

ISSN 2227-2844

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 8 (322) ЛИСТОПАД**

**2018**

# ВІСНИК

## ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

---

---

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 8 (322) листопад 2018

Частина I

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 № 4 від 26 жовтня 2018 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).

## **ЗМІСТ**

### **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: МЕХАНІЗМИ ТА ІНДИКАТОРИ**

1. **Головатюк І. Г.** Застосування інноваційних педагогічних технологій у підготовці майбутніх акторів у контексті підвищенні якості освіти в закладах вищої освіти..... 5
2. **Дітковська Л. А., Семигіна Т. В., Буяшенко В. В.** Студенто-орієнтований підхід у формуванні академічної доброчесності в сучасному університеті..... 12
3. **Отравенко О. В.** Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури як складова частина цілісної системи якості освіти..... 20
4. **Птахіна О. М.** Професійна мобільність сучасного фахівця як індикатор якості вищої освіти..... 28
5. **Швирка В. М.** Сучасні освітні тренди як інструмент підвищення якості освіти в університеті..... 36

### **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»**

6. **Безбородих С. М.** Особливості демократичного стилю управління менеджерів освіти..... 44
7. **Зажарська Г. П.** Формування мовленнєвої культури молодших школярів на уроках української мови та літературного читання..... 51
8. **Ларіонова Н. Б.** Модель готовності вчителя початкових класів до роботи в умовах Нової української школи..... 57
9. **Правова Н. В.** Емпатійно-образний аспект формування читацької компетентності молодших школярів..... 66
10. **Рудь С. М.** Организация самостоятельной работы с детской книгой в 4 классе..... 73

### **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ**

11. **Гліченко О. О.** Професійна компетентність – освітній критерій професіоналізації майбутнього психолога..... 81
12. **Джоу Юнь** Професійна компетентність майбутніх учителів співу як педагогічна категорія..... 88
13. **Ду Цзінсюй** До питання формування підприємницької компетентності студентів в університетах КНР..... 94
14. **Желанова В. В.** Контекстне навчання як умова формування соціокультурної компетентності студентів коледжу..... 100

15. <b>Зубкова Л. М., Беляєва Е. Ф.</b> Особливості студентського віку у контексті формування життєвої компетентності майбутнього вчителя.....	108
16. <b>Ковальова Т. О.</b> Нормативно-правова база формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	114
17. <b>Назмієв А. О.</b> Філософський погляд на формування соціальної компетентності.....	121
18. <b>Рябовол Л. Т.</b> Компетентісно орієнтована методика навчання юридичних дисциплін.....	127
19. <b>Семенов М. А.</b> Система формування професійної цифрової компетентності майбутнього вчителя.....	136
20. <b>Сіненко К. О.</b> Інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	144
21. <b>Стрельченко Д. В.</b> Теоретичне обґрунтування моделі формування самоосвітньої компетентності студентів гуманітарних спеціальностей на основі технологій медіаосвіти	151
22. <b>Федотова Т. В.</b> Резильєнтність як одна із метакомпетенцій розвитку професійної ідентичності майбутнього фахівця початкових класів.....	159
23. <b>Чжан Ювень</b> Особливості формування полікультурної компетентності студентів в освітньому середовищі китайського університету.....	165
24. <b>Шевирьова І. Г.</b> Відеопродукт як засіб формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	170

### **РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ**

25. <b>Білозерова М. В.</b> Поняття «поліпрофесійна мобільність» майбутнього соціального працівника в наукових дослідженнях.....	179
27. <b>Лаппо В. В.</b> Історико-педагогічна ретроспектива проблеми духовного становлення особистості.....	186
26. <b>Мигович І. В.</b> Інституційний рівень інтернаціоналізації системи вищої освіти в Польській Республіці (на матеріалі аналізу роботи Варшавського університету).....	197
28. <b>Тетерєв В. О.</b> Організація самостійної роботи студентів в умовах трансформації освіти.....	207
29. <b>Чернецька Ю. І., Куліненко А. М.</b> Стан розробленості проблеми співзалежності в наукових дослідженнях.....	214
30. <b>Шевчук О. Б.</b> Аналіз і формалізація понятійного апарату дидактичних систем: інформаційний підхід.....	221
<b>Відомості про авторів.....</b>	229

## **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: МЕХАНІЗМИ ТА ІНДИКАТОРИ**

УДК 37.013+378.14.015.62

**І. Г. Головатюк**

### **ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ У КОНТЕКСТІ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

В останні десятиліття якість освіти є предметом широких громадських дискусій у світі й в Україні зокрема. Саме на підвищення якості освіти спрямовані численні новації Міністерства освіти та науки України, зокрема й моніторинг ефективності закладів вищої освіти (ЗВО). Нажаль, недостатня висока якість підготовки у вищій школі спричиняє значні проблеми при працевлаштуванні фахівців. Якість освіти в різних освітніх закладах оцінюють абітурієнти та їхні батьки. Водночас, єдиного підходу до розуміння категорії «якість освіти» наразі не існує і це пов'язано з її міждисциплінарним характером. Численні підходи до визначення, значна кількість різних класифікацій і оціночних показників для товарів і послуг, методів їх визначення, високий ступінь значущості для споживачів і виробників – все це свідчить про виняткове значення категорії «якість» для економіки, зокрема, і для суспільства в цілому. Оскільки освіта є невід'ємною складовою економіки, вища школа в цьому плані не є винятком. Як зауважують дослідники Т. Озерникова і Д. Братищенко [4, с. 154], представники більше 300 європейських університетів визначили якість як наріжний камінь створення єдиного освітнього простору. У своєму колективному листі вони охарактеризували якість як «найголовнішу умову для довіри, релевантності, мобільності, порівнянності і привабливості в європейському просторі вищої освіти» [1, с. 41], оскільки «тільки наявність дієвих систем забезпечення якості створює необхідну довіру до «чужих» освітніх документів» [3, с. 96].

Проблему якості освіти досліджували Д. Братищенко, Т. Озерникова [4], А. Гретченко [3], Л. Сучкова [9] та інші. Вивченню інноваційних педагогічних технологій і зокрема арт-терапії, присвячено праці О. Вознесенської, Л. Саттарової [6], О. Сороки, С. Степанової, О. Тиунової, Д. Федотова [7; 8], Т. Ходунової [10] та інших. Попри це, аспект застосування арт-терапії і арт-терапевтичних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх акторів та в контексті підвищення якості освіти залишається маловивченим, унаслідок чого актуалізується детальне дослідження цієї проблеми.

Метою статті є аналіз можливостей застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх акторів в контексті підвищення якості вищої освіти.

Визначення якості освіти, що трапляються у працях сучасних дослідників, попри їх різноманітність, можна класифікувати залежно від різних ознак. Так, перший класифікаційний підхід полягає у виокремленні невеликої кількості параметрів і досить загальної їх класифікації. Отримана простота підходу, з одного боку, сама по собі є перевагою, проте, з іншого боку, при такому підході немає можливості чітко простежити, які особливості слід враховувати при оцінці рівня якості. Наприклад, Л. Сучкова пропонує розглядати якість освіти з трьох позицій: як соціальну категорію; сукупність показників педагогічного процесу; «відповідність отриманої освіти інтересам і потребам особистості» [9, с. 272].

Протилежним є інший підхід і відповідна йому докладна класифікація Г. Бордовського, О. Граничиної, С. Трапідина [2], які вважають, що всі підходи до визначення якості освіти можна розділити на такі групи:

- 1) якість освіти розглядається, як похідна якість професорсько-викладацького складу;
- 2) якість освіти залежить від рейтингу навчального закладу;
- 3) якість освіти визначається, як відповідність набору вимог споживачів освітніх послуг і/ або державним стандартом;
- 4) якість освіти розглядається як чітка і вимірювана змінна. Як приклад, наводиться рівень працевлаштування випускників вищих навчальних закладів;
- 5) якість освіти визначається відповідністю стандартам і вартості, що має на увазі оцінку вартості освітньої послуги виходячи з її якісних характеристик;
- 6) якість освіти забезпечується з урахуванням потреб актуальних і потенційних споживачів, здатності освітнього закладу відповідати їм;
- 7) якість освіти визначається відповідністю прихованим потребам споживачів [2, с. 17–20].

Нині, як зауважують дослідники [5], актуалізується розробка і створення інноваційної моделі фахівця культури і мистецтва, який володіє навичками саморегулювання і саморозвитку, не абстрагуючись, а перебуваючи в творчому єднанні з результатами своєї професійної діяльності. Основа професіоналізму такого фахівця полягає в тому, що «... у стратегії підготовки кадрів стає ідея існування прихованого або духовного знання в культурі» [5, с. 14]. Духовні знання базуються на процесі виховання особистості майбутніх акторів, які повинні володіти гнучкістю свідомості, оскільки вони в майбутньому покликані впливати на емоційну сферу глядачів.

Дотримуючись логіки викладеного вище, створення інноваційної моделі майбутніх акторів повинно відбуватися через рішення наукової проблеми виявлення універсальних механізмів, що пояснюють становлення і розвиток молодого фахівця культури і мистецтва за допомогою синтезу

різних наукових напрямів, де враховуються психологічні, біологічні, педагогічні, культурологічні, мистецтвознавчі складові. Це відкриває можливості для майбутніх професіоналів отримати не лише спеціальну художню освіту, а й «освіту через мистецтво» [5, с. 14].

У сучасній вищій школі збільшення обсягу навчального матеріалу, обов'язкового для засвоєння студентами, супроводжується скороченням часу на його засвоєння. Відповідно, актуалізується пошук нових ефективних шляхів формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Унаслідок цього особливого значення у системі вищої освіти набуває застосування інноваційних педагогічних технологій, завдяки яким уможлиблюється активізація пізнавальної діяльності студентів, засвоєння більшого обсягу матеріалу за короткий проміжок часу.

Слід зазначити, що інноваційні педагогічні технології є комплексом трьох взаємопов'язаних складових, а саме:

1) сучасний зміст, що передається студентам, передбачає не стільки освоєння предметних знань, скільки розвиток компетенцій. Цей зміст має бути добре структурованим і представленим у вигляді мультимедійних навчальних матеріалів, які передаються за допомогою сучасних засобів комунікації;

2) сучасні методи навчання – активні методи формування компетенцій, що базуються на взаємодії студентів і їх залученні до навчального процесу, а не тільки на пасивному сприйнятті матеріалу;

3) сучасна інфраструктура навчання, яка містить інформаційну, технологічну, організаційну та комунікаційну складові, що дають змогу ефективно використовувати переваги дистанційних форм навчання [10].

Ефективним методом і засобом багатопланового впливу творчості і освіти через мистецтво є арт-терапія [8, с. 156]. Відзначається, що існує потреба визначення феномена арт-терапії, використовуваного в освіті, який буде певною мірою інтегрувати елементи педагогіки, психології та мистецтва [7, с. 90]. Попри те, що, як окремий напрям у педагогічній та соціальній роботі, арт-терапія сформувалася зовсім недавно, наявний досвід її застосування вказує на серію переваг, зокрема:

- арт-терапія має широкий спектр впливу і не має жорстких обмежень у використанні;
- арт-терапія є засобом переважно невербального спілкування, тому вона є ефективною в роботі з представниками професій системи «людина – людина» завдяки тому, що дає можливість переключитися на інші види комунікації;
- арт-терапія оперує символічним мовленням, яке здійснюється у вільній, без жодних обмежень формі, а це, у свою чергу, є цінним для представників професії «людина – художній образ» в розкритті ними свого внутрішнього потенційного таланту і обдарованості в мистецтві;
- результати творчості за допомогою арт-терапії у більшості викликають позитивні емоції, що є ефективним засобом налагодження



зворотного інтерактивного зв'язку між людьми, в процесі якого формується толерантне ставлення до різних життєвих позицій у мінливому соціально-культурному середовищі [8, с. 156].

Серед інноваційних педагогічних технологій найбільший потенціал для формування готовності до професійної діяльності майбутніх акторів мають, передусім, арт-терапевтичні технології. Доцільність застосування означених технологій у професійній підготовці майбутніх акторів зумовлюється тим, що в їх основі закладено мистецтво, яке є основним напрямом діяльності акторів.

До різноманіття арт-терапевтичних технологій відносять театральну арт-терапію – один із методів психологічної роботи, який використовує можливості мистецтва театру, в тому числі фольклорного, для досягнення позитивних змін у інтелектуальному, емоційному та особистісному розвитку людини. За свідченням Л. Саттарової, елементи театральної арт-терапії можна побачити в стародавніх ритуалах зцілення і театральних виставах багатьох цивілізацій. Ритуал, як одна з найдавніших форм театального мистецтва, дає людям можливість зміцнити віру і свої взаємини, заново переосмислити категорії «добра» і «зла», використовуючи символи і образи, що на різних рівнях впливають як на окрему людину, так і на цілі групи людей. Всі компоненти театального мистецтва – голос, рух, рольова імпровізація, робота з текстом і саме виконання, поряд із використанням масок, костюмів, освітлення і постановки, є невід'ємними складовими театральної арт-терапії. Під час творчого процесу гармонізуються тіло, розум, серце [6, с. 2].

Слід наголосити, що театральна терапія може впливати на особистість різними методами, найбільш поширеними з яких є драматерапія і психодрама. Розглянемо їх детальніше. Так, драматерапія – це новий арт-терапевтичний напрям, що набирає темп і стає модним у наші дні. Вона використовує драматизацію, що передбачає розігрування будь-якого сюжету. І хоча цей напрям називається драматерапією, в його основі лежить мистецтво театру, а не драматургія.

Серед сфер застосування драматерапії називають міжособистісні та внутрішньоособистісні проблеми; розвиток креативності в певній професії; граничні розлади; психосоматику.

Попри те, що в основі драматерапії лежить творча гра, процес драматерапії не є поверхневим, оскільки сила і глибина її впливу пов'язана зі здатністю виражати події і переживання яскраво, ясно і точно, що дає можливість згадувати і наново переживати певні життєві події, подивитися на них по-іншому.

Суть драматерапії полягає в програнні готової п'єси. Також допускається варіант, що п'єса пишеться самими учасниками тренінгу. Цінність драматерапії у процесі професійної підготовки майбутніх акторів підсилюється тим, що для фахівців цього напрямку програння п'єс є органічною частиною їхньої майбутньої професійної діяльності. Отже, розвиваючи професійні уміння і навички, майбутні актори під час

застосування арт-терапевтичної технології – драматерапії, водночас мають можливість через мистецтво заглибитись у власний внутрішній світ, спробувати віднайти приховані внутрішні конфлікти та шляхи їх розв'язання.

Спорідненим до драматерапії є й інша арт-терапевтична технологія – психодрама, засновником якої вважають Якоба Морено. Класична психодрама – це терапевтичний груповий процес, в якому використовується інструмент драматичної імпровізації для вивчення внутрішнього світу людини. Психодраму використовують в індивідуальній роботі з клієнтами (монодрама), а її окремі елементи широко поширені в багатьох галузях індивідуальної і групової роботи з людьми. Під час застосування психотерапії у роботі з майбутніми акторами відбувається не програвання попередньо підготовленого сценарію, а з'являється місце для імпровізації, що, безперечно, активізує мислення, уяву, фантазію студентів і, таким чином, сприяє розкриттю їх внутрішнього потенціалу та прихованих здібностей.

Отже, систематичне використання інноваційних педагогічних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх акторів є запорукою формування нового типу фахівця, який здатен кваліфіковано і творчо підходити до здійснення нестандартних професійних завдань, бути мобільним, оперативно реагувати на зміни як на ринку праці, так і у мистецькому середовищі. Найбільшої ефективності у процесі формування професійних умінь і навичок майбутніх акторів набувають арт-терапевтичні технології, оскільки в їх основі лежить процес творчості. Такі арт-терапевтичні технології як, драматерапія і психодрама, є найефективнішими для формування професійної готовності майбутніх акторів і, як результат, підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців акторського напрямку загалом.

### **Список використаної літератури**

- 1. Болонский** процесс. Основополагающие материалы / Сост. А. К. Бурцев, В. А. Звонкова. – М. : Финансы и статистика, 2007. – 88 с.
- 2. Бордовский Г. А.,** Граничина О. А., Трапицын С. Ю. Модели и методы внутреннего и внешнего оценивания качества образования в вузах: Научно-методические материалы. – СПб. : ООО «Книжный Дом», 2008. – 269 с.
- 3. Гретченко А. И.,** Гретченко А. А. Болонский процесс: интеграция в мировое образовательное пространство. – М.: Кронус, 2009. – 432 с.
- 4. Озерникова Т. Г.,** Братищенко Д. В. Качество образования: подходы к определению. Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг: матер. XI Всерос. научн.-практ. интернет-конференция, 29-30 октября 2014 г. – Петрозаводск, 2014. – С. 154–165.
- 5. Пшеничникова Р. И.** Развитие творческого потенциала в XXI веке как главный ресурс формирования нового образования в сфере культуры и искусства. Вестник Восточно-Сибирской государственной академии культуры и искусств. – 2011. – Вып. 1. – С. 7–18.
- 6. Саттарова Л. Ф.** Влияние театральной арт-терапии на личность человека. URL:

[http://kazgik.ru/kcontent/main/conference\\_competition/electronic\\_conferences/materialy-k-konferentsii-art-terapiya/7\\_6.pdf](http://kazgik.ru/kcontent/main/conference_competition/electronic_conferences/materialy-k-konferentsii-art-terapiya/7_6.pdf) 7. **Степанова С. Г.**, Федотов Д. Г. Арт-терапия и многофункциональность ее содержания. Вестник Восточно-Сибирской государственной академии культуры и искусств. – 2011. – №1(1). – С. 88–93. 8. **Степанова С. Г.**, Губина С. Т. Стратегическое направление в подготовке специалистов культуры и искусства: арт-терапия. Вестник МГУКИ. – 2012. – № 3(47). – С. 154–158. 9. **Сучкова Л. А.** Основы системного оценивания качества образования. Вестник ДГТУ. – 2005. – Т. 5/ – № 2. – С. 269–274. 10. **Ходунова Т. Н.** Современные технологии обучения как средство повышения качества образования. URL: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library/2014/11/26/sovremennye-tekhnologii-obucheniya-kak>

**Головатюк І. Г. Застосування інноваційних педагогічних технологій у підготовці майбутніх акторів у контексті підвищення якості освіти в закладах вищої освіти**

Статтю присвячено дослідженню проблеми застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх акторів у контексті підвищення якості вищої освіти. Проаналізовано основні підходи до розуміння якості освіти, що визначились у сучасній науці. Обґрунтовано необхідність зміни парадигми освіти для підготовки фахівців нового покоління, здатних швидко адаптуватися до нових умов здійснення професійної діяльності та реагувати на суспільні виклики. Визначено необхідність застосування інноваційних педагогічних технологій, що сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів та уможливають засвоєння студентами більшого обсягу навчального матеріалу за короткий період часу. Обґрунтовано потенціал арт-терапії та арт-терапевтичних технологій для процесу професійної підготовки майбутніх акторів. Проаналізовано арт-терапевтичні технології, що є найефективнішими для підвищення якості професійної підготовки майбутніх акторів.

