодії як із партнерами по групі так і за її межами.

3. Практичний блок націлений на засвоєння теоретичних положень на рівні пізнання, розуміння, аналізу, синтезу, застосування, оцінки, корекції та подальше їх закріплення і практичне використання.

На рівні пізнання студенти показують знання понятійного апарату, структур, принципів законів майбутньої професійної діяльності.

На рівні розуміння вони виявляють власну спроможність до глибшого розуміння фактів та явищ, власної їх інтерпретації до умов діяльності.

На рівні аналізу студенти демонструють свою здатність аналізувати зміст та структуру професійної діяльності, розбивати їх на окремі складові, компонувати їх у певній послідовності.

На рівні синтезу студенти показують уміння комбінувати різні складові, щоб утворити цілісну систему результативної діяльності, що задовольняє поставленим задачам.

На рівні застосування – використовувати навчальний матеріал на

практиці

На рівні оцінки – оцінювати процес та результат професійної діяльності та результативність власних дій під час моделювання [6].

На рівні корекції виявляють уміння коригувати отриманий результат, щоб у подальшому покращити власну діяльність та взаємодію.

**Наступний модуль, процесуально-функціональний,** характеризується різними формами діяльності студентів на занятті, від навчальної діяльності академічного типу, до квазіпрофесійної та навчально-моделюючої діяльності.

На рівні навчальної діяльності академічного типу відбувається засвоєння, таких знань та теоретичних положень, які необхідні для розуміння сутності майбутньої професії.

Квазіпрофесійна діяльність – це система ситуацій-моделей, завдяки яким набуті знання трансформуються у практичні уміння.

Навчально-моделююча діяльність за своїми параметрами максимально наближена до реальної професійної діяльності медичних працівників, відзначається систематизацією, розвитком і удосконаленням знань, умінь і навичок професійної взаємодії й моделювання.

**Наступний модуль – технологічний,** представляє собою дидактичні форми, методи та засоби організації та проведення навчальної діяльності. Це лекції, самостійна робота студентів, вивчення досвіду видатних психологів, медиків та педагогів стосовно визначеної проблематики, практичні та лабораторні заняття, які відзначаються максимальним застосуванням ситуацій-моделей розвивального, формуючого та проблемного характеру. Метод мозкового штурму сприяє включенню студентів в навчальну діяльність, активізує увагу, розвиває пам'ять.

Ділова гра, педагогічний тренінг являють собою таку форму навчання, завдяки якій студент активно включається в навчально-моделюючу діяльність і, як результат, виробляються необхідні уміння та навички, розвиваються психічні властивості особистості, формуються морально-ціннісні установки, етико-деонтологічні норми та принципи, отже професійна компетентність у структурно-системному вигляді.

За умови використання таких форм навчальної діяльності відбувається розвиток індивідуальних здібностей студента, його творчого мислення, ініціативи, комунікативних навичок, здатності використовувати набуті знання на практиці, виробляється індивідуальний стиль професійної діяльності, відбувається зміна акцентів у мотивації до проведення якісної професійної діяльності, від формально-байдужого до відповідального та емпатійного.

**Результативний модуль** характеризується досягненням прогнозованих цілей і задач технології підготовки (знань, умінь, навичок, що утворюють зміст професійної компетентності).

На рівні теоретико-методологічного блоку – це сформована система загальних і спеціальних знань.



На рівні психолого-розвивального блоку – це розвинуті психологічні й особистісні властивості студента.

На рівні практичного блоку – високий рівень сформованості професійної компетентності, цілісна система знань, умінь, навичок.

Реалізація технології формування професійної компетентності майбутніх медичних фахівців у вищих медичних навчальних закладах відбувається через ряд етапів: підготовчий, тренувальний, творчий. Ці етапи взаємопов'язані між собою, де кожний наступний логічно витікає з попереднього, ставлячи перед собою більш складні завдання та використовуючи при цьому складніші способи та засоби організації навчальної діяльності студентів. Але даний аспект педагогічної технології буде важливим етапом нашого подальшого дослідження.

Таким чином, викладена модель технології формування професійної компетентності майбутніх медичних фахівців у вищих медичних навчальних закладах є одною із спроб теоретичного обґрунтування і практичного застосування інтерактивного методу навчання – моделювання як методу забезпечення організації освітнього процесу у вищих медичних навчальних закладах України для формування професійної компетентності майбутніх фахівців на високому рівні.

Разом з тим, враховуючи динамічний характер змін у системі сучасної освіти, можна лише умовно говорити про завершеність формування професійної компетентності майбутніх медичних фахівців у вищих медичних навчальних закладах. Про сформованість у студентів та практикуючих медичних фахівців професійної компетентності на високому рівні можна говорити лише тоді, коли під час загальної медичної практики та фахової діяльності взаємодія між медиком та його партнером буде базуватись на співробітництві, творчості та взаємодовірі.

### **Список використаної літератури**

- 1. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
- 2. Дубасенюк О. А.** Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2010. – 272 с.
- 3. Енциклопедія освіти** / [АПН України ; гол. ред. В. Г. Кремінь]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- 4. Зязюн І. А.** Філософія педагогічної дії : [монографія] / І. А. Зязюн. – Черкаси, 2008. – 608 с.
- 5. Каплінський В. В.** Аналіз педагогічних ситуацій в системі підготовки та перепідготовки класних керівників / В. В. Каплінський // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. Зб. наук. праць. – Вип. 33. – 2010 – С. 104–109.
- 6. Коновальчук І. І.** Формування у майбутніх учителів умінь проектувати виховну діяльність : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Іван Іванович Коновальчук. – Житомир, 1998. – 211 с.
- 7. Ничкало Н. Г**

Українські концепції професійної освіти: тенденції і перспективи / Н. Г. Ничкало // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України у 5 томах. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Том 5. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2007. – С. 27–51. **8. Освітні технології:** Навч. метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с. **9. Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии; Учебное пособие / К. Г. Селевко. – М.: Народное Образование, 1998. – 256 с. **9. Shygonska N.** Educational Administrative Situations in the System of Nursing Management // N/ Shygonska// Monography-Proceedings of International Expert-Scientific Conference “Cyril-Methodius Days of Social Services”, Budapest, Hungary, HERALDIKA KIADO, 2015 – 353 p.

**Шигонська Н. В. Технологія формування професійної компетентності майбутніх медичних фахівців у вищих медичних навчальних закладах**

Удосконалення процесу формування професійної компетентності майбутніх медичних фахівців у вищих медичних навчальних закладах можливе через теоретично обґрунтоване вдосконалення і застосування педагогічної технології, спрямованої на досягнення прогнозованого результату майбутньої професійної, педагогічної та комунікативної майстерності медика. Професійна компетентність, як інтегральне утворення у даному випадку, базується на умінні медичного працівника реалізувати процес професійної діяльності на технологічному рівні.

У статті представлено технологію формування професійної компетентності майбутніх медичних фахівців у вищих медичних навчальних закладах. Авторська технологія складається із низки модулів та блоків, які знаходяться в тісному взаємозв'язку та логічно витікають один із одного. Її основою є застосування методу моделювання як такого, що дозволяє системно та цілісно відтворити майбутню професійну діяльність і, відповідно, на системному рівні сформуванню професійну компетентність майбутніх медичних фахівців.

*Ключові слова:* технологія, професійна компетентність, медичні фахівці.

**Шигонская Н. В. Технология формирования профессиональной компетентности будущий медицинских специалистов в высших медицинских образовательных учреждениях**

Совершенствование процесса формирования профессиональной компетентности будущий медицинских специалистов в высших медицинских образовательных учреждениях возможно путем теоретического обоснования, усовершенствования и внедрения педагогической технологии, нацеленной на достижение прогнозируемого результата будущего профессионального,

педагогического и коммуникативного мастерства медицинского работника. Профессиональная компетентность как интегральное новообразование, в данном случае, базируется на умении медицинского работника реализовать процесс профессиональной деятельности на технологическом уровне.

В статье представлена технология формирования профессиональной компетентности будущих медицинских специалистов в высших медицинских образовательных учреждениях. Авторская технология состоит из ряда модулей и блоков, которые находятся в тесной взаимосвязи и логически вытекают один из другого. В ее основе лежит метод моделирования, который позволяет системно и целостно воспроизвести будущую профессиональную деятельность и, соответственно, на системном уровне сформировать профессиональную компетентность будущих медицинских специалистов.

*Ключевые слова:* технология, профессиональная компетентность, медицинские специалисты.

#### **Shygonska N. Technology of Professional Competence Forming at Future Medical Specialists in Medical Educational Institutions**

Intensifying and advancing the process of professional competence forming at future medical specialists in medical educational institutions is possible due to pedagogical technology theoretical grounding, its development and further implementation into academic process of Medical High Schools. The technology ought to be oriented at achieving prognostic result, namely future professional, pedagogical and communicative proficiency. Professional competence as the integral unity in such a case is backed by medical specialist's ability to provide professional activity technologically.

Technology of professional competence forming at future medical specialists in medical educational institutions is represented in the paper. The authentic technology enumerates modules and blocks that are closely interconnected and logically bound. It is backed by modeling as the method allowing systematically and cohesively simulate future professional activity and accordingly form professional competence at future medical specialist.

Though, considering the dynamic education changes in Ukraine we can only nominally stick to the opinion of final accomplishing the professional competence forming at future medical specialists even due to introducing the proposed pedagogical technology into the academic process in medical educational providers. The highest level of professional competence and efficiency can be reached by interconnecting fruitful cooperation between all subjects of medical interaction.