*Ключові слова:* підвищення якості освіти, професійна підготовка, майбутні актори, інноваційні педагогічні технології, арт-терапія, арт-терапевтичні технології.

**Головатюк И. Г. Использование инновационных педагогических технологий в подготовке будущих актеров в контексте повышения качества образования в заведениях высшего образования**

Статья посвящена исследованию проблемы применения инновационных педагогических технологий в процессе профессиональной подготовки будущих актеров в контексте повышения качества высшего образования. Проанализированы основные подходы к пониманию качества образования, наметившиеся в современной науке. Обоснована необходимость изменения парадигмы образования для подготовки

специалистов нового поколения, способных быстро адаптироваться к новым условиям осуществления профессиональной деятельности и реагировать на вызовы общества. Определена необходимость применения инновационных педагогических технологий, способствующих активизации познавательной деятельности студентов и обеспечивающих усвоение студентами большого объема учебного материала за более короткий период времени. Обоснован потенциал арт-терапии и арт-терапевтических технологий для процесса профессиональной подготовки будущих актеров. Проанализированы арт-терапевтические технологии, которые являются наиболее эффективными для повышения качества профессиональной подготовки будущих актеров.

*Ключевые слова:* повышение качества образования, профессиональная подготовка, будущие актеры, инновационные педагогические технологии, арт-терапия, арт-терапевтические технологии.

### **Holovatiuk I. The Use of Innovative Educational Technologies in the Training of Future Actors in the Context of Improving the Quality of Education in Higher Education Institutions**

The article deals with the study of the problem of using innovative educational technologies in the process of training of future actors in the context of improving the quality of higher education. The main approaches to the understanding of the quality of education, outlined in modern science are analyzed. The necessity of changing the paradigm of education for training new generation of specialists who are able to quickly adapt to the new conditions of professional activity and respond to the challenges of society is substantiated. The necessity of the use of innovative pedagogical technologies, contributing to the intensification of students' cognitive activity and ensuring that students master a large amount of educational material in a shorter period of time, has been determined. The essence of innovative educational technologies is revealed. The potential of art therapy and art therapy technologies for the process of training future actors is considered. The art therapy technologies those are most effective for improving the quality of training of future actors are analyzed. The most effective art-technologies for professional training of future actors are those related to future professional activity of actors namely: dramatherapy and psychodrama. These two methods are based on drama performance and enable activation of thinking, imagination, fantasy of students and contribute to the disclosure of internal potential, hidden abilities of future actors.

*Key words:* improvement of the quality of education, professional training, future actors, innovative educational technologies, art therapy, art therapy technologies.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Поліщук В. А.

УДК [37.013:17.0]:378

**Л. А. Дітковська, Т. В. Семигіна, В. В. Буяшенко**

**СТУДЕНТО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ  
АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В СУЧАСНОМУ  
УНІВЕРСИТЕТІ**

Однією з цілей сталого розвитку України на 2016-30 рр. визначено забезпечення всеохопної і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх. Для досягнення поставленої мети необхідно «підвищити якість вищої освіти, забезпечити її тісний зв'язок з наукою, сприяти формуванню в країні міст освіти та науки» [8, с. 34].

Окреслюючи пріоритетні напрями зміни у вищій освіті на 2018-2019 рр. міністр освіти і науки України Л. Гриневич особливу увагу приділила академічній доброчесності, яка передбачає дотримання високих етичних і професійних стандартів діяльності у науковій та освітній сфері [2].

В ухваленому 2017 р. Законі України «Про освіту» поняття академічної доброчесності визначено як «сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [7].

Питання академічної доброчесності й академічної культури вивчали, зокрема, такі українські науковці, як А. Артюхов, С. Курбатов, Т. Лічман, В. Сацик, Н. Сиротенко, Ю. Слободяник, Т. Фініков та ін. Вони зосереджували увагу на поширенні етичних норм та утвердженні чесності в академічному середовищі. У звіті «Оцінка доброчесності в освіті: Україна 2017», проведеному Організацією економічного співробітництва та розвитку (OECD), відзначено, що проявам академічної недоброчесності, зокрема списуванню та плагіату, у закладах вищої освіти України сприяють прогалини у законодавстві та регуляторній політиці, відсутність поширених етичних норм стосовно академічної недоброчесності та обмежені можливості закладів вищої освіти виявляти та оцінювати її наявність [10, с. 143].

Актуальним для кожного закладу вищої освіти залишаються принципи формування академічної доброчесності, застосування мотиваційних та обмежувальних інструментів та засобів стосовно академічної недоброчесності.

У цій статті представлено досвід розробки та перші кроки впровадження засад академічної доброчесності в Академії праці, соціальних відносин і туризму (далі – АПСВТ), закладі вищої освіти, заснованому в 1998 р. Федерацією професійних спілок України. Цей

зклад вищої освіти вважається приватним і здійснює підготовку фахівців на трьох рівнях освіти (бакалаврат, магістратура та аспірантура) за кошти фізичних та юридичних осіб, не має місць державного замовлення.

Певною передумовою впровадження в АПСВТ принципів академічної доброчесності стало ухвалення у липні 2016 р. на засіданні Вченої Ради АПСВТ Кодексу етики, покликаного систематизувати моральні орієнтири професійної діяльності, а також закріпити систему критеріїв оцінки етичних засад фахової поведінки і діяльності [4].

Восени 2017 р. на виконання листа Міністерства освіти та науки України [9] наказом ректора АПСВТ було створено робочу групу з розробки Положення про академічну доброчесність. До групи увійшли як викладачі, так і представники від студентів та аспірантів.

Ця група розпочала свою роботу з дослідження міжнародних та вітчизняних нормативно-правових документів (зокрема, Бухарестської декларації етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європейському регіоні [1]), також наявних вітчизняних та закордонних практик. Зокрема, були вивчені Кодекс академічної доброчесності Національної академії державного управління при Президентові України, Положення про дотримання академічної доброчесності педагогічними, науково-педагогічними, науковими працівниками та здобувачами освіти Київського національного торговельно-економічного університету, Положення про академічну доброчесність Ужгородського національного університету та інші документи.

Члени робочої групи ознайомились із матеріалами Проекту сприяння академічній доброчесності в Україні (Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project – SAIUP), що реалізується Американськими Радами з міжнародної освіти у партнерстві з Міністерством освіти і науки України. Мета Проекту полягає у підтримці ідеї доброчесності та гідних взаємин між учасниками академічного процесу навчальних закладів, пропагування її практичної цінності і важливості у освітній та науковій діяльності. Цей Проект виходить із того, що забезпечення європейських стандартів якості вищої освіти вимагає від учасників освітнього процесу необхідності дотримуватись принципів чесності, справедливості, відповідальності та взаємоповаги. «...Саме освіта як система та освітяни як її виконавці відповідальні за виховання та навчання громадянина майбутнього, який нестиме в собі цінності та впроваджуватиме їх щодень в житті та кар'єрі» [5].

Учасниками проекту є десять закладів вищої освіти України. Було проведено дослідження наповнення сайтів українських закладів вищої освіти – партнерів цього Проекту щодо практики впровадження академічної доброчесності.

У Луцькому національному технічному університеті (<http://lutsk-ntu.com.ua/uk>) ухвалено Кодекс честі, Положення про комісію з питань етики та академічної доброчесності. Регулярно проводяться заходи для всіх членів академічної спільноти. Розроблено буклет-календар «Правила

академічної доброчесності першокурсника», де сформульовано правила доброчесності студента у формі річного настільного календаря з порадами для чесного життя і навчання в академічному середовищі. Серед студентів ЛНТУ проведено конкурс на кращий «стікер доброчесності» – проект соціальної дії, метою якого є зміна поглядів здобувачів вищої освіти на академічну доброчесність шляхом непрямого впливу на свідомість засобами візуалізації. Стікери конкурсантів, що перемогли, були надруковані та розміщені у навчальних аудиторіях та інших приміщеннях кампусу Луцького НТУ. У рамках Проекту сприяння академічній доброчесності в Україні реалізовано інформаційно-просвітницький захід для студентів вищих навчальних закладів міста Луцька. Так, воркшопи «Щеплення від плагіату» містили коротку теоретичну інформацію про плагіат, його прояви, основи академічного письма. Близько 400 учасників мали змогу ознайомитися з заповідями доброчесної поведінки студента та отримати брошуру «Стоп плагіат».

В Ізмаїльському державному гуманітарному університеті (<http://idgu.edu.ua/>) розроблено Кодекс академічної доброчесності; Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти; Положення про систему виявлення та запобігання плагіату. У 2016 р. в університеті утворено Центр академічного письма, завданнями якого є інформування про нормативні вимоги щодо дотримання правил академічної доброчесності; проведення заходів із метою підвищення академічної культури в освітньому середовищі і формування практичних навичок написання наукових текстів; розробка та поширення методичних матеріалів щодо правил цитування й належного оформлення бібліографічних посилань; розміщення робіт науково-педагогічних працівників, аспірантів та студентів у репозитарії університету та здійснення комп'ютерної перевірки робіт на унікальність із метою виявлення в них ознак плагіату.

У Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна (<http://www.univer.kharkov.ua/>) з метою поширення практичних знань і навичок у впровадженні основних принципів академічної доброчесності проводяться семінари, майстер-класи, презентації, лекції тощо. Затверджено Положення про систему запобігання та виявлення академічного плагіату у наукових та навчальних працях працівників і здобувачів вищої освіти; Порядок проведення перевірки дипломних робіт студентів на наявність запозичень із інших документів; підписано меморандум про співпрацю з організацією «Плагіат», українським філіалом компанії Plagiat.pl; видано «Довідник з академічної доброчесності для школярів». Команда викладачів підготувала серію інфографіки «Доступно про плагіат». Значну роль у навчанні студентів основ академічного письма відіграють бібліотеки. Усі студенти-магістри підписують заяву, підтверджуючи оригінальність свого дипломного проекту.

Тернопільський державний медичний університет імені І. Горбачевського (<https://www.tdmu.edu.ua/>) на сайті представив тільки

факти про проведення лекцій та тренінгів у рамках Проекту сприяння академічної доброчесності в Україні.

У Сумському державному університеті (<https://www.sumdu.edu.ua/ukr/>) затверджено Наказ про запобігання та виявлення академічного плагіату; Положення про перевірку наукових, навчально-методичних, кваліфікаційних та навчальних робіт на академічний плагіат; методична інструкція щодо перевірки наукових, навчально-методичних, кваліфікаційних та навчальних робіт на академічний плагіат із використанням програмно-технічних засобів.

У Донецькому національному університеті імені Василя Стуса у м. Вінниці (<http://www.donnu.edu.ua/uk-ua/>) прийнято Кодекс академічної доброчесності та корпоративної етики; критерії оцінки випадків порушення корпоративної етики, створено Комісію з питань академічної доброчесності та корпоративної етики.

На сайті Інституту міжнародних відносин Київського національного університету імені Тараса Шевченка (<http://www.iir.edu.ua/>) вдалося відшукати чотири неактивні посилання. На сайтах Тернопільського національного економічного університету (<http://www.tneu.edu.ua/>), Запорізького національного університету (<https://www.znu.edu.ua/>), Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (<http://onu.edu.ua/uk/>) інформація стосовно заходів сприяння академічній доброчесності нами не знайдена.

Як очевидно, практика вітчизняних університетів, попри участь у масштабному чотирирічному проекті, достатньо варіюється.

Деякі члени робочої групи АПСВТ прослухали чотиритижневий безкоштовний навчальний онлайн-курс «Академічна доброчесність: цінності, навички, дії» (<https://www.futurelearn.com/courses/academic-integrity/>), який пропонує Університет Окленду, провідний університет Нової Зеландії [3]. Цей курс для студентів та аспірантів, а також усіх охочих, містить відеолекції та їх текстові варіанти, аудіобесіди, інтерактивні тести з роз'ясненнями правильних відповідей після опрацювання кожної теми, форум для обговорення слухачами понять та завдань. Тема першого тижня навчання «Що таке академічна доброчесність і чому вона важлива». Слухачам пояснюється сутність і фундаментальні цінності академічної доброчесності, значення її дотримання учасниками освітнього процесу. Другий тиждень присвячений формам проявам академічної нечесності. Обговорюються причини нечесної поведінки студентів, визначаються можливі способи запобігання плагіату та інших форм академічної нечесності. На третьому тижні йдеться про правильне оформлення цитат та списку використаних джерел, важливість самостійного виконання дослідження. Під час четвертого тижня пропонуються рекомендації щодо кращого запам'ятовування матеріалу при конспектуванні лекцій, написання есе, виконання творчого завдання, роботи у групах, участі у дискусіях



підготовки до іспитів, планування часом. Тобто, курс можна вважати цілком орієнтованим на те, щоб вчити студентів навчатися чесно.

Узагальнення досвіду вітчизняних та зарубіжних практик впровадження принципів академічної доброчесності в університетське середовище дозволило розробити проект Положення про академічну доброчесність в АПСВТ [6]. Ключовим розробником документу був доктор юридичних наук, завідувач кафедри конституційного, адміністративного та господарського права АПСВТ Ю. Оніщик. Це Положення було схвалено Вченою Радою у квітні 2018 р. і введено у дію з 1 вересня 2018 р. Документ визначає загальні засади дотримання академічної доброчесності; заходи з попередження недотримання правил академічної доброчесності та їх порушення; відповідальність за порушення академічної доброчесності; порядок виявлення та встановлення фактів такого порушення суб'єктами академічної доброчесності; організацію роботи Комісії з питань академічної доброчесності; права особи, стосовно якої порушено питання про порушення нею академічної доброчесності.

Наприклад, дотримання академічної доброчесності здобувачами вищої освіти передбачає: дотримання етичних норм, що регулюють освітній процес; самостійне виконання навчальних завдань, завдань поточного та підсумкового контролю результатів навчання (для осіб із особливими освітніми потребами ця вимога застосовується з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей); посилення на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей; дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права; надання достовірної інформації про результати власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використанні методики досліджень і джерела інформації [6].

На засіданні вченої ради АПСВТ у червні 2018 р. затверджено низку заходів, спрямованих на імплементацію ключових ідей нового Положення, зокрема, очікувалось провести роз'яснювальну роботу з першокурсниками щодо норм та правил академічного життя; ввести обов'язкову дисципліну «Академічні студії» обсягом 3 кредити для студентів усіх спеціальностей денної і заочної форми навчання; ввести модуль із питань академічної доброчесності до дисциплін з методики викладання програм підготовки магістрів та докторів філософії; розробити індикатори для оцінювання становища з дотримання в Академії норм академічної доброчесності та провести опитування студентів тощо. Заходи ці орієнтувались передусім на формування у здобувачів вищої освіти академічної культури, особливо у тих студентів, що лише розпочинають вчитися.

Так, метою викладання нової навчальної дисципліни «Академічні студії» (координатор і основний викладач курсу – кандидат педагогічних наук, доцент Л. Дітковська) є пропагування практичної цінності і важливості академічної доброчесності; формування нової академічної

культури, яка базуватиметься на принципах чесності, реального навчання, справедливості, довіри та взаємоповаги усіх учасників академічного процесу.

Під час навчання передбачається розглянути низку питань, що нададуть можливість сформуванню академічної доброчесності здобувачів вищої освіти; запровадити принципи і правила академічної доброчесності. Матеріал дисципліни структурований у два змістових модулі: «Академічна доброчесність як складова освітнього процесу» та «Формування навичок академічного письма». У межах першого модуля розглядаються загальні відомості про академічну доброчесність та її важливість; загальні засади і принципи дотримання академічної доброчесності; відповідальність за порушення академічної доброчесності; заходи з попередження недотримання норм і правил академічної доброчесності; Положення про академічну доброчесність в АПСВТ; алгоритм виконання завдання; стратегії запобігання академічної нечесності. У межах другого модуля вивчаються основи формування навичок академічного письма; рекомендації щодо оформлення цитувань та списків використаних джерел; важливість самостійного виконання власного дослідження; стратегії запобігання академічного плагіату. Вивчення дисципліни «Академічні студії» завершується підписанням студентами декларації про академічну доброчесність.

В АПСВТ також заплановано здійснити уніфікацію вимог щодо підготовки будь-яких навчальних матеріалів, контрольних робіт, есе та презентацій і розробити рекомендації для кафедр та студентів (окремий наголос у цих рекомендаціях має бути зроблений на оформлення посилань і літератури); розробити та провести цикл методичних семінарів/тренінгів для викладачів щодо організації навчального процесу (оновлення підходів до формування завдань для самостійної роботи здобувачів вищої освіти, особливості розробки творчих та інтерактивних завдань для здобувачів вищої освіти; інструменти неупередженого оцінювання здобувачів вищої освіти; етика стосунків із здобувачами вищої освіти тощо).

Вважаємо, що такі заходи в АПСВТ сприятимуть поширенню етичних норм та формуванню академічної культури.

Наразі аналіз вітчизняних та зарубіжних практик впровадження принципів академічної доброчесності в університетське середовище засвідчує, що такі поетапні дії АПСВТ як прийняття Кодексу етики, Положення про академічну доброчесність, введення обов'язкової навчальної дисципліни «Академічні студії» відповідають сучасними підходам до формування академічної доброчесності здобувачів вищої освіти, підносять загальну академічну культуру.

### **Список використаної літератури**

**1. Бухарестська** декларація етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європейському регіоні. 2004. URL: [http://www.naric.kz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=40--2004&catid=6-2011-06-04-17-13-](http://www.naric.kz/index.php?option=com_content&view=article&id=40--2004&catid=6-2011-06-04-17-13-)

03&Itemid=16&lang=en.htm (дата звернення: 30.08.2018). **2. Гриневич Л.** Пріоритетні напрями змін у вищій освіті на 2018-19 рр. 26 січня 2018 р. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/infographik/MON\\_prioritety\\_new.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/infographik/MON_prioritety_new.pdf). **3. Дітковська Л. А.** Навчання академічній доброчесності: новозеландські уроки для України // Здоров'я та суспільні виміри в академічному просторі та поза ним: Збірник матеріалів II наукової конференції (м. Київ, 23 травня 2018р.) / Упор. М. Шевченко, Т. Степурко. – К., 2018. – С. 94–96. **4. Кодекс** етики Академії праці, соціальних відносин і туризму. URL: [https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Etychnyi%20kodeks\\_Academy.pdf](https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Etychnyi%20kodeks_Academy.pdf). **5. Крок** за кроком до нової академічної культури. URL: <http://saiup.org.ua/novyny/krok-za-krokom-novoyi-akademichnoyi-kultury>. **6. Положення** про академічну доброчесність в Академії праці, соціальних відносин і туризму. URL: <https://www.socosvita.kiev.ua/sites/all/themes/apsv/pologenja.pdf>. **7. Про освіту: Закон** України // Відомості Верховної Ради. 2017. № 38-39, ст. 380. Стаття 42. **8. Цілі** сталого розвитку: Україна. Національна доповідь. Міністерство економічного розвитку і торгівлі України. 2017. URL: [http://un.org.ua/images/SDGs\\_NationalReportUA\\_Web\\_1.pdf](http://un.org.ua/images/SDGs_NationalReportUA_Web_1.pdf). **9. Щодо** забезпечення академічної доброчесності у закладах вищої освіти: Лист МОН №1/9-565 від 26.10.17. URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2017-10-26/8150/565.pdf>. **10. OECD** Reviews of Integrity in Education: Ukraine 2017. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270664>.

**Дітковська Л. А., Семигіна Т. В., Буяшенко В. В. Студенто-орієнтований підхід у формуванні академічної доброчесності в сучасному університеті**

У статті проаналізовано перші кроки впровадження засад академічної доброчесності в Академії праці, соціальних відносин і туризму (АПСВТ). Розкрито особливості розробки Положення про академічну доброчесність та заходів із його імплементації з урахуванням досвіду українських закладів вищої освіти – учасників Проекту сприяння академічній доброчесності в Україні, а також досвіду новозеландського Університету Окленду. Охарактеризовано наповнення нової навчальної дисципліни «Академічні студії», спрямованої на формування в АПСВТ нової академічної культури, заснованої на принципах чесності, реального навчання, справедливості, довіри та взаємоповаги всіх учасників академічного процесу.

*Ключові слова:* академічна доброчесність, підвищення якості вищої освіти, плагіат, етичні норми, академічна культура.

**Дитковская Л. А., Семьгина Т. В., Буяшенко В. В. Студенто-ориентированный подход в формировании академической доброчестности в современном университете**

В статье проанализированы первые шаги внедрения принципов академической доброчестности в Академии труда, социальных

отношений и туризма (АТСОТ). Раскрыты особенности разработки Положения об академической доброчестности и мероприятий по его имплементации с учетом опыта украинских заведений высшего образования – участников Проекта содействия академической доброчестности в Украине, а также опыта новозеландского Университета Окленда. Охарактеризовано содержание новой учебной дисциплины «Академические студии», направленной на формирование в АТСОТ новой академической культуры, которая основана на принципах честности, реального обучения, справедливости, доверия и взаимоуважения всех участников академического процесса.

*Ключевые слова:* академическая доброчестность, повышения качества высшего образования, плагиат, этические нормы, академическая культура.

**Ditkovska L., Semigina T., Byashenko V. Student-Oriented Approach to the Development of Academic Integrity Within a Modern University**

The article describes the first steps to introducing the principles of academic integrity in the Academy of Labor, Social Relations and Tourism (ALSRT). Disclosed the development features of regulations about academic integrity and the measures of their implantation, taking into account domestic and foreign practices of introducing academic principles in the university environment. Characterized the working group activities for the academic community in the Academy for the elaboration of the Regulations on Academic Integrity. Determined the research results of sites content concerning the practice of introducing academic integrity of the domestic higher education institutions, which are participants of the Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project. Characterized the massive open online-course by Auckland University «Academic Integrity: Values, Skills, Action» which contributes to the formation of academic integrity. Discovered the content of the new academic discipline «Academic Studios» which aimed at forming a new academic culture in ALSRT based on the principles of honesty, real learning, justice, trust and mutual respect among all participants in the academic process.

*Key words:* academic integrity, higher education quality, plagiarism, ethical norms, academic culture.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2018 р.  
Прийнято до друку 26.10.2018 р.  
Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378:796.071.4

**О. В. Отравенко**

**МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК СКЛАДОВА  
ЧАСТИНА ЦІЛІСНОЇ СИСТЕМИ ЯКОСТІ ОСВІТИ**

У сучасних умовах Європейського простору вищої освіти Україна здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог. Заклади вищої освіти націлені на перехід до принципово нового рівня соціальної мобільності випускників, постійно шукають науково обґрунтовані підходи до підготовки компетентного, творчого конкурентоспроможного фахівця, що відповідає європейському стандарту.

На конференції міністрів освіти Європейського простору вищої освіти (24-25 травня 2018 року в м. Париж, Франція) Міністр освіти і науки України Лілія Гриневич відзначила, що Україна модернізує систему освіти на всіх рівнях. Протягом 2014-2017 рр. були прийняті три системні закони України – Закон «Про вищу освіту», Закон «Про наукову та науково-технічну діяльність» і Закон «Про освіту». Міністр підкреслила, що головна мета України в сфері вищої освіти – створити якісні внутрішні та зовнішню системи забезпечення якості вищої освіти [4].

У ст. 48 Закону України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року №2145-VIII моніторинг якості освіти визначено як система послідовних і систематичних заходів, що здійснюються з метою виявлення та відстеження тенденцій у розвитку якості освіти в країні, на окремих територіях, у закладах освіти (інших суб'єктах освітньої діяльності), встановлення відповідності фактичних результатів освітньої діяльності її заявленим цілям, а також оцінювання ступеня, напряму і причин відхилень від цілей. Внутрішній моніторинг якості освіти проводиться закладами освіти (іншими суб'єктами освітньої діяльності). Зовнішній моніторинг якості освіти може проводитися будь-якими органами, підприємствами, установами, організаціями, іншими юридичними особами, що здійснюють незалежне оцінювання якості освіти та освітньої діяльності [3].

Моніторинг в системі освіти був і залишається об'єктом уваги великої кількості дослідників: П. Анісімова, І. Анненкової, Н. Бенькович, В. Васильєва, С. Єрмакової, І. Денькович, І. Капустіна, С. Полякова, В. Сластеніна, О. Фоміної та ін. Моніторинг якості освіти у закладах вищої освіти у своїх працях розглядали вчені: В. Зінченко, Л. Коробович, Г. Красильникова, Г. Цехмістрова, Є. Хриков та ін. Окремі аспекти проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту висвітлені такими науковцями, як: О. Ажиппо, Я. Бельський, Е. Вільчковський, М. Герцик, О. Вацеба, О. Демінський, Т. Круцевич, Ю. Лянной, Н. Москаленко, В. Платонов, О. Тимошенко, Б. Шиян та ін.

Метою статті є висвітлення концептуальних основ моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури як складової частини цілісної системи якості освіти в контексті європейських вимог.

Система освіти – унікальне явище, яке набагато складніше, ніж інші системи (безпеки, зв'язку та ін.), оскільки тісно пов'язане з духовними і матеріальними аспектами минулого і сучасного. Якість освітньої діяльності – рівень організації освітнього процесу у закладі вищої освіти, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань [1, с. 13].

Як показує аналіз практики, реформування вищої освіти націлено на пріоритети збереження культурної різноманітності національних систем освіти. Але згідно європейських вимог необхідно поліпшити міжнародну співпрацю, мобільність, працевлаштування студентів у Європейському чи міжнародному ареалі, підвищити рівень міжнародної конкурентоспроможності закладів вищої освіти.

Дослідження якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури як складової частини цілісної системи якості освіти в освітньому процесі інститутів фізичної культури і спорту та факультетів фізичного виховання дало змогу виявити такі суперечності:

- *на концептуальному рівні сучасної освіти* існує суперечність між об'єктивною потребою в підвищенні якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури на основі систематичного, цілеспрямованого відстеження результатів їхньої діяльності і недостатньою науково-методичною розробленістю проблеми системного моніторингу в закладах вищої освіти;

- *на рівні визначення цілей підготовки майбутнього вчителя* – суперечність між потребами педагогічної науки і практики в урахуванні зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та недостатнім їх вивченням й узагальненням у вітчизняній педагогічній науці;

- *на рівні змісту технологій* – декларування у наукових дослідженнях єдності етапів розвитку умінь і навичок як проєкції загальної схеми засвоєння інформації та відсутністю інтегрованого методичного забезпечення фахових дисциплін; необхідністю застосування системи педагогічної діагностики та моніторингу для виявлення і впливу на якість професійної підготовки здобувачів вищої освіти і випускників інститутів або факультетів фізичного виховання та відсутністю такої системи.

У статті концептуальні основи дослідження ґрунтуються на розумінні моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури як складової частини цілісної системи якості освіти в контексті європейських вимог, що пов'язані із вирішенням таких завдань: підвищення результативності праці викладацького складу та здобувачів вищої освіти; творчого потенціалу і саморозвитку особистості; стимулювання росту професіоналізму, продуктивності

освітньої діяльності на певних рівнях вищої освіти; впровадження в освітній процес інноваційно-творчих методів, прийомів навчання; формування професійно-креативних компетенцій майбутніх учителів фізичної культури відповідно до компетентнісної моделі випускника та потреб роботодавця і суспільства.

У формуванні концептуальних положень нашої роботи ми виходили з того, що моніторинг якості професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури забезпечує постійний зворотній зв'язок, що прискорює процеси професійного розвитку та саморозвитку здобувача вищої освіти і призводить до більш продуктивної їх професійної діяльності й самореалізації на основі рефлексії та підвищує конкурентоспроможність закладів вищої освіти в цілому.

Провідною ідеєю дослідження є також положення про те, що якісна підготовка майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти є багатофакторним процесом, у якому формується як фахова, так і професійно-педагогічна компетентність майбутніх учителів фізичної культури, що вимагає міждисциплінарної інтеграції та синергії наукових підходів, які входять до методологічного концепту.

Методологічну основу моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури складають головні положення провідних наукових підходів, зокрема міждисциплінарна інтеграція та синергія аксіологічного, системно-цілісного, компетентнісного, індивідуального, синергетичного, суб'єктно-діяльнісного, технологічного та кваліметричного підходів.

Так, завдяки аксіологічному підходу, визначено місце якості освіти в системі цінностей підготовки майбутніх учителів фізичної культури та контролю якості професійної підготовки на різних етапах освітнього процесу керівництвом інституту та університету.

Системно-цілісний підхід було використано для формування основних концептуальних положень моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти як педагогічної системи, що представлена структурними та функціональними компонентами на трьох рівнях (потенційному, процесуальному, результативному); розробки системи моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури як засобу взаємодії керуючої і керованої підсистем.

У контексті компетентнісного підходу формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти як результат їх навчально-наукової та професійно-педагогічної підготовки. Також компетентнісний підхід було спрямовано на визначення рівня соціально-професійної компетентності випускника як результату освіти з підготовки креативних, ерудованих, мобільних, мотивованих, конкурентоспроможних фахівців фізичної культури. Взаємодія аксіологічного та компетентнісного підходів реалізується у

гуманістичній місії, на яку має бути спрямована професійно-педагогічна та творча діяльність майбутнього вчителя фізичної культури.

Зауважимо, що індивідуальний підхід дає змогу виявити індивідуально-психологічні особливості здобувачів вищої освіти як суб'єктів освітньої, наукової, фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності, що допомагає створити умови для максимального розвитку кожного студента.

Синергетичний підхід ґрунтується на використанні ідей синергетики в педагогічних системах і можливостей застосування цієї науки в різних напрямках удосконалення освітнього процесу, зокрема для обґрунтування особливостей професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти в умовах інноваційного освітнього простору. Синергетичний підхід передбачає постійне оновлення змісту, форм і методів освітнього процесу шляхом інтеграції традиційних та інноваційних аспектів навчання, врахування відкритості педагогічної системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури та підвищення рівня якості професійної підготовки. Синергетичний підхід у поєднанні з системним є теоретичною основою дослідження сучасних новітніх процесів у підготовці майбутніх учителів фізичної культури на різних етапах освітнього процесу в закладах вищої освіти.

Завдяки суб'єктно-діяльнісному підходу, що зорієнтований на розвиток професіоналізму, здатність до реалізації творчого потенціалу та саморозвитку особистості у майбутніх учителів фізичної культури значно підвищується спрямованість на самореалізацію та самовдосконалення.

Технологічний підхід дозволяє чітко визначити послідовні кроки, що уможливають розробку та реалізацію системи педагогічної діагностики якості освіти, діагностування фахових та професійно-педагогічних компетенцій конкурентоспроможного фахівця фізичної культури та розробки і впровадження системи моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури згідно болонських вимог, реалізацію інтегрованого методичного забезпечення фахових дисциплін.

Кваліметричний підхід дозволяє здійснити оцінювання якості моніторингу освітнього процесу, якості професійної підготовки, що надає можливість оцінити динаміку рівнів сформованості спеціально-професійних компетенцій та креативно-професійної компетентності випускника; кількісного визначення якісних змін у професійній діяльності майбутніх учителів фізичної культури.

В останні роки перед закладами вищої освіти постає питання: викладач – це викладач, або необхідно розглядати викладача, як науковця? Як засвідчує аналіз практики, викладач вищої школи є головним суб'єктом реформування та інноваційного розвитку вищої освіти. Ефективність освітньої та наукової діяльності викладачів і здобувачів вищої освіти, що спрямована на виконання завдань,



пов'язаних з реформуванням й подальшим розвитком освіти, відповідно до вимог сьогодення, багато в чому залежить від рівня управлінської компетентності керівників закладів освіти, креативно-професійної компетентності викладачів і студентів та їх особистісних якостей. Якість навчання повинна відповідати потребам здобувача вищої освіти, де студент у центрі уваги, потребам суспільства, роботодавця.

Як показують розвідки, студентоцентризований підхід передбачає розроблення освітніх програм, які зосереджуються на результатах навчання, ураховують особливості пріоритетів особи, що навчається, ґрунтуються на реалістичності запланованого навчального навантаження, яке узгоджується із тривалістю освітньої програми. При цьому студенту надаються більші можливості щодо вибору змісту, темпу, способу та місця навчання [1, с. 12].

Згідно вимог Болонського процесу якість вищої освіти розглядається як рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти. З метою її забезпечення розроблено Рамку кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.), Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2005 р.), утворено Європейську асоціацію забезпечення якості вищої освіти (2004 р.) та Європейський реєстр забезпечення якості вищої освіти [8].

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 №1556-VII, ст. 16 система забезпечення якості вищої освіти в Україні складається із: системи забезпечення закладами вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості); системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти; системи забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти [2].

Необхідно звернути увагу на те, що основною метою подальшого розвитку системи вищої освіти є переростання кількісних показників у якісні. Аналіз стану вищої освіти в Україні показує, що її якість залежить від якості програм підготовки, які повинні відповідати стандарту, інфраструктури внутрішнього і зовнішнього середовища [9].

Мета проведення моніторингу – об'єктивне, інформаційне відображення стану й динаміки якості надання освітніх послуг, ефективності управління, якості підготовки здобувачів вищої освіти в закладах вищої освіти.

Моніторинг оцінювання якості знань майбутніх учителів фізичної культури передбачає здійснення щорічного контролю за якістю знань, умінь та навичок студентів з навчальних дисциплін, проводиться на рівні викладач – кафедра – деканат – ректорат і включає кілька видів: вхідний контроль; поточний контроль; підсумковий контроль; ректорський

контроль; контроль деканату, контроль кафедри; атестація здобувачів вищої освіти.

Наголосимо, що якість випускника у закладах вищої освіти повинна відповідати стандартам і оцінки якості. Якість або є, або її немає. В першу чергу вона повинна відповідати потребам студента, потребам роботодавця, потребам суспільства.

Зосередимо увагу на тому, що процедурами забезпечення якості освітнього процесу є автоматизовані системи контролю. Індикаторами якості закладів вищої освіти є адекватні інформаційні системи. Інструментами якості суспільства є політика, законодавство, механізми впровадження. Інструментами визначення якості є внутрішнє та зовнішнє оцінювання, акредитація, аудит, бенчмаркінг [5].

В Україні Постановою Кабінету Міністрів України від 15.04.2015 року №244 «Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти» діє НАЗЯВО. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти – один із органів управління у сфері вищої освіти, створення якого передбачено Законом України «Про вищу освіту» [6].

Далі розглянемо основні відмінності системи забезпечення якості вищої освіти в Україні та Європейської системи забезпечення якості вищої освіти (табл. 1).

Система забезпечення якості вищої освіти в Україні	Система забезпечення якості вищої освіти в Європі
<b>Умови розвитку</b>	
Адміністративно-командна система	Свобода вибору в умовах ринку
<b>Основний споживач освіти</b>	
Державний механізм	Студент, роботодавець
<b>Накопичено суспільством</b>	
Навички та вміння пристосовування до вимог влади, розподіляти на свою користь бюджетні кошти	Навички та вміння висувати вимоги до якості освіти

(за матеріалами «Концепції забезпечення якості вищої освіти України»)

Підсумовуючи, зазначимо, що система забезпечення якості вищої освіти в Україні є закритою, а Європейська система забезпечення якості вищої освіти – відкритою. Але, Міністр освіти і науки України Лілія Гриневич на конференції міністрів освіти Європейського простору вищої освіти (2018) наголосила на тому, що: «Академічна свобода та автономія закладів є основою пропонованих реформ. Зміна свідомості з авторитарної культури зобов'язання до культури відповідальності та проактивності потребує злагоджених зусиль усіх учасників процесу. Україна зробить необхідні кроки для прискорення впровадження Болонських принципів в освіті» [4]. Отже, заклади вищої освіти будуть впевнено виконувати реформи освіти в Україні, виклики та шляхи їх подолання.