*Key words:* technology, professional competence, medical specialists

Стаття надійшла до редакції 26.01.2017 р.

Прийнято до друку 24.02.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

1. **Ваховський Максим Леонідович** – докторант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

2. **Вошколуп Ганна Юріївна** – аспірантка кафедри педагогіки та психології Університету імені Альфреда Нобеля.

3. **Гавриляк Вікторія Володимирівна** – викладач кафедри романо-германської філології, аспірантка кафедри державної служби, адміністрування та управління ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

4. **Главацька Ольга Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

5. **Гліченко Олена Олександрівна** – асистент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

6. **Дудник Оксана Миколаївна** – аспірантка, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

7. **Дьоміна Вікторія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

8. **Євтушенко Юлія Олександрівна** – старший викладач, в.о. завідувача кафедри медичної та біологічної фізики, медичної інформатики та біостатистики ДЗ «Луганський державний медичний університет».

9. **Желанова Вікторія Вячеславівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.

10. **Жученко Євген Володимирович** – директор Северодонецького хіміко-механічного технікуму Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

11. **Зуєва Лариса Євгеніївна** – суддя Одеського апеляційного адміністративного суду, кандидат юридичних наук, тренер-викладач Національної школи суддів України; докторант кафедри політології Одеського національного політехнічного університету.

12. **Іщенко Вікторія Сергіївна** – аспірант кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

13. **Кабас Джаміль Раїд Аль-Гханімі** – аспірант кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

14. **Кашинська Олена Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри туризму, готельної і ресторанної справи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

15. **Коротяєв Борис Іванович** – доктор педагогічних наук, професор.

16. **Кравченко Олена Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри державної служби, адміністрування та управління, докторант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

17. **Лісна-Міськів Наталія Євстахівна** – викладач кафедри педіатричних (клінічних) дисциплін ВНЗ ЛОР «Львівський інститут медсестринства та лабораторної медицини ім. А. Крупинського»; аспірант заочної форми навчання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

18. **Ліщук Іванна Іванівна** – начальник навчально-методичного відділу, викладач сестринських дисциплін КВНЗ «Житомирський інститут медсестринства» Житомирської обласної ради; аспірантка кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

19. **Мирян Алла Миколаївна** – Заслужений працівник культури України, доцент кафедри фізичної реабілітації Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна».

20. **Мосейчук Юрій Юрійович** – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, завідувач кафедри фізичної культури та основ здоров'я Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

21. **Муромець Вікторія Григорівна** – кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу інтеграції вищої освіти і науки Інститут вищої освіти НАПН України.

22. **Ножко Ігор Олегович** – науковий співробітник науково-дослідної лабораторії інновацій у сфері цивільної безпеки Черкаського інституту пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля НУЦЗ України.

23. **Пилаєва Тетяна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та іноземної філології Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

24. **Плотнікова Катерина Русланівна** – аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

25. **Покришень Дмитро Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій в освіті Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського.

26. **Полякова Ірина Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

27. **Роман Сергій Володимирович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри лабораторної діагностики, хімії та біохімії

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).

28. **Сич Тетяна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри державної служби, адміністрування та управління ДЗ «Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка».

29. **Стонога Аліна Олександрівна** – асистент кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти Української інженерно-педагогічної академії.

30. **Стрельцова Вікторія Юріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри східних мов ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

31. **Фіголь Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

32. **Ченцова Валентина Анатоліївна** – викладач фізичного виховання, вищої категорії КВНЗ «Житомирський інститут медсестринства» Житомирської обласної ради.

33. **Шигонська Наталя Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри «Сестринська справа» завідувач навчально-методичної лабораторії КВНЗ «Житомирський інститут медсестринства».

34. **Шинкарьов Сергій Іванович** – кандидат біологічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичного виховання ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

35. **Шульженко Оксана Сергіївна** – асистент кафедри ПМ та МО Української інженерно-педагогічної академії.

36. **Щаблева Анастасія Миколаївна** – аспірант кафедри східних мов ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

37. **Яковенко Вікторія Вікторівна** – старший викладач кафедри природничих наук Центру міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Наукове видання

**ВІСНИК**  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

**№ 1 (306) лютий 2017**

**Частина II**

Відповідальний за випуск:  
д. п. н., проф. **О. Л. Караман**  
к. п. н., доц. **Я. І. Юрків**

---

Здано до склад. 24.01.2017 р. Підп. до друку 24.02.2017 р.  
Формат 60x84 1/8.Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 36,95. Наклад 200 прим. Зам. № 111.

---

**Видавець і виготовлювач**  
**Видавництво Державного закладу**  
**„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”**  
пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703. т/ф: (06461) 2-16-02.  
e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com  
*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.*