В освітньому процесі майбутніх учителів фізичної культури під час організації освітньої діяльності слухачів вищої освіти необхідно суттєво збагачувати традиційні вузівські форми проведення лекційних і семінарських занять інноваційно-творчими методами, прийомами,

видами діяльності, спрямованими на професіоналізм, ділові та лідерські якості, вміння використовувати сучасні фізкультурно-оздоровчі, інноваційні та інформаційні технології у майбутній діяльності. Формування професійно-креативних компетенцій майбутніх учителів фізичної культури повинно відбуватись з урахуванням компетентнісної моделі випускника та потреб роботодавця і суспільства.

Таким чином, потреба в гуманізації і демократизації вищої освіти підвищує вимоги до компетентності як індикатору якості професійної діяльності, професіоналізму і подальшого професійного саморозвитку майбутніх учителів фізичної культури.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці моделі моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в контексті європейських вимог.

### **Список використаної літератури**

- 1. Європейський простір вищої освіти та Болонський процес:** Навчально-методичний посібник / Т. М. Димань, О. А. Боньковський, А. Г. Вовкогон. – БНАУ, 2017. – Одеса: НУ «ОМА», 2017. – 106 с.
- 2. Закон** України «Про вищу освіту». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>, вільний.
- 3. Закон** України «Про освіту». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>, вільний.
- 4. Конференція** міністрів освітньо-європейського простору вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://erasmusplus.org.ua/novyny/1791-konferentsiia-ministriv-osvity-yevropeiskoho-prostoru-vyshchoi-osvity-24-250518-m-kyiv.html>.
- 5. Концепція** забезпечення якості вищої освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://dovira.eu/images/QA\\_concept\\_Final.pdf](http://dovira.eu/images/QA_concept_Final.pdf).
- 6. Національне** агентство із забезпечення якості вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/>.
- 7. Отравенко О. В.** Якість професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури як об'єкт моніторингу / О. В. Отравенко // Актуальні проблеми фізичного виховання і здоров'я учнівської та студентської молоді у сучасному суспільстві: монографія за гол. ред. Ю. М. Полулященка. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». – Старобільськ, 2017. – С. 88–118.
- 8. Стандарти** і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К. : ТОВ «ЦС», 2015. – 32 с.
- 9. Хриков Є. М.** Теоретико-методологічні засади моніторингу професійної підготовки [Електронний ресурс] Є. М. Хриков. – Режим доступу: <http://www.profosvita.org.ua/ru>.

### **Отравенко О. В. Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури як складова частина цілісної системи якості освіти**

У статті концептуальні основи дослідження ґрунтуються на розумінні моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів

фізичної культури як складової частини цілісної системи якості освіти в контексті європейських вимог, що пов'язані із вирішенням таких завдань: підвищення результативності праці викладацького складу та здобувачів освіти; творчого потенціалу і саморозвитку особистості; стимулювання росту професіоналізму, продуктивності освітньої діяльності на певних рівнях вищої освіти; впровадження в освітній процес інноваційно-творчих методів, прийомів навчання; формування професійно-креативних компетенцій майбутніх учителів фізичної культури відповідно до компетентної моделі випускника та потреб роботодавця і суспільства.

Методологічну основу моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури складають головні положення провідних наукових підходів, зокрема міждисциплінарна інтеграція та синергія аксіологічного, системно-цілісного, компетентного, індивідуального, синергетичного, суб'єктно-діяльнісного, технологічного та кваліметричного підходів.

*Ключові слова:* моніторинг, якість професійної підготовки, майбутні учителі фізичної культури, концептуальні основи, система якості освіти.

**Отравенко Е. В. Мониторинг качества профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры как составная часть целостной системы качества образования**

В статье концептуальные основы исследования основываются на понимании мониторинга качества профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры как составной части целостной системы качества образования в контексте европейских требований, в результате которого решаются следующие задачи: повышение результативности труда студентов и преподавателей; творческого потенциала и саморазвития личности; стимулирование роста профессионализма, продуктивности образовательной деятельности на определенных уровнях высшего образования; внедрение в образовательный процесс инновационно-творческих методов, приемов обучения; формирование профессионально-креативных компетенций будущих учителей физической культуры в соответствии с компетентной моделью выпускника и потребностей работодателя и общества. Методологическую основу мониторинга качества профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры как составной части целостной системы качества образования составляют основные положения ведущих научных подходов, в частности междисциплинарная интеграция и синергия аксиологического, системно-целостного, компетентного, индивидуального, синергетического, субъектно-деятельностного, технологического и кваліметричного подходов.

*Ключевые слова:* мониторинг, качество профессиональной подготовки, будущие учителя физической культуры, концептуальные основы, система качества образования.

**Otravenko O. Quality Monitoring of Vocational Training of Future Physical Education Teachers as a Component of Integral System of Education Quality**

The article considers the conceptual foundation of the study based on understanding of quality monitoring of vocational training of future physical education teachers as an important component of the integral system of education quality in the context of European requirements.

Its results help to solve the following tasks: improvement of performance in students and teachers; increase of creativity and self-development in an individual; stimulation of the professional growth and productivity of educational activities at certain levels of higher education; introduction of innovative and creative methods into the educational process as well as methods of education; development of professional and creative competences in future physical education teachers in accordance with the compensatory model of the graduate as well as the needs of the employer and the society in general.

The methodological basis for monitoring of the quality of vocational training in future physical education teachers as a component of an integral system of education quality consists of the following: the main provisions of leading scientific approaches, including interdisciplinary integration and synergy of axiological, systemic-holistic, competence-based, individual, synergetic, subject-pragmatic, technological and qualimetric approaches.

*Key words:* monitoring, quality of vocational training, future physical education teachers, conceptual foundation, education quality system.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

УДК 378.091

**О. М. Птахіна**

**ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ  
ЯК ІНДИКАТОР ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Сучасна якісна освіта розглядається в наш час як один із основних індикаторів якості життя. Висока якість освіти – основне завдання сьогодення. На сучасному етапі соціально-економічного розвитку якість освіти виступає ключовим поняттям серед споживачів освітніх послуг – учнів, студентів, роботодавців і суспільства в цілому. Реформування та

європейська інтеграція вищої освіти передбачає врахування національних підходів до організації навчання, змісту освіти, традицій у підготовці майбутніх фахівців з вищою освітою. Забезпечення якості освіти є однією з головних умов мобільності, сумісності та привабливості системи вищої освіти.

Питанню якості вищої освіти приділяли значну увагу такі науковці, як В. Андрущенко, І. Бех, К. Гнезділова, О. Демченко, В. Зінченко, М. Кисіль, К. Корсак, А. Кондрашихін, О. Левченко, В. Луговий, В. Пивоваров, П. Саух, Ж. Таланова, І. Тализіна, А. Токман, М. Степко, Є. Шульгін, С. Цимбалюк, Я. Яхніна та ін. Професійна мобільність фахівця розглядається у працях таких науковців, як І. Герасимової, Є. Іванченко, Ю. Клименка, Н. Кожемякіної Г. Меденкової, Р. Пріми, Є. Рапацевич, Л. Сушенцевої, Е. Сайфутдинової, Н. Чернухі, та ін., праці А. Артюшенко присвячені визначенню рівня особистісної мобільності.

**Мета статті.** Визначення професійної мобільності сучасного фахівця, як складової показника якості вищої освіти.

Європейська інтеграція України вимагає від суспільства впровадження європейських норм та правил функціонування основних національних систем, особливо систем управління якістю продукції, робіт та послуг. Головною ж інтегральною характеристикою якості освітніх послуг, що надаються, є підвищення конкурентоспроможності випускників в Україні та за її межами.

У Рекомендаціях Комітету міністрів Ради Європи країнами-членами із забезпечення якісної освіти, якісна освіта трактується як освіта, яка: надає доступ до навчання всім учням та студентам, особливо тим, які знаходяться в уразливих або незахищених групах, відповідно до їхніх потреб; забезпечує безпечне навчальне середовище, в якому дотримуються всі права людини; розвиває індивідуальність, таланти та психологічні здібності кожного учня та студента у повному обсязі та заохочує їх до завершення освітніх програм, на які вони були зараховані; дозволяє учням та студентам розвивати відповідні компетенції, впевненість у собі та критичне мислення, щоб допомогти їм стати відповідальними громадянами та підвищити їх здатність до працевлаштування; передає учням та студентам універсальні та локальні культурні цінності, а також надає їм можливість самостійно приймати рішення; є вільною від корупції та інше [13].

Якісна освіта повинна забезпечувати якість внутрішніх параметрів процесу й результату навчання студентів, задоволення їхніх освітніх потреб і сподівань щодо майбутнього працевлаштування після отримання кваліфікації та розвиток життєво значущих рис особистості, а також бути спрямована на підвищення ефективності функціонування системи освіти загалом.

Деякі науковці розглядають якість освіти як інтегративну конвенційну характеристику освітнього процесу та його результатів, що виражає ступінь відповідності очікуванням суб'єктів освітнього простору

– від окремого індивіда до суспільства загалом [12]. Деякі зазначають, що якість освіти ґрунтується на об'єктивних показниках (індикаторах) стану її функціонування, які містять: інформацію про розвиток як системи освіти в цілому, так і її окремих складових; виступають основою для розробки ефективної освітньої політики; визначають напрями розвитку освітніх систем та способи підвищення результативності освіти як для суспільства, так і для окремої людини.

Міжнародний інститут планування освіти пропонує розуміти якість освіти як якісні зміни в навчальному процесі і в навколишньому середовищі, які можна зафіксувати як поліпшення їх знань, умінь і цінностей, тобто якість освіти виступає як суспільна характеристика, яка має науковий, соціальний, політичний та управлінський контексти. Якість освіти, як політична категорія, передбачає наявність освітньої політики держави, розвиток національної системи освіти в контексті світових тенденцій. Як соціальна категорія якість освіти через законодавчо визначені й нормативно закріплені державні стандарти визначає загальну мету освіти та її вплив на розвиток суспільства в цілому. Як категорія управління якість освіти визначає напрями розвитку діяльності навчальних закладів, щодо забезпечення якості та відповідності сучасним вимогам. Як педагогічна категорія якість освіти повинна відповідати особистісній та суспільній меті освіти.

Якість вищої освіти (Quality in Higher Education) – це рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти. Якість вищої освіти є ключовим поняттям Болонського процесу. З метою її забезпечення розроблено Рамку кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.), Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2005 р.), утворено Європейську асоціацію забезпечення якості вищої освіти (2004 р.) та Європейський реєстр забезпечення якості вищої освіти [7, с. 34].

Завдання забезпечення якості вищої освіти є багатоплановим і включає: наявність необхідних ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних тощо), організацію навчального процесу, який відповідає сучасним тенденціям розвитку освіти, контроль за освітньою діяльністю ВНЗ та якість підготовки фахівців.

В умовах сучасної міграції в рамках не лише окремої країни, а й регіонів виникає гостра проблема швидко адаптуватися для отримання навчання та роботи, що й спонукає майбутніх фахівців до формування такого показника як професійна мобільність. Ось чому саме професійна мобільність відіграє надзвичайно важливу роль у сучасному суспільстві, адже вона прямо пов'язана з рівнем професійної підготовки особистості. Основним чинником, що обумовлює характер і зміст професійної мобільності є динамічні зміни в розвитку суспільства. На думку В. Кременя розвиток людини як особистості є головною передумовою

подальшого розвитку суспільства, ось чому найбільш пріоритетному у XXI століття стає наука як сфера, що продукує нові знання, а також освіта як сфера, що олюднює знання і насамперед забезпечує індивідуальний розвиток людини. Тільки та країна, яка спроможна забезпечити пріоритетний розвиток цих сфер, зможе претендувати на гідне місце у світовому співтоваристві, бути конкурентоспроможною [3].

В умовах єдиного європейського освітнього простору формування професійної мобільності майбутніх фахівців відкриває нові можливості не тільки для здобуття освіти, а й для формування європейського ринку праці. У науково-педагогічних дослідженнях вже напрацьована низка підходів щодо вивчення професійної мобільності майбутніх фахівців в системі університетської освіти. Наприклад деякі науковці розглядають професійну мобільність як необхідну складову підготовки кваліфікованого фахівця, що передбачає високий рівень узагальнених професійних знань, готовності до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання різних завдань в галузі своєї професії, можливість і здатність успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати вид праці [11]. Також зустрічаються такі визначення професійної мобільності, як: якість особистості, що дозволяє їй бути соціально активною, конкурентоспроможною, професійно компетентною, здатною до саморозвитку й модернізації власної діяльності та зміни видів діяльності; здатність і готовність особистості досить швидко і успішно оволодівати новою технікою і технологією, набувати відсутні знання і вміння, що забезпечують ефективність нової професійної діяльності; здатність швидко змінювати вид праці, переключатися на іншу діяльність у зв'язку зі змінами техніки й технології виробництва, що виявляється у володінні системою узагальнених прийомів професійної праці та застосуванні їх для успішного виконання будь-якого завдання на суміжних за технологією ділянках виробництва та інші [4].

Узагальнення підходів щодо сутності професійної мобільності дозволяє нам зробити висновок, що професійна мобільність сучасного фахівця може бути індикатором якості вищої освіти тому, що сучасний фахівець повинен мати глибоку фундаментальну підготовку, володіти сучасними інформаційними технологіями, бути конкурентоспроможним, комунікативним, що в свою чергу забезпечить йому не тільки швидке кар'єрне зростання, але можливість вільно орієнтуватися на ринку праці.

Якщо разглядати сучасні вимоги до якості освіти, то у комюніке Конференції європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, яка проводилась ум. Льовен і м. Лувен-ла-Нев, 28-29 квітня 2009 р. «Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі» були встановлені пріоритети вищої освіти на наступне десятиріччя, серед яких:

- Соціальний аспект, передбачає врахування соціальних характеристик і забезпечення рівних можливостей для якісної освіти.



- Навчання впродовж життя – підпорядковується принципу державної відповідальності. Гарантування забезпечення доступності, якості послуг, прозорості та повноти інформації.

- Працевлаштування, передбачає поліпшення стану, доступності і якості працевлаштування для студентів і випускників.

- Студенто-центроване навчання, передбачає необхідність постійного перегляду освітніх програм у напрямі розроблення результатів навчання, розширення можливостей для кожного студента, використання нових підходів до викладання та навчання, ефективне консультування. Поліпшення якості викладання освітніх програм на всіх рівнях.

- Освіта, дослідження та інновації. Вища освіта має базуватися на майстерності у дослідженнях і таким чином сприяти розвитку інновацій та творчості в суспільстві.

- Міжнародна відкритість, передбачає участь у глобальному співробітництві з метою забезпечення стійкого розвитку. Посилення привабливості та відкритості європейської вищої освіти.

- Мобільність. Мобільність студентів, дослідників початківців і персоналу підвищує якість освітніх програм і досконалість досліджень; зміцнює академічну та культурну інтернаціоналізацію європейської вищої освіти. Мобільність важлива для особистого розвитку та працевлаштування, сприяє повазі до різноманіття і взаємодії з іншими культурами.

- Збір даних, передбачає розширення збору даних, що допоможе моніторити прогрес у досягненні цілей (соціальний вимір, працевлаштування, мобільність), служити основою для інвентаризації та бенчмаркінгу досягнень.

- Багатовимірні інструменти прозорості, передбачають наявність таких механізмів, що допомагають системам вищої освіти та інституціями визначати і порівнювати їх сильні сторони. Ці інструменти прозорості необхідно тісно пов'язати з принципами Болонського процесу, зокрема щодо забезпечення якості. Вони повинні базуватися на порівнянних даних і адекватних показниках для опису різних профілів ВНЗ та їх програм.

- Фінансування. Заклади вищої освіти отримали велику автономію поряд із швидко зростаючими очікуваннями оперативно реагувати на потреби суспільства і бути підзвітними. У межах державної відповідальності державне фінансування залишається основним пріоритетом для забезпечення справедливого доступу та подальшого стійкого розвитку автономних ЗВО. Велика увага повинна бути приділена пошуку нових і диверсифікованих джерел фінансування та відповідних методів [7].

Сьогодні Болонський процес реалізується відповідно до цілей, визначених такими основними документами, як: Стратегічна рамка для Європейської співпраці в освіті та навчанні «Освіта та навчання 2020», Європа 2020, Стратегія для розумного, стійкого та інклюзивного розвитку, Європейська співпраця у професійній освіті та навчанні на

період 2011-2020 рр. Відповідно до цього ключовими завданнями модернізації європейської вищої освіти є:

1. Підвищення рівня освітніх досягнень задля забезпечення потреб Європи у випускниках ЗВО і дослідниках.
2. Покращення якості та релевантності вищої освіти.
3. Покращення якості за рахунок мобільності та міжнародної співпраці.
4. Актуалізація «трикутника знань» («knowledge triangle»): зв'язок вищої освіти, досліджень і бізнесу (підприємництва) для досягнення досконалості та регіонального розвитку.
5. Покращення врядування та фінансових механізмів [7].

Інтеграція українських університетів в європейський та міжнародний освітній простір пов'язана з необхідністю створення кардинально нової системи критеріїв оцінювання якості вищої освіти. Отже, якість освіти – це багатовимірний соціальний норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, це показник освіченості людини; результат її навчальної діяльності; а професійна мобільність фахівця є складовою цього показника. Необхідність формування професійної мобільності під час навчання у вищому навчальному закладі стає не тільки умовою виживання, але й дає можливість сформувати певний досвід адаптації фахівця до швидко змінюваних умов сучасності, бути професійно-мобільним та соціально-адаптованим.

### **Список використаної літератури**

1. **Гордієнко М. Г.** Професійна мобільність у наукових дослідженнях / М. Г. Гордієнко // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 4. – С. 106–114.
2. **Колесник Ю. М.** Система управління якістю освіти – необхідна складова конкурентоспроможності вітчизняних фахівців / Ю. М. Колесник, Ю. М. Нерянов, В. М. Компанієць // Вища освіта України. – 2011. – № 3, Т. II(27). – С. 240–247.
3. **Кремень В. Г.** Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Кремень В. Г. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
4. **Латуша Н. В.** Поняття «Професійна мобільність» у педагогічному аспекті / Н. В. Латуша // Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія [зб. наук. праць]. – Вінниця, 2014. – Вип. 42, Ч. 2. – С. 6–9.
5. **Луговий В. І.** Чинники і умови забезпечення якості вищої освіти в Україні в процесі євроінтеграції / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вісник Нац. у-ту імені Тараса Шевченка. – 2010. Серія «Філософія. Політологія». – № 94–96/2010. – С. 98–103.
6. **Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки** [Електронний ресурс] – Режим доступу : [http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats\\_strategia.pdf](http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf)
7. **Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд** / Укладачі: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Курбатов С., Линьова І., Луговий В., Прохор І., Рашкевич

Ю., Сікорська І., Таланова Ж., Фініков Т., Шаров С.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – К. : ДП «НВЦ «Пріори-тети», 2015. – 84 с. **8. Стандарти і рекомендації** щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К. : ТОВ «ЦС», 2015. – 32 с. **9. Сургунд Н. А.** Професійна мобільність як складова системи професійного розвитку сучасного фахівця / Н. А. Сургунд // Вісник Національного університету оборони України. – №3 (40), 2014. – С. 340–345. **10. Трішкіна Н. І.** Система управління якістю – складова європейської освіти // Гуманітарний вісник. Додаток 1 до Вип. 5, Том II (53): Тем. Вип. «Вища освіта України у контекст інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2014. – С. 244–252. **11. Хом'юк І. В.** До питання формування професійної мобільності майбутніх інженерів / І. В. Хом'юк, М.Б. Ковальчук, Я. В. Хом'юк. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://inmad.vntu.edu.ua/portal/static/88BBD504-3A92-4DBD-AE68-EFA2C24ACEF3.doc> **12. Щудло С.** Вища освіта у пошуку якості: quo vadis / С. Щудло. – Харків – Дрогобич: Коло, 2012. – 340 с. **13. Recommendation CM/Rec(2012)13 of the Committee of Ministers to member States on ensuring quality education (Adopted by the Committee of Ministers on 12 December 2012 at the 1158th meeting of the Ministers' Deputies)** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CMRec2012-13\\_quality\\_EN.doc](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CMRec2012-13_quality_EN.doc)

**Птахіна О. М. Професійна мобільність сучасного фахівця як індикатор якості вищої освіти**

Інтеграція українських університетів в європейський та міжнародний освітній простір пов'язана з необхідністю створення кардинально нової системи критеріїв та індикаторів оцінювання якості вищої освіти, а також врахування національних підходів до організації навчання, змісту освіти та сучасних вимог щодо підготовці майбутніх фахівців з вищою освітою.

Якість освіти – це інтегральна характеристика освітнього процесу та його результатів. Забезпечення якості вищої освіти передбачає таку організацію навчального процесу, який відповідає сучасним тенденціям розвитку освіти, контроль за освітньою діяльністю ВНЗ та якість підготовки фахівців.

Професійна мобільність відіграє надзвичайно важливу роль при підготовці сучасного фахівця, адже вона є індикатором рівня професійної підготовки особистості, вмінь щодо прийняття самостійних та нестандартні рішень, здатності адаптуватися до швидкоплинних умов сучасності.

*Ключові слова:* професійна мобільність, якість освіти, індикатор якості вищої освіти.

**Птахина О. Н. Профессиональная мобильность современного специалиста как индикатор качества высшего образования**

Интеграция украинских университетов в европейский и международный образовательный простор связана с необходимостью создания кардинально новой системы критериев и индикаторов оценивания качества высшего образования, а так же учета национальных подходов к организации обучения, содержанию образования и современных требований к подготовке будущих специалистов с высшим образованием.

Качество образования – это интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов. Обеспечение качества высшего образования предполагает такую организацию учебного процесса, который соответствует современным тенденциям развития образования, а также контроль за образовательной деятельностью ВУЗов и качество подготовки специалистов.

Профессиональная мобильность играет очень важную роль при подготовке современного специалиста так, как она является индикатором уровня профессиональной подготовки личности, умения принимать самостоятельные и нестандартные решения, способностью адаптироваться к быстро меняющимся условиям.

*Ключевые слова:* профессиональная мобильность, качество образования, индикатор качества высшего образования.

**Ptakhina O. Professional Mobility of Modern Specialist as Indicator of the Quality of Higher Education**

The integration of Ukrainian universities in the European and international educational space is associated with the need to create a radically new system of criteria and indicators for assessing the quality of higher education, and similarly account national approaches to the organization of education, content education and modern requirements for training future specialists with higher education.

Quality of education is integral description of educational process and his results. Providing of quality of higher education supposes such the organization of educational process that corresponds to the modern progress of education trends, control after educational activity of the universities and quality of preparation the specialists.

Professional mobility plays a very important in the preparation of a modern specialist, as it is the indicator of the level of professional training of a person, the ability to make independent and non-standard decisions, the ability to adapt to rapidly changing conditions.

*Key words:* professional mobility, quality of education, indicator of quality of the higher education.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

УДК 378.4.091

**В. М. Швирка**

## **СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТРЕНДИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТІ**

Забезпечення високої якості освіти у вищій школі є провідним пріоритетом освітньої політики Української держави.

Сучасні вимоги до розбудови національної професійної школи відповідно до очікувань суспільства повинні передбачати, насамперед, ефективну підготовку спеціалістів високого класу в різних сферах. Без сумніву, навчання й виховання у закладах вищої освіти буде якісним, якщо буде якісний зміст навчально-методичного забезпечення; будуть використовуватись сучасні форми, методи й засоби організації навчально-виховного процесу із залученням інноваційних технологій; буде постійного підвищуватись педагогічна майстерність викладачів вишу, зокрема у сфері використання ІКТ технологій; ЗВО буде керувати висококваліфікована команда управлінців тощо.

Все це можливо за умови врахування й реалізації основних освітніх трендів майбутнього.

Проблемі якості освіти присвячені роботи Н. Батеко, П. Дмитренко, Г. Клімова, К. Коваль, П. Саух, М. Тализін, А. Токман, Т. Хоруженко та ін.

Поняття «якість вищої освіти», чинники її забезпечення, параметри, інструменти ідентифікації та забезпечення якості вищої освіти висвітлено в працях В. Зайчук, Ю. Зінковського, Р. Кучми, В. Лугового, Г. Мірського, Ж. Таланової, А. Хледнікової, Я. Яхніна.

Питання розвитку університетської освіти України з урахуванням європейського досвіду розробляли В. Бобрицька, К. Гнезділова, М. Євтух, В. Москаленко, В. Огнев'юк, В. Прошкін, М. Степко.

В останні часи питанням забезпечення й оцінювання якості вищої освіти присвячені дисертації О. Бурлакової, Є. Володимирської, С. Григанської, В. Ткача, Т. Хоруженко та ін.

Світові тенденції (тренди) у розвитку вищої освіти розглядали зарубіжні вчені – Г. Беккер, П. Друкер, Б. Кларк, А. Сміт, К. Терлоу, Е. Тоффлер, Ф. Фукуяма, Й. Шумпетер та ін.

Аналіз наукових вітчизняних і зарубіжних праць свідчить про актуальність даної проблеми та постійного подальшого її дослідження.

Мета статті розглянути проблему підвищення якості освіти через використання сучасних освітніх трендів.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначено, що одним із ключових напрямків державної освітньої політики має стати підвищення якості освіти. Серед основних проблем, які стримують розвиток, не дають можливості забезпечити нову

якість освіти, адекватну нинішній історичній епосі, крім інших, перераховані й такі:

- недостатня відповідність освітніх послуг вимогам суспільства, запитам особистості, потребам ринку праці;
- повільне здійснення гуманізації, екологізації та інформатизації системи освіти, впровадження у навчально-виховний процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій;
- відсутність системи мотивацій і стимулювання інноваційної діяльності в системі освіти, нівелювання ризиків у зазначеній діяльності [6].

З огляду на те, що в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Національній доктрині розвитку освіти та інших законодавчих документах велика увага приділяється якості національної освіти й приведення її у відповідність до європейських стандартів, у вітчизняній науці розгорнувся науковий дискурс стосовно поняття «якість вищої освіти».

Так «Національний освітній глосарій: вища освіта» дає таке тлумачення: «Якість вищої освіти (Quality in Higher Education) – рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти. Якість вищої освіти є ключовим поняттям Болонського процесу. З метою її забезпечення розроблено Рамку кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.), Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2005 р.), утворено Європейську асоціацію забезпечення якості вищої освіти (2004 р.) та Європейський реєстр забезпечення якості вищої освіти» [5].

В Законі України «Про вищу освіту» «якість вищої освіти» розглядається як відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом вищої освіти та/або договором про надання освітніх послуг [2].

Слід зазнати, що в науковій літературі існує декілька підходів до визначення цього поняття:

Г. Клімова [3] наголошує на трьох елементах якості вищої освіти: якість потенціалу вищої освіти, якість процесу вищої освіти і якість результату вищої освіти. Якість потенціалу вищої освіти виражається в таких характеристиках, як якість освітнього стандарту, якість освітніх програм, якість матеріально-технічної та інформаційно-методичної бази, якість науково-педагогічних кадрів, якість викладання (навчального процесу, педагогічної діяльності), якість наукових досліджень, якість підготовки абітурієнтів і студентів, якість виховання тощо. Якість процесу вищої освіти – це якість технології освіти, використання активних форм навчання, контролю освітнього процесу, якість мотивації викладацького складу на творчість і ефективність педагогічної роботи, якість ставлення студентів до освіти, інтенсивність освітнього процесу,

управління освітою, методи презентації знань. Якість вищої освіти характеризує також результат освітньої діяльності: усвідомлення професіоналізму, розпізнання і реалізація індивідуальних здібностей і особливостей, задоволення вимог споживачів, працевлаштування, кар'єра і зарплатня, оволодіння методологією самоосвіти, наявність гарантії застосування отриманих знань і практичних навичок з вигодою для дипломованого спеціаліста.

У своїй роботі «Сучасні системи управління якістю вищої освіти в контексті вимог Болонського процесу» Р. Кучма звертає увагу на те, що якість вищої освіти це збалансована відповідність освіти (результату, процесу, освітньої системи) визначеним потребам, цілям, вимогам, нормам (стандартам), що відповідають необхідності сучасного суспільного розвитку. Також він наголошує, що якість вищої освіти складається з якості таких компонентів, як: якість викладання (навчального процесу, педагогічної діяльності), якість науково-педагогічних кадрів, якість освітніх програм, якість матеріально-технічної бази та інформаційно-освітнього середовища, якість абітурієнтів, якість наукових досліджень, якість управління освітою тощо [4, с. 90].

Ми згодні з позицією Ю. Романенко, що якість вищої освіти – це «узагальнений системний показник розвитку особистості, навчального закладу, освітнього середовища в окремій галузі освіти та часовому вимірі, який ґрунтується на:

- об'єктивних результатах діагностичних вимірів рівня засвоєння змісту вищої освіти за чинними державними програмами й стандартами освіти;
- аналізі явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу;
- забезпеченні (науково-методичному, матеріально-технічному, фінансовому, кадровому тощо) системи вищої освіти, що відповідає цілям освіти, стратегії її розвитку в контексті вітчизняних і світових тенденцій, а також закономірностей менеджменту освіти на різних рівнях управління і встановлює результат досягнень об'єкта в будь-якій галузі» [7].

Значно підвищити якість вищої освіти покликані сучасні освітні тренди.

Тренд (від англ. trend – тенденція) – основна тенденція зміни часового ряду.

О. Алексєєва наголошує, що «тренди в освіті – це перспективні зміни в освітньому середовищі, що очікуються в найближчому та віддаленому майбутньому.

Тренди в освіті – це тенденції в її зміні. Говорячи про сучасні освітні тренди, варто визначити основні моменти, що впливають на зміни, і розглядати напрями цих змін.

У сучасному суспільстві для того, щоб зробити правильний прогноз майбутніх змін і правильно визначити стратегію, яка буде гарантом перемоги в конкурентній боротьбі, необхідно визначити останні тренди

та тенденції. Це здійснюється за допомогою трендспоттингового аналізу» [1, с. 19–20].

Тренди в освіті покликані створювати нові умови й активні методики навчання, які є основою освітньої парадигми. Допомогати суспільству готувати критично мислячу і функціонально грамотну особистість, здатну до безперервного оновлення своїх знань, швидкого переучування і зміні області застосування своїх здібностей для успішного життя в мінливому світі.

О. Алексєєва наголошує, що «основні тренди в освітньому середовищі спрямовані на реалізацію таких принципів:

- рівні можливості для всіх;
- співробітництво;
- відкритість;
- персоналізація;
- практикозорієнтованість;
- самостійність;
- неперервність» [1, с. 26–27].

За результатами трендспоттингового аналізу ми дійшли висновку, що найбільш актуальними й корисними освітніми трендами, які реально здатні підвищити якість освіти, є тренди, представлені голландським вченим Кейсом Терлоу [8]. Він виділяє десять освітніх трендів, серед яких:

- *підвищення продуктивності* (performance improvement) – студенти навчаються домагатися практичного результату;
- *конструктивізм* – викладання орієнтується на вже наявні у студентів знання та навички, але перед ними ставляться складні завдання, щоб розвивати професійні навички, які знадобляться молодим випускникам на робочому місці;
- *системний підхід і кулуарне навчання* – викладач при роботі зі студентами організовує систему збору, зберігання та обміну важливою інформацією, а також експертними знаннями;
- *створення системи підтримки якості освіти* (performance support) – забезпечує її учасникам різні рівні доступу до інформації тоді, коли це необхідно;
- *технологія e-learning* – вбудовування в навчальний процес інструментів навчання онлайн;
- *навчання в неформальній обстановці* (informal learning) – неофіційні, незаплановані, часом спонтанні способи отримання знань і навичок;
- *соціальні медіа* – використання в навчанні блогів, Wiki, подкастів, соціальних закладок, YouTube тощо;
- *освітні ігри* (гейміфікація) – серйозні освітні ігри для самих різних навчальних областей;
- *learning sciences* (пов'язаний з методикою викладання природничих наук) – робота з реальними проблемними ситуаціями;



- *мобільна освіта (BYOD)* – включає в себе мобільні навчальні платформи, а також використання в навчанні можливостей планшетів, смартфонів тощо.

Крім того, необхідно назвати й такі тренди:

- *персоналізація навчання* – швидкість навчання і завдання, які отримує студент, залежать від його рівня, а не рівня групи;

- *storytelling* – коли про складне розказують просто – на прикладі життєвої історії відомої людини, чи уривку з фільму;

- *челендж* – зі студентів формується команда, яка виконує певні завдання, набирає бали, змагається;

- *«перевернутий клас»* – студенти самостійно опрацьовують новий матеріал з відеоуроків, які вони переглядають вдома;

- *порційне навчання* – «капсули знань», які можна освоїти за 10-15 хвилин

- *STEM-освіта* – міждисциплінарний підхід у побудові навчальних програм закладів освіти різного рівня;

- *threshold knowledge* (порогові знання) – викладання має ґрунтуватися не на численних прикладах і завданнях, а на контрінтуїтивних концептах;

- *бріколаж* – використання для навчання всього, що завгодно, крім спеціально створених інструментів на кшталт підручників;

- *МООС* – масовий відкритий онлайн-курс;

- *LMS (Learning Management System)* – платформи для організації навчання, його методичної та організаційної підтримки (Moodle, Blackboard, eFront, 1С–Битрикс);

- *педагогічний дизайн приміщень, СОУП* – приміщення має налаштувати на навчання, кожний куток має бути «живим» і дієвим. СОУП – створення відкритого простору для самостійного навчання, відпочинку, спілкування (як коворкінг);

- *медіаграмотність, критичне мислення* – уміння шукати, сприймати та адекватно оцінювати інформацію, визначати власну позицію, аргументувати її;

- *віддалена колаборація* – підготовка студентів до вимог ринку праці. Розвиток умінь працювати в команді віддалено, опанування відповідними інструментами.

- *змішане навчання (Blended learning)* – персоналізоване усвідомлене навчання не тільки в аудиторії, а й у будь-якому місці, у будь-який час у будь-яких форматах відповідно до потреб учня.

Таким чином, впровадження сучасних освітніх трендів в роботу університетів дасть можливість підвищити якість вищої освіти та втілити в життя стратегічні напрями розвитку освіти серед яких:

- реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності людини;

- розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі;

- інформатизація освіти, вдосконалення бібліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки [6].

Представлені сучасні освітні тренди надають можливість закладам вищої освіти виховувати людину інноваційного типу мислення, проектувати акмеологічний освітній простір з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави.

Безумовно, освітні тренди відіграють значну роль у розвитку сучасної освіти. Однак рішення про доцільність їх застосування у зв'язку з підвищенням якості освіти слід приймати з урахуванням загальних стратегічних цілей розвитку освіти загалом і конкретного вишу зокрема.

Отже, якісна освіта з урахуванням сучасних освітніх трендів, є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації усіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Алексєєва О. Р.** Трендспоттинг та професійне майбутнє сучасного фахівця : навч.-метод. посібник / О. Р. Алексєєва. – Старобільськ, 2017. – 120 с.
- 2. Закон** України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- 3. Клімова Г. П.** Підвищення якості освіти – пріоритетний напрямок реформування вищої школи України [Електронний ресурс] / Г. П. Клімова. – Режим доступу: <http://ndipzir.org.ua/wpcontent/uploads/2014/11/Klimova.pdf>.
- 4. Кучма Р. М.** Сучасні системи управління якістю вищої освіти в контексті вимог Болонського процесу / Р. М. Кучма // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Філософія. Політологія. – 2010. – Вип. 94-96. – С. 87–93.
- 5. Національний** освітній глосарій: вища освіта. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://ihed.org.ua/images/biblioteka/glossariy\\_Visha\\_osvita\\_2014\\_tempus-office.pdf](https://ihed.org.ua/images/biblioteka/glossariy_Visha_osvita_2014_tempus-office.pdf).
- 6. Національна** стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року від 25.06.2013 р. №344/2013. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
- 7. Романенко Ю. А.** Якість вищої освіти : суть поняття [Текст] / Ю. А. Романенко // Педагогіка і психологія. – 2010. – Т. VI. – № 6. – С. 49–54.
- 8. Терлоу К.** Тренды, меняющие пространство образовательных технологий: вызов высшему образованию [Електронний ресурс] / Терлоу Кейс. – Режим доступу: URL:<https://www.hse.ru/news/media/63841790.html>.

**Швирка В. М. Сучасні освітні тренди як інструмент підвищення якості освіти в університеті**

У статті, на основі законодавчих актів і наукового вітчизняного дискурсу, представлений аналіз поняття «якість вищої освіти». Розглянуто різні підходи до формулювання цієї дефініції. Якість вищої освіти трактується як узагальнений системний показник розвитку особистості, навчального закладу, освітнього середовища. Охарактеризовані поняття «тренд» і «освітні тренди». Освітні тренди розглядаються як перспективні зміни в освітньому середовищі, які очікуються в найближчому і віддаленому майбутньому. Позначені принципи реалізації освітніх трендів.

Проведено трендспоттинговий аналіз. Перераховано освітні тренди, які потенційно можуть сприяти підвищенню якості вищої освіти.

Відзначено, що тренди відіграють значну роль у розвитку сучасної освіти. Однак рішення про доцільність їх застосування в освітньому процесі слід приймати з урахуванням загальних стратегічних цілей розвитку освіти.

*Ключові слова:* вища освіта, якість вищої освіти, тренд, освітні тренди.

**Швырка В. Н. Современные образовательные тренды как инструмент повышения качества образования в университете**

В статье, на основе законодательных актов и научного отечественного дискурса, представлен анализ понятия «качество высшего образования». Рассмотрены различные подходы к формулировке этой дефиниции. Качество высшего образования трактуется как обобщенный системный показатель развития личности, учебного заведения, образовательной среды. Охарактеризованы понятия «тренд» и «образовательные тренды». Образовательные тренды рассматриваются как перспективные изменения в образовательной среде, которые ожидаются в ближайшем и отдаленном будущем. Обозначены принципы реализации образовательных трендов.

Проведен трендспоттинговый анализ. Перечислены образовательные тренды, которые потенциально могут способствовать повышению качества высшего образования.

Отмечено, что тренды играют значительную роль в развитии современного образования. Однако решение о целесообразности их применения в образовательном процессе следует принимать с учетом общих стратегических целей развития высшего образования.

*Ключевые слова:* высшее образование, качество высшего образования, тренд, образовательные тренды.

**Shvyrka V. Modern Educational Trends as a Tool for Improving the Quality of Education in University**

The article, on the basis of statutes and domestic scientific discourse, presents an analysis of the concept “quality of higher education”. Various approaches to the formulation of this definition are considered. The quality of higher education is interpreted as a generalized consistent indicator of the development of a person, an educational institution, and an educational environment. The concepts of “trend” and “educational trends” are characterized. Educational trends are viewed as promising changes in the educational environment that are expected in the near and distant future. Educational trends are viewed as promising changes in the educational environment that are expected in the near and distant future. Principles for the implementation of educational trends are designated.

Trendspotting analysis is conducted. Educational trends that could potentially contribute to improving the quality of higher education are listed.

It is noted that trends play a significant role in the development of modern education. However, the decision on the appropriateness of their use in the educational process should be made with taking into account the overall strategic goals of higher education development.

*Key words:* higher education, quality of higher education, trend, educational trends.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»**

УДК 37:005]:331.107

**С. М. Безбородих**

### **ОСОБЛИВОСТІ ДЕМОКРАТИЧНОГО СТИЛЮ УПРАВЛІННЯ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ**

Стиль управління, який впливає на формування творчого, сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, мотивацію діяльності підлеглих, на розвиток особистості, є важливим чинником досягнення успіху в управлінні закладами освіти. Тож, перехід до демократичного стилю управління можна вважати чи не головним напрямком демократизації освітнього процесу.

Проблемою процесу демократизації освіти та її управління займалися такі відомі дослідники, як-от: Ж.-Ж. Руссо, С. Гессен, Д. Дьюї, А. Нейл, Т. Найт, У. Паркер, Ш. Амонашвілі, В. Кричевський, Ф. Михайлов, П. Фролов та ін.

Процесу управління загальноосвітніми закладами свої роботи присвятили А. Жиліна, Ю. Конаржевський, В. Коротов, В. Кричевський, В. Новічков, М. Поташник, Н. Островерхова, Є. Хриков та ін.

Формування демократичної культури, як основи розвитку громадянського суспільства, в значній мірі відбувається через реалізацію демократичних принципів у всіх аспектах освіти, в тому числі, її управління. Демократизація повинна відбуватися одночасно на всіх рівнях сучасної освітньої системи: в дошкільній, загальноосвітній, професійно-технічній та вищій ланках освіти.

Слід також розуміти, що основа нашого демократичного суспільства – молодь, у якої саме на момент навчання у закладах освіти формується активна соціальна позиція. До того ж, вихованці сучасної демократії, сьогодні не просто приймають умови, які їм пропонують, вони самі починають висувати вимоги до умов їх навчання, умов роботи та існування взагалі.

Та, нажаль, на сьогоднішній день далеко не всі навчальні заклади дійсно функціонують на демократичних засадах. У більшості – наявна лише формальна демократія, а це, в першу чергу, залежить від того стилю керівництва, який існує в процесі управління.

Таким чином, *мета статті* полягає у визначенні особливостей демократичного стилю управління менеджерів освіти.

Перш ніж визначити особливості демократичного стилю управління, зупинимось на понятті «стиль». Розглянемо цю категорію управління та її класифікацію.

Встановлено, що поняття «стиль» має грецьке походження (stylus) – являє собою сукупність прийомів, форм та методів здійснення якоїсь роботи, діяльності, поведінки. Спочатку поняття «стиль» позначало стрижень для писання по восковій дошці, а пізніше вживалося у значенні «почерк» [3, с. 199]. Звідси можна вважати, що стиль керівництва – свого роду «почерк» у діях менеджера.

Поняття «стиль управління» охоплює широкий спектр дій керівника. Тож різні науковці по-різному тлумачать визначення цього поняття. Розглянемо декілька таких визначень.

На думку С. Князева, «стиль – це стійка сукупність найбільш характерних для керівника методів управління, конкретних принципів, прийомів та норм роботи, які характеризують його підхід до керівництва колективом, а також лінію його поведінки у ситуаціях, що виникають при цьому, й використовуються у даній системі» [3, с. 200].

У менеджерському словнику за редакцією Г. Колеснікова стиль управління визначається як «сукупність типових і відносно стабільних прийомів і механізмів владного та лідерського впливу керівника на підлеглих з метою ефективного виконання управлінських функцій, виробничих завдань, досягнення цілей організації (системна поведінка керівника щодо безпосередньо підпорядкованих йому працівників, яка змінюється в часі залежно від ситуації та проявляється у способах виконання управлінських робіт і впливу на об'єкт управління підпорядкованого керівнику управлінського персоналу)» [4, с. 237].

За М. Месконом, «стиль управління – це звична манера поведінки керівника по відношенню до підлеглих, з метою здійснити на них вплив та спонукати до досягнення мети організації» [6, с. 3].

Отже, спільним у цих визначеннях є трактовка стилю як способу взаємодії керівника та підлеглих.

Зазначимо, стиль конкретного керівника колективу формується у процесі оволодіння ним управлінською діяльністю: з одного боку, він підпорядковує свою особистість вимогам цього виду праці, а з іншого – його особистість визначає особливості виконання функцій управління, створюючи індивідуальний стиль діяльності. Отже, кожен керівник є носієм індивідуального стилю управління, що являє собою оригінальний, новаторський стиль і дає змогу його володареві досягти успіхів в управлінні закладом освіти.

На сьогодні існує декілька підходів до аналізу управлінських стилів, які пов'язані з певним співставленням суб'єктивного і об'єктивного в процесі управління. Розглянемо деякі з них:

**1. Підхід з позицій особистих якостей** базується на виявленні властивостей та особистісних характеристик «ефективних» керівників. Згідно з так званою «Теорією великих людей» («Особистісна теорія лідерства») найкращі керівники мають певний перелік особистих якостей, які є загальними для всіх. Деякі з цих рис: рівень інтелекту, знання, вражаюча зовнішність, чесність, здоровий глузд, ініціативність,

соціальна, педагогічна, економічна освіта, високий ступінь впевненості тощо. На жаль, незважаючи на безліч досліджень, до цього часу спеціалісти не прийшли до єдиної думки про набір якостей, які обов'язково відрізняють великого лідера (дослідження Стогділла).

**2. Підхід з позиції поведінки.** Згідно з цією позицією ефективність керівництва визначається не особистими якостями, а манерою поведінки керівника. Розробники підходу (група американських вчених біхевіористів) шукали найбільш оптимальний управлінський стиль, але виявилось, що стиль управління міняється залежно від ситуації.

**3. Ситуаційний підхід.** Пізніші дослідження показали, що в ефективності керівництва вирішальну роль можуть відіграти додаткові, так звані ситуаційні фактори: потреби і особисті якості підлеглих, характер завдання, вимоги і вплив середовища, а також різного роду інформація [1].

Таким чином, слід вибирати різні способи керівництва залежно від характеру конкретної ситуації.

Якщо проаналізувати різні погляди на стиль, що в різні часи висувалися різними фахівцями сфери управління, неважко переконатися в термінологічній неузгодженості їх, хоча в більшості випадків мова йде про одне й те саме.

Встановлено, що питаннями типології стилів управління займалися психологи у різний час, починаючи від 30-х років ХХ ст. до теперішнього часу. Поведінковий підхід допоміг провести аналіз і вперше скласти класифікацію стилів управління.

Одним із найперших дослідів стилів управління було висунуто К. Левінім [5, с. 297]. Він розробив класичну класифікацію стилів управління. Вирізняв *авторитарний, демократичний та ліберальний (потуральний)* стилі управління.

Американські дослідники, Р. Лайкерт та його колеги в Мічиганському університеті розробили альтернативну систему, порівнюючи групи з високою і низькою продуктивністю праці в різних організаціях. Р. Лайкерт дійшов висновку, що стиль управління може бути *орієнтованим або на роботу, або на людину*. Причому більш продуктивною є орієнтація на людину. Однак пізніше було виявлено, що є керівники, які одночасно орієнтуються і на роботу, і на людину, тобто роблять спробу створити певний інтегральний стиль керівництва [1, с. 182].

Як продовження досліджень, Р. Лайкерт запропонував чотири базові системи стилів управління. Він розраховував, що ці системи допоможуть класифікувати поведінку керівників.

Система 1: *(експлуаторсько-авторитарна)* керівник, не довіряючи підлеглим і не питаючи їх думки й порад, одноосібно вирішує усі питання й бере на себе відповідальність. Співробітники ставляться до наказів керівника байдуже або негативно. В результаті, в організації формується несприятливий морально-психологічний клімат, й виникає

атмосфера для розвитку виробничих конфліктів.

Система 2: (*доброзичливо-авторитарна*) керівник ставиться до підлеглих поблажливо, цікавиться їх думкою під час ухвалення рішень, але може зробити по-своєму. Даний стиль керівництва надає підлеглим певної самостійності. Мотивування страхом тут присутнє, але воно мінімальне.

Система 3: (*консультативно-демократична*). У цій системі керівник довіряє підлеглим, консультується з ними, намагається використовувати усі їх найкращі поради. Серед стимулюючих засобів переважає заохочення. Співробітники задоволені такою системою керівництва, не дивлячись на те, що більшість рішень підказується їм зверху.

Система 4: (*партисипативно-демократична*) базується на тому, що керівники повністю довіряють підлеглим в усіх питаннях, завжди їх вислуховують та використовують усі їх пропозиції, організують обмін всебічною інформацією, залучають підлеглих до постановки цілей та контролю за їх виконанням. На думку Р. Лайкерта, вона є найбільш дієвою [2, с. 247].

Ми розглянули так звані «одновимірні» стилі управління, тобто зумовлені якимось одним чинником.

У сучасних умовах успіх справи зумовлюється не тільки характером стосунків між керівником та підлеглими і мірою свободи, що їм надається, але й низкою інших обставин. Відображенням цього є «багатовимірні» стилі управління, які являють собою комплекс взаємодоповнюючих підходів, кожен з яких не залежить від іншого, а тому може реалізуватися поряд з ними.

Так у 1945 р. склалася ідея «двомірного» стилю керівництва. Вона була розроблена в університеті штату Огайо. Згідно цієї системи, поведінка керівника класифікувалася за двома параметрами:

– за *структурою* (поведінка керівника, спрямована на створення необхідних організаційних та технічних умов, за яких людина достатньо повно може розкрити свої здібності);

– за *увагою до підлеглих* (поведінка, орієнтована на створення в колективі сприятливого морально-психологічного клімату, покращення людських стосунків).

Ця концепція пізніше була модернізована Р. Блейком і Д. Мутоном, які побудували решітку (схему), що включала п'ять основних стилів управління:

**1. «Збіднене управління».** З боку керівника вимагається лише мінімальне зусилля, щоб досягти такої якості роботи, яка дозволить уникнути звільнення.

**2. «Будинок відпочинку».** Керівник зосереджується на хороших, теплих взаємовідносинах, але мало турбується про ефективність виконання завдань.

**3. «Підпорядкування».** Керівник турбується про ефективність виконуваної роботи, але звертає мало уваги на моральний настрій



підлеглих.

4. «*Організаційне управління*». Керівник досягає прийнятної якості виконання завдань, знаходячи баланс ефективності та гарного морального настрою.

5. «*Групове управління*» (команда). Завдяки посиленій увазі до підлеглих і до виробництва, керівник досягає того, що підлеглі свідомо залучаються до реалізації цілей організації. Це забезпечує високі моральний настрій і ефективність [2, с. 249].

Посилення міжнародної конкуренції, розширення ринків збуту послуг та продукції, зростання міжнародних контактів сприяло тому, що у 70-ті роки ХХ ст. в усьому світі почався процес перегляду старих методів і стилів управління та формування нових. Так в науковій літературі з'явилися такі стилі управління, як-от: *патріархальний; автократичний; харизматичний; адміністративний; дистанційний* (Є. Берков); *стиль не втручання* (А. Свенцицький); *волютаристський* (Ф. Генон); *бюрократичний; шаблонний; демократичний* та інші.

На думку С. Князева, демократичний стиль управління в більшій мірі ніж інші стилі відповідає демократизації управління. В ньому реалізуються принципи вільної дискусії, критики як «зверху», так і «знизу». Прийнято вважати, що це найбільш розвинена досконала форма стилю управління колективом, йому властиві:

1. Колегіальне прийняття рішень.
2. Широка поінформованість усього управлінського апарату про розв'язувану проблему та цілі організації.
3. Широка поінформованість всіх співробітників про виконання накреслених завдань і цілей.
4. Участь управлінців усіх ланок у процесі прийняття рішень сприяє тому, що кожний з них добровільно перекладає на себе відповідальність за розв'язання свого часткового завдання і усвідомлює його значущість у досягненні загальної мети.
5. Функції контролю та оцінки розподіляються по поверхах влади, дедалі більше переходячи від верхніх рівнів до нижчих.
6. Співробітники – це не просто виконавці чужих рішень, а люди, які мають власні цінності та інтереси.
7. Керівники нижчої ланки, як правило, репрезентують і відстоюють інтереси співробітників перед вищим керівництвом, що сприяє виникненню зустрічного потоку інформації від співробітників до керівництва.
8. Висока ініціативність співробітників і кількість творчих нестандартних рішень, сприятливий морально-психологічний клімат та загальна задоволеність співробітників організацією.
9. Люди можуть навчатися один у одного по горизонталі, кожний стає джерелом інформації.
10. Керівник-демократ враховує в роботі індивідуально-психологічні властивості підлеглих, вивчає їх потреби, інтереси, причини падіння та

росту активності на роботі, визначає засоби впливу тощо [3, с. 202].

Досліди довели, що в умовах авторитарного управління можна виконати приблизно в два рази більший обсяг роботи, ніж в умовах демократичного, проте її якість, наявність елементів творчості будуть на такий самий порядок нижчими. Таким чином, авторитарний стиль керівництва переважає за простіших видах діяльності, що орієнтовані на кількісні результати, а демократичний – за складних, де на перше місце висувається якість.

Отже, менеджер освіти демократичного стилю управління активно допомагає в становленні колегіальних органів, зміцнює їх авторитет, вміло веде діалог, має критичне мислення, створює умови для розвитку творчого потенціалу працівників. Реалізація демократичного стилю можлива лише за високого рівня організаторських, інтелектуальних, комунікативних здібностей менеджера освіти. Такий стиль управління найбільш ефективний, адже він забезпечує більшу ймовірність конструктивних рішень, активність співробітників, задоволеність своєю роботою, згуртованість колективу, сприятливий психологічний клімат, високі результати освітньої діяльності.

#### **Список використаної літератури**

**1. Андрушків Б. М.** Основи менеджменту / Б. М. Андрушків, О. Є. Кузьмін. – Львів : «Світ», 1995. – 296 с. **2. Бесєдін М. О.** Основи менеджменту : підручник / М. О. Бесєдін, В. М. Нагаєв. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 496 с. **3. Князев С. Н.** Управление : искусство, наука, практика : учеб. пособ. / С. Н. Князев. – Мн. : Армита – маркетинг, менеджмент, 2002. – 512 с. **4. Колесніков Г. О.** Менеджерський словник : навчально-довідкове видання / Г. О. Колесніков. – К. : ВД «Професіонал», 2007. – 288 с. **5. Огарков А. А.** Управление организацией : учебник / А. А. Огарков. – М. : ЭКСМО, 2006. – 512 с. **6. Омаров А. М.** Руководитель. Размышления о стиле управления / А. М. Омаров. – М. : Политиздат, 1987. – 366 с.

#### **Безбородих С. М. Особливості демократичного стилю управління менеджерів освіти**

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена вибором стилю управління, який впливає на мотивацію діяльності підлеглих, формування творчого, сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, на розвиток особистості, є важливим чинником досягнення успіху в управлінні закладами освіти. Отже, перехід до демократичного стилю управління можна вважати чи не головним напрямком демократизації освітнього процесу. Тому мета статті полягає у визначенні особливостей демократичного стилю управління менеджерів освіти. Встановлено, що менеджер освіти демократичного стилю управління активно допомагає в становленні колегіальних органів,

зміцнює їх авторитет, вміло веде діалог, має критичне мислення, створює умови для розвитку творчого потенціалу працівників. Реалізація демократичного стилю можлива лише за високого рівня організаторських, інтелектуальних, комунікативних здібностей менеджера освіти.

*Ключові слова:* стиль, демократичний стиль управління, менеджери освіти.

**Безбородых С. Н. Особенности демократического стиля управления менеджеров образования**

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена выбором стиля управления, который влияет на мотивацию деятельности подчиненных, формированию творческого, благоприятного социально-психологического климата в коллективе, на развитие личности, является важным фактором достижения успеха в управлении учебными заведениями. Таким образом, переход к демократическому стилю управления можно считать едва ли не главным направлением демократизации образовательного процесса. Поэтому цель статьи заключается в определении особенностей демократического стиля управления менеджеров образования. Установлено, что руководитель демократического стиля управления активно помогает в становлении коллегиальных органов, укрепляет их авторитет, умело ведет диалог, имеет критическое мышление, создает условия для развития творческого потенциала работников. Реализация демократического стиля возможна только при высоком уровне организаторских, интеллектуальных, коммуникативных способностей руководителя.

*Ключевые слова:* стиль, демократический стиль управления, менеджеры образования.

**Bezborodyh S. Features Democratic Style of Management Managers of Educational Institutions**

The relevance of the material set out in the article, due to the choice of the style of management that affects the motivation of the subordinates, the formation of a creative, favorable social and psychological climate in the team, on the development of the individual is an important factor in achieving success in the management of educational institutions. Consequently, the transition to a democratic style of management can be considered as the main direction of democratization of the educational process. Therefore, the purpose of the paper is to consider the importance of a democratic style of management managers of educational institutions. It is established that the leader of the democratic style of management actively helps in the formation of collegial bodies, strengthens their authority, skillfully conducts a dialogue, has a critical thinking, creates conditions for the development of creative potential of employees. Realization of a democratic style is possible only at a high level of managerial, intellectual, communicative skills of the managers of educational institutions.

*Key words:* style, democratic style of management, managers of educational institutions.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2018 р.  
Прийнято до друку 26.10.2018 р.  
Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 37.016:003-028.31

**Г. П. Зажарська**

**ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ  
ТА ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ**

Реформування загальноосвітньої школи в особистісно-орієнтовану, розвивальну зумовлене потребами цивілізованого демократичного суспільства в Україні. У контексті цих суспільних потреб особливо значимою є основна мета початкової мовної освіти, яка визначається провідною функцією рідної мови: плекання національно свідомої, духовно багатой, творчої особистості, яка володіє вміннями комунікативно доцільно вживати мовні засоби у різних сферах і видах мовленнєвої діяльності.

Сформувати таку людину неможливо без оволодіння мовою як засобом спілкування, пізнання, самоствердження в житті, творчого самовираження. Лінгвістичні відомості, отже розглядаються не самостійним предметом вивчення, а засобом та умовою розвитку мислення, творчих здібностей учнів, формування комунікативної компетенції, виховання на засадах гуманізму і демократизму. Це підтверджує і Державний стандарт, в якому метою освітньої галузі «Мови і літератури» є розвиток особистості учня, формування його комунікативної компетентності та загальних уявлень про мову як систему і літературу як вид мистецтва [2, с. 2–4].

Комунікативно-мовленнєві вміння – це вміння, необхідні для ефективного здійснення мовленнєвої діяльності в умовах між особистісної взаємодії, тобто в різних ситуаціях спілкування: з різною метою, в різних умовах, з різними співрозмовниками (знайомими, незнайомими; за віком: старшими, молодшими; за соціальною роллю: хтось із рідних, учитель, однокласник, друг тощо). Основою комунікативно-мовленнєвих умінь є частково мовленнєві вміння (звуковимовні, орфоепічні, лексичні, граматичні) та загально мовленнєві (уміння слухати-розуміти, говорити, читати, писати).

Способи керівництва пізнавальною та мовленнєвою діяльністю передбачають поетапний характер управління, загальну спрямованість на

зону найближчого розвитку (Л. Виготський), будуються з позицій педагогіки співробітництва (Ш. Амонашвілі).

Єдність розглянутих змістового, процесуального та мотиваційного аспектів вивчення рідної мови у контексті мовленнєвої діяльності знаходить вираження в тому, що комплексні вправи будуються за сукупністю означених параметрів.

Такий системний підхід до організації навчально-виховного процесу програмує виділення відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти чотирьох змістовних ліній – мовної, соціокультурної, мовленнєвої діяльності та реалізацію цих змістових напрямків у їх взаємодії та взаємообумовленості.

У статті мова піде про мовленнєву змістову лінію, яка є основною і передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, тобто вміння висловлювати свої думки, говорити в певній ситуації.

Робота з формування мовленнєвої компетентності в початковій школі повинна проводитись систематично на кожному уроці безпосередньо через спілкування. Це важка і кропітка робота, оскільки діти, які зростають у російськомовному середовищі, до школи недостатньо оволодівають українським мовленням, то стає проблемним завдання програми розвивати та вдосконалювати мовленнєві уміння та навички і на їх базі навчати читання й письмо. Отже, першочерговим завданням вчителя початкових класів є формування уміння українського мовлення: аудіативні, орфоепічні, граматичні, збагачувати словниковий запас, розвивати уміння діалогічного і монологічного мовлення, що створить базу для навчання читання й письма [4, с. 12–14].

При цьому слід взяти до уваги, що у випадку недостатнього володіння усним мовленням, розвиток навичок читання та письма уповільнюється. Отже, найважливішим завданням у ситуації, коли до шкіл з українською мовою викладання приходять російськомовні діти, є формування та розвиток умінь усного мовлення.

Користуючись принципами особистісно-орієнтованого навчання, ми прагнемо забезпечувати емоційне благополуччя учнів на уроці, яке сприяє успішній реалізації завдань формування комунікативних умінь та мовленнєвої культури молодших школярів, бо, за словами Марії Монтессорі, «у розумі дитини нема нічого такого, чого колись не було у почуттях». Саме тому на уроках з рідної мови застосовую інтеграційні підходи, щоб урок став справжньою «педагогічною майстернею», де слово жило б, трепетало усіма барвами і відтінками в душі кожної дитини, щоб діти кожен вислів сприймали не лише розумом, а й серцем, намагалися побачити живу картину, почути звуки, прислухалися до переданих почуттів й уміли висловлювати свої.

Багатство словникового запасу людини – ознака її високого інтелектуального розвитку. Тому роботі над словником учнів приділяю особливу увагу.

Повноцінному засвоєнню значення слова сприяє використання його учнями у власному мовленні, тобто у монологі. Добираючи слова для засвоєння, виходжу не лише з теми уроку, а й з такого вибору слів, який давав би можливість побудувати діалог, адже формування умінь спілкування – кінцева мета навчання української мови.

Учень здатен засвоїти протягом уроку до шести слів і граматичних конструкцій з цими словами, тому робота над їх засвоєнням складається з двох етапів.

Перший з них – пояснення на основі унаочнення, перекладу рідною мовою й первинне кількаразове проговорювання слів і граматичних конструкцій (тренінг) за вчителем. Другий – активізація слів і граматичних конструкцій у мовленні.

Напрямки словникової роботи:

1) збагачення словника, тобто засвоєння нових слів та нових значень слів, що раніше школярам були невідомі;

2) уточнення словника, тобто поглиблення розуміння уже відомих слів, з'ясування відтінків у значенні між синонімами, добір антонімів, аналіз багатозначності;

3) активізація словника, тобто використання якомога більшої кількості слів у мовленні кожного учня, введення слів у речення, засвоєння сполучуваності слів з іншими словами, доцільність їх використання в конкретному тексті;

4) вилучення не літературних слів, русизмів, що вживаються іноді молодшими школярами, виправлення помилок у наголошуваних та вимові слів.

Підвищенню ефективності засвоєння словникових слів значною мірою сприяє використання інноваційних технологій: інтерактивних форм роботи, технології критичного мислення.

Заохочення, створення яскравих наочно-образних уявлень, навчально-пізнавальна гра, створення ситуації успіху, проблемної ситуації, спонукання до пошуку альтернативних рішень, виконання різноманітних творчих завдань, створення ситуації взаємодопомоги – це прийоми, що дають змогу реалізувати індивідуально-особистісний підхід у навчанні. Застосовуючи їх під час роботи над словниковими словами, ми активізуємо пізнавальну діяльність школярів, робимо словникову роботу цікавою для дітей.

Робота в парах сприяє розвитку навичок спілкування, формує вміння висловлюватися, переконувати, вести дискусію. Обговорення матеріалу з однокласником дає можливість краще зрозуміти те, що вивчається. Завдяки такій формі діти вчаться співпрацювати (слухати, підтримувати розмову, досягати згоди, домовлятися); однокласники стають друзями (підключаються одне про одного, допомагають, довіряють). Учні набувають навичок альтернативного пошуку розв'язання проблемних ситуацій.

Використовуючи парну форму роботи, даємо можливість дітям перемовлятися, підходити одне до одного, обмінюватися думками. Це сприяє розвитку самоповаги, формує почуття особистої гідності. Робота в парах є підготовчим етапом до роботи в групах.

Обираючи методичний інструментарій для засвоєння графічного образу словникового слова, звертаємо увагу на використання інноваційних методів і прийомів. Ефективними є такі види роботи як «Кубування», «Асоціативний куш», «Спіймай пару!», «Складання сенкану» та ін. Доцільними є такі інтерактивні ігри як: «Рольова гра», «Драматизація», «Інтерв'ю», «Мозковий штурм», «Передбачення». На уроках мови використовуємо стратегії, що значною мірою стимулюють розвиток інтелектуально-творчих здібностей дітей (літературні ігри, кросворди, шаради, анаграми, вікторини, творчі завдання). Впроваджуємо в навчальний процес різноманітні нестандартні форми уроків: урок-гра, урок-змагання, урок-подорож, урок-пісня, урок-вікторина, урок-свято та ін. Щоб дати можливість учням молодших класів висловити свою думку з певної проблеми стисло, за конкретною схемою впроваджуємо технології навчання у дискусії.

Суттєвою особливістю усного мовлення є те, що воно має широку гаму засобів виразності (інтонація, темп мовлення, сила та тембр голосу), які дозволяють чітко виразити позицію мовця. Саме тому, здійснюючи роботу над формуванням комунікативних умінь, слід уважно ставитися до засобів виразності. Так, працюючи зі скоромовкою, учні вчать промовляти її з різною силою голосу: голосно, тихо, пошепки; від «тихо» до «голосно» і навпаки; «сходінками» (намалювати на дошці сходінки і запропонувати учням, промовляючи скоромовку, все голосніше піднятися до найвищої з них, а вчитель пересуває вказівку від сходінки до сходінки). Під час інсценування казок можна запропонувати учням промовляти репліки героїв інтонаційно виразно, вчитель звертає увагу на передаванням голосом радість, сум, здивування. Невичерпним матеріалом для навчальних занять з рідної мови є життєвий досвід молодших школярів. З великим задоволенням діти запрошують до класу засмучену осінь чи життєрадісну весну, срібну зиму чи золоте літо. Кожна складова уроку допомагає створити образ, який змушує дітей хвилюватися, уявляти, спонукає до активної мовленнєвої діяльності: описати картину природи, назвати іменники, що «супроводжують» її явища, охарактеризувати їх прикметниками, дібрати вдалі дієслова, скласти речення різні за метою висловлювання та інтонацією. Введення у навчальний процес системи комплексних вправ забезпечує:

- постійну взаємодію слова й унаочнення, слова та дії, завдяки чому долається не диференційованість сприймання дітей, активізується уява, успішно проходить процес абстрагування від лексичного значення конкретних слів і виділення в них загального, граматичного;

- дає можливість педагогові глибше індивідуалізувати навчання, спираючись на природні здібності, нахили дітей, особливості сприймання, уяви, пам'яті.

Така цілеспрямована організована діяльність учнів ґрунтується на фундаментальному положенні К. Ушинського: «Слово має виростати з думки, а думка – із спостережень за природою, самим собою та іншими людьми».

Здобутий дітьми чуттєвий досвід, знання про довкілля, сформовані способи творчої діяльності та прийоми розумових дій актуалізуються на уроках української мови та літературного читання на рівні міжпредметних зв'язків та міжпредметної інтеграції. Тому на різних етапах уроку доцільно використати такі форми роботи:

- усний журнал, хвилинка ерудита, конференція та інше;
- уявна подорож до музею, храму, святинь рідної землі, інтерв'ю з письменником, художником;
- драматизація.

У виборі організаційних форм навчання віддаємо перевагу колективній, груповій, парній діяльності. Поступово з року в рік у дітей збільшується питома вага самостійних спостережень та дослідницької діяльності. Таким чином, система комплексних вправ є визначальним засобом активізації мехізмів мовлення в процесі опанування мовних знань учнів початкових класів.

З метою створення сприятливого психологічного клімату для вивчення української мови, розвитку мовленнєвої компетентності з перших днів слід створити дітям такі умови, планувати і організовувати свою роботу так, щоб в учнів початкових класів не згасало бажання вивчати українську мову та прививати любов до читання творів українських авторів. То, як писав В. Сухомлинський, «без поваги, без любові до рідного слова не може бути ні всебічної людської вихованості, ні духовної культури».

### **Список використаної літератури**

- 1. Вашуленко О. І.** Емоційно-ціннісна складова у структурі читацької компетентності молодшого школяра // Початкова школа. – 2013. – №6. – С. 10–17.
- 2. Державний** стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2011. – №18. – С. 2–8.
- 3. Петрук К.** Комунікативне спрямування у навчанні української мови у початкових класах // Початкова школа. – 2012. – № 10. – С. 18–23.
- 4. Пономарьова К.** Компетентністний підхід у навчанні грамоти першокласників // Початкова школа. – 2012. – № 9. – С. 22–25.
- 5. Савченко О. Я.** Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 218 с.



**Зажарська Г. П. Формування мовленнєвої культури молодших школярів на уроках української мови та літературного читання**

У статті автором розкрито питання формування мовленнєвої культури молодших школярів на уроках української мови та літературного читання. Особливо значимою є основна мета початкової мовної освіти, яка визначається провідною функцією рідної мови: плекання національно свідомої, духовно багатої, творчої особистості, яка володіє вміннями комунікативно доцільно вживати мовні засоби у різних сферах і видах мовленнєвої діяльності.

У статті мова йде про мовленнєву змістову лінію, яка є основною і передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів початкових класів, їхнє вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, тобто вміння висловлювати свої думки, говорити в певній ситуації.

У виборі організаційних форм навчання слід надавати перевагу колективній, груповій, парній діяльності. З метою створення сприятливого психологічного клімату для вивчення української мови, розвитку мовленнєвої компетентності з перших днів слід створити дітям такі умови, планувати і організувати свою роботу так, щоб в учнів початкових класів не згасало бажання вивчати рідну мову та прививати любов до читання творів українських авторів.

*Ключові слова:* мовленнєва культура, мовна освіта, мовленнєва змістова лінія, розвиток мовлення, мовленнєва компетентність, учні початкових класів.

**Зажарская А. П. Формирование речевой культуры младших школьников на уроках украинского языка и литературного чтения**

В статье автором раскрыт вопрос формирования речевой культуры младших школьников на уроках украинского языка и литературного чтения. Главной есть основная цель начального языкового образования, которая определяется главной функцией родного языка: воспитание национально сознательного, духовно богатого, творческого человека, владеющего коммуникативными речевыми способами в различных областях речевой деятельности.

В статье речь идет о речевой содержательной линии, как об основной, и представляет развитие устной и письменной речи учащихся младших классов, их умение пользоваться языком как средством общения, то есть умение выражать свои мысли, разговаривать в определенной ситуации.

В выборе организационных форм обучения надо отдавать предпочтение коллективной, групповой, парной деятельности. С целью создания благоприятного психологического климата для изучения украинского языка, развитию речевой компетенции с самого начала надо создать детям такие условия, чтобы в учеников начальных классов не

угасло желание изучать родной язык и привить любовь к чтению произведений украинских авторов.

*Ключевые слова:* речевая культура, языковое образование, речевая содержательная линия, развитие речи, речевая компетентность, ученики начальных классов.

**Zazharskaya A. Role and Place of Artistic Literature in the Process of Studies of Students of Initial Classes**

In the article an author is expose a role and place of artistic literature in the process of studies of students of initial classes. Through verbal folk creation a child not only seizes the mother tongue but also brought over to the culture of the people. Taking into account it there is a necessity of search of the new going near determination of maintenance of education and education, to creation of the nationally orientated model of studies of children of midchildhood. A study of lingvokraevnavchego material on the lessons of the mother tongue and reading is an effective mean.

In the article the question is about a speech semantic line, that is basic and envisages development of the verbal andwriting broadcasting of students of initial classes, their abilityto use a language as means of intercourse, cognition, id estability to express the opinions, talk in a certain situation.

In the choice of organizational forms of studies it follows to give advantage to collective, group, pair activity. With the aim of creation of favourable psychological climate for the study of Ukrainian, development of speech competence from the firstdays it follows to create such terms to the children, to plan and organize the work so that a desire to study the mother tongue and inoculate love to reading of works Ukrainian did not go out for the students of initial classes.

*Key words:* vocal culture, linguistic education, vocal semantic line, development of broadcasting, vocal competence, students of initial classes.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

УДК 373.3.011.3-051(477)"20"

**Н. Б. Ларіонова**

**МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ  
ДО РОБОТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Дослідження проблеми підготовки вчителів початкових класів, оформлення її в один з основних напрямів сучасної педагогічної теорії та практики обумовлене низкою факторів:

1) будь-яка професія врівноважує інтереси суспільства й конкретного індивіда – носія професії (суспільство зацікавлене в результатах професійної діяльності індивіда, індивід отримує матеріальну винагороду й можливість самореалізації (принаймні, в одній зі сфер життєдіяльності);

2) продуктом діяльності педагога як професіонала є освічена людина – носій певних знань, певного ступеню вихованості й розвитку, а в сукупності – людський капітал як єдина рушійна сила суспільного прогресу;

3) учитель початкових класів закладає той фундамент, від міцності якого буде залежати наступний життєвий шлях людини в сфері освіти, в системі соціально-економічних, соціально-політичних, соціально-культурних відносин, в особистому житті.

Відповідно до Концепції *реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти* «Нова українська школа» на період до 2029, схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р, саме початкова ланка першою вступає в активний процес реформування системи освіти [2], а Концепція «Нова українська школа» визначає основним елементом цієї школи вмотивованого вчителя, який має необхідні кваліфікації та стимули, щоби стати лідером змін [5].

Відтак, актуальним є пошук оптимальних шляхів формування готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах Нової української школи (далі – НУШ) в діяльності ВНЗ.

У педагогіці та психології вищої школи неперервно досліджується професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкових класів як компетентного, здатного до саморозвитку: підготовка майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах нової структури й змісту початкової освіти (Н. Бібік, О. Савченко), загальні принципи організації педагогічного процесу та основні напрями конструювання змісту психолого-педагогічної підготовки, що забезпечують формування вчителя-дослідника, який перебуває в постійному пошуку ефективних і раціональних методів навчання й виховання (Л. Хомич), формування творчої особистості майбутнього вчителя (Н. Кічук, С. Сисоєва), організація професійного самовиховання майбутніх учителів початкових класів (О. Кучерявий), формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів (Л. Хоружа), формування професійної готовності та ін.

У той же час недостатньо розробленим залишається питання формування готовності даної категорії педагогічних працівників до роботи в умовах оновленої в контексті освітньої реформи школи.

Отже, має місце протиріччя між об'єктивною суспільною значимістю реформування загальної середньої освіти й не розробленістю на теоретичному рівні питання формування готовності вчителів початкових класів до активної й ефективної участі в цьому процесі

Мета статті: обґрунтувати модель готовності вчителя початкових класів до роботи в умовах НУШ

Для розкриття сутності понять «професійна готовність учителя початкових класів» та «готовність учителя початкових класів до роботи в умовах НУШ» ми будемо використовувати власний доробок, отриманий в результаті дисертаційного дослідження [8], а також останні наукові роботи, присвячені проблемі формування професійної готовності вчителя початкових класів [4; 6; 7; 10].

Аналіз наукових джерел дозволяє констатувати активне вживання для оцінки рівня професійної підготовленості вчителя початкових класів, крім поняття «професійна готовність», такого поняття як «професійна компетентність» [Там само].

Найбільш уживаним у сучасній педагогіці є такий підхід, коли під компетентністю людини взагалі розуміють спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються в процесі навчання й дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати й розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності [9, с. 15].

Саме в такому контексті поняття «компетентність» закріплено на нормативно-правовому рівні – в Законі України «Про освіту» [1].

Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволив нам зробити висновок, що:

1) поняття «професійна готовність» та «професійна компетентність» аналізуються з точки зору різних підходів, але, при визначенні їх сутності, частіше за все, відсутнє чітке розмежування даних понять [8, с. 26], тому ми розглядаємо їх як синонімічні;

2) спостерігається тенденція до об'єднання в понятті «професійна готовність» двох аспектів: особистісного (професійна готовність як цілісне стійке особистісне утворення; інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення; інтегративна якість особистості; цілісна система стійких інтегративних особистісних утворень тощо) і діяльнісного (професійна готовність як умова діяльності, регулятор діяльності й поведінки, умова успішності діяльності тощо) [8, с. 34].

Узагальнення дефініцій поняття, представлене у різних авторів [4; 6; 7; 10], дозволяє нам визначити професійну готовність учителя початкових класів як інтегративне, стійке й динамічне утворення особистості спеціаліста, сутнісними характеристиками якого є спрямованість на педагогічну професію як соціальну й особистісну цінність, опанована система способів здійснення педагогічної взаємодії, сформованість професійної самосвідомості, яке є регулятором та умовою успішної самостійної фахової діяльності відповідно до вимог, змісту її здійснення та існуючих стандартів оцінювання її ефективності, та виступає основою для подальшого особистісно-професійного самовдосконалення.

Що стосується поняття «готовність учителя початкових класів до роботи в умовах НУШ», то ми, погоджуючись із позицією В. Вітюк [3], вважаємо що її слід розглядати як готовність до інноваційної діяльності – складне інтегративне новоутворення особистості педагога, сутнісними характеристиками якого є спрямованість на інноваційний підхід до організації освітнього процесу, методична креативність, здатність до побудови індивідуальної траєкторії особистісно-професійного розвитку в контексті мети, завдань і змісту реформування загальної середньої освіти.

Таким чином, поняття «професійна готовність вчителя початкових класів» характеризує загальну готовність до педагогічної діяльності відповідно до конкретної спеціальності («учитель початкових класів»), а поняття «готовність вчителя початкових класів до роботи в умовах НУШ» характеризує спеціальну готовність – до педагогічної діяльності в умовах інноваційних змін, визначених відповідними концептуальними й нормативно-правовими документами.

Отже, готовність учителя початкових класів до роботи в умовах НУШ є складовою його професійної готовності, й, відповідно, може виступати метою й об'єктом діяльності ВНЗ.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з цього питання дозволяє зробити висновок, що при певному співпадінні позицій щодо сутності й змісту професійної готовності вчителя початкових класів, спостерігається значна відмінність у кількості компонентів її структури [4; 6; 7; 10].

Така множинність моделей пояснюється складністю самого феномена професійної готовності й відмінностями у вихідних позиціях, на яких автори обґрунтовують свої моделі.

У той же час спостерігається тенденція до виділення таких складових як 1) ціннісно-мотиваційна сфера; 2) когнітивний компонент (знання); 3) практичний компонент (уміння); 4) особистісний компонент (професійно значущі якості); 5) рефлексивний компонент. При цьому одні й ті ж компоненти мають у різних авторів різні назви.

Виділення таких складових є слушним і відповідає компетентнісному підходу, як пріоритетному в професійній освіті й підвищенні професійної кваліфікації у європейській та вітчизняній практиці [9].

У рамках власного дисертаційного дослідження на засадах системного підходу й основних положень теорії діяльності ми обґрунтували трикомпонентну структуру професійної готовності педагогічного працівника, до категорії яких відноситься й учитель початкових класів, в єдності таких компонентів як 1) ціннісно-сенсовий; 2) операційний; 3) рефлексивний [8, с. 36].

З нашої точки зору, з урахуванням практико-орієнтованого характеру педагогічної професії, й особливої специфіки спеціальності «учитель початкових класів» виділення професійних знань в окремий

компонент є недоцільним: спеціальні знання інтегруються в усі визначені нами компоненти.

Те ж саме стосується й професійних якостей: вони впливають як на підтримку й розвиток ціннісно-мотиваційної сфери спеціаліста, так і на якість здійснених професійних дій, а також на ступінь готовності до рефлексії та якість кожного її акту.

Виходячи з викладених вище позицій, розкриємо сутність виділених компонентів професійної готовності учителів початкових класів (див. табл. 1).

*Таблиця 1*

**Структура професійної готовності учителів початкових класів**

Компонент	Сутність
Ціннісно-Сенсовий	Стійка позитивна настанова на професійну діяльність на основі системи мотиваційно-ціннісних ставлень особистості до призначення професії, професійної діяльності, професійного спілкування, прояву себе в професії, набутих особистісних смислів опанування педагогічною діяльністю; виконує по відношенню до діяльності функції цілепокладання, стимулювання, регулювання й оптимізації
Операційний	Здатність реалізовувати необхідні в контексті соціально-педагогічної ситуації професійні функції на основі опанованих способів професійної дії (в єдності мети, задач, методів, способів і результату) та розвинутої системи професійних здібностей
Рефлексивний	Здатність до аналізу й самоаналізу, самостійного формування й корекції професійної самооцінки і Я-концепції, професійного самовдосконалення, розвитку своїх творчих здібностей; зумовлює спрямованість професійної діяльності, розвиток і гармонізацію образу «Я» професіонала, стосовно ціннісно-сенсового й операційного компонентів професійної готовності, власне професійної діяльності виступає як координуючий, організуючий та інтегруючий початок

Таким чином, ми визначаємо трикомпонентну структуру професійної готовності вчителя початкових класів в єдності таких компонентів як: 1) ціннісно-сенсовий; 2) операційний; 3) рефлексивний.

Виділення таких структурних компонентів здається нам одночасно й необхідним, і достатнім, тому що вони:

- а) відбивають основні сутнісні характеристики діяльності;
- б) є такими, що взаємодіють і взаємовпливають;
- в) як окремо, так і в системі виступають регуляторами не тільки діяльності, а й розвитку суб'єкту діяльності;
- г) забезпечують так званий сфокусований результат, що відповідає сутнісній характеристиці системи;
- д) виходячи з визнання цілісності особистості, виступаючи сутнісними характеристиками особистості професіонала, впливають на розвиток інших професійних й особистісних характеристик суб'єктів діяльності.

Для обґрунтування моделі готовності вчителя початкових класів до роботи в умовах НУШ ми будемо спиратися на:

- аналіз концептуальних і нормативно-правових засад реформування загальної середньої освіти, складовою якої є початкова ланка;
- положення системного підходу [8, с. 37];
- розроблену нами структуру професійної готовності вчителя початкових класів.

Аналіз Концепції «Нова українська школа» [5], Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, схваленої розпорядженням Кабміну України від 14 грудня 2016 р. № 988-р [2] дозволяє виділити наступні складові реформування загальної середньої освіти:

- новий зміст, орієнтований на формування ключових компетентностей для життя, який реалізується на основі органічного поєднання компетентнісного, особистісно-орієнтованого й діяльнісного підходів;
- педагогіка партнерства як ефективна взаємодія всіх учасників освітнього процесу на основі взаємоповаги;
- умотивований учитель, який має необхідні кваліфікації та стимули, щоби стати лідером змін, та діє на засадах принципу дитиноцентризму та академічної свободи;
- орієнтація на неповторність особистості й індивідуальний підхід до задоволення потреб кожного учня;
- виховання на цінностях як інтегральна складова освітнього процесу;
- зміна структури середньої школи задля розширення доступу дітей шкільного віку до якісної освіти, поділ початкової освіти на два цикли – адаптаційно-ігровий та основний;
- академічна свобода вчителя й автономія школи, що утверджується пліч-о-пліч із моніторингом якості освітніх послуг, що надаються кожним закладом освіти;
- обсяги фінансування, достатні для забезпечення рівного доступу до якісної освіти всім учням, незалежно від їхнього місця проживання, підвищення ефективності використання фінансових ресурсів, що спрямовуються на освіту;
- створення сучасного освітнього середовища, що стимулюватиме вивільнення творчого потенціалу як учнів, так і педагогів.

Виходячи зі змісту основних складових реформування загальної середньої освіти, ми пропонуємо наступну модель готовності учителя початкових класів до роботи в умовах НУШ (див. табл. 2).

*Таблиця 2*

**Модель готовності вчителя початкових класів до роботи  
в умовах НУШ**

Компонент	Зміст
Ціннісно-сенсовий	<p>Стійке переконання в об'єктивній необхідності реформування загальної середньої освіти на засадах Концепції НУШ;</p> <p>позитивно-ціннісне ставлення до НУШ як моделі освіти, яка відповідає сучасним соціокультурним умовам, максимально гармонізує інтереси індивіда й суспільства, й виступає рушійною силою суспільного прогресу;</p> <p>прийняття змісту кожної складової реформування загальної середньої освіти як сенсу власної професійної діяльності;</p> <p>стійка позитивна настанова на активну участь у розбудові НУШ;</p> <p>усвідомлення об'єктивної необхідності зміни ролей учителя в освітньому процесі, самозмін на особистісному й професійному рівнях;</p> <p>усвідомлення залежності успішної розбудови НУШ, у тому числі, від власної особистісно-професійної позиції</p>
Операційний	<p>Здатність ефективно реалізовувати діапазон нових ролей учителя (модератор, фасилітатор, тьютор тощо);</p> <p>проектувати інноваційне освітнє середовище в єдності предметної і соціальної складових;</p> <p>проектувати освітній процес на засадах інтегративного підходу на цільовому та функціональному рівнях;</p> <p>забезпечувати адаптацію освітнього процесу до індивідуальних потреб кожного учня відповідно до принципу «дитиноцентризму»;</p> <p>організувати самостійну діяльність здобувачів освіти, переважно навчально-пошукового, дослідницького характеру;</p> <p>організувати контроль якості освітнього процесу на основі активного використання формувального оцінювання;</p> <p>здатність забезпечувати проактивність усіх учасників освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства;</p> <p>здатність до методичної креативності взагалі й відповідно до контексту педагогічної ситуації зокрема</p>
Рефлексивний	<p>Здатність до професійного самовдосконалення, розвитку своїх творчих здібностей як суб'єкта інноваційних змін в системі освіти взагалі й у початковій освіті зокрема на основі співставлення особистісно-професійних досягнень і еталонних вимог до вмотивованого й компетентного вчителя НУШ</p>

Таким чином, обґрунтована нами модель готовності вчителя початкових класів до роботи в умовах НУШ в єдності таких компонентів як ціннісно-сенсовий, операційний та рефлексивний, відповідає:

1) структурі загальної професійної готовності вчителя початкових класів (оскільки є її складовою як спеціальна готовність);

2) змісту основних складових реформування загальної середньої освіти, визначених на концептуальному й нормативно-правовому рівнях.

Змістові характеристики компонентів представленої моделі можуть слугувати орієнтирами для створення нового покоління стандартів підготовки вчителів початкових класів як у системі вищої освіти, так і в системі освіти дорослих.



**Список використаної літератури**

1. Закон України «Про освіту». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Розпорядження Кабінету міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p>
3. Вітюк В. В. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» / В. В. Вітюк // Педагогічний пошук. – 2017. – № 2. – С. 3–6.
4. Дудник О. М. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи / О. М. Дудник // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2018. – № 6 (320). – С. 110–116.
5. Концепція «Нова українська школа». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
6. Костюченко Людмила. Готовність майбутніх вчителів початкових класів до професійної діяльності / Людмила Костюченко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/39\\_1/visnuk\\_6.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/39_1/visnuk_6.pdf)
7. Крижановський А. Компоненти і показники сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів / А. Крижановський // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2016. – № 2. – С. 76–84.
8. Ларіонова Н. Б. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів у процесі навчальних практик : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / Ларіонова Наталія Борисівна ; наук. кер. Харченко Сергій Якович ; М-во освіти і науки України, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2013 – 305 с.
9. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 15–25.
10. Перець О. Основні критерії, рівні та показники сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів / О. Перець // Проблеми підготовки сучасного вчителя: Зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – 2010. – № 2. – С. 119–125.

**Ларіонова Н. Б. Модель готовності вчителя початкових класів до роботи в умовах Нової української школи**

У статті визначено співвідношення понять «професійна готовність/компетентність учителя початкових класів» та «готовність учителя початкових класів до роботи в умовах НУШ», розкрито сутність

готовності вчителя початкових класів до роботи в умовах НУШ як складного інтегративного новоутворення особистості педагога, сутнісними характеристиками якого є спрямованість на інноваційний підхід до організації освітнього процесу, методична креативність, здатність до побудови індивідуальної траєкторії особистісно-професійного розвитку в контексті мети, завдань і змісту реформування загальної середньої освіти.

На основі положень системного підходу та аналізу концептуальних і нормативно-правових засад реформування загальної середньої освіти, складовою якої є початкова ланка, обґрунтовано модель готовності вчителя початкових класів до роботи в умовах НУШ в єдності як ціннісно-сенсового, операційного та рефлексивного компонентів.

*Ключові слова:* готовність, учитель початкових класів, Нова українська школа

**Ларионова Н. Б. Модель готовності учителя начальных классов к работе в условиях Новой украинской школы**

В статье определено соотношение понятий «профессиональная готовность/ компетентность учителя начальных классов» и «готовность учителя начальных классов к работе в условиях НУШ». Раскрыта сущность готовности учителя начальных классов к работе в условиях НУШ как сложного интегративного новообразования личности педагога, сущностными характеристиками которого является направленность на инновационный подход к организации образовательного процесса, методическая креативность, способность к построению индивидуальной траектории личностно-профессионального развития в контексте целей, задач и содержания реформирования общего среднего образования.

Разработана модель готовности учителя начальных классов к работе в условиях НУШ в единстве ценностно-смыслового, операционного и рефлексивного компонентов.

*Ключевые слова:* готовность, учитель начальных классов, Новая украинская школа.

**Larionova N. The Model of the Readiness of the Elementary School Teacher for Work in the Conditions of the New Ukrainian School**

The article defines the correlation between the notions of «professional readiness / competence of the elementary school teacher» and «the readiness of the elementary school teacher to work in the conditions of the Nursing School», the essence of the readiness of the elementary school teacher to work in the conditions of the Nurses as a complex integrative neoplasm of the teacher's personality, whose essential characteristics are orientation, on an innovative approach to the organization of educational process, methodical creativity, the ability to build an individual trajectory of personal and professional development in the text of the goal, objectives and content of the reform of secondary education.

Based on the provisions of the systematic approach and the analysis of the conceptual and normative legal principles of reforming general secondary education, the component of which is the initial link, the model of the readiness of the elementary school teacher to work in the conditions of Nursery in the unity of both value-sensory, operational and reflexive components is substantiated.

The content characteristics of the components of the presented model can serve as benchmarks for creating a new generation of standards for the training of primary school teachers in both the higher education system and the adult education system.

*Key words:* readiness, elementary school teacher, new Ukrainian school.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

УДК 37.016.003-028.3

**Н. В. Правова**

### **ЕМПАТІЙНО-ОБРАЗНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Одним із пріоритетних напрямів реформування початкової школи є мовно-літературний, що знайшло своє відображення у Концепції Нової української школи і, відповідно, у змісті Державного стандарту початкової освіти. Мовно-літературна освітня галузь включає українську мову та літературу, мови та літератури відповідних корінних народів і національних меншин, іншомовну освіту.

Цього навчального року вже у 1 класі застосовується стандарт початкової освіти, затверджений у лютому 2018 року, де змінено зміст мовно-літературної освітньої галузі [3, с. 2]. У редакції нового Державного стандарту початкової освіти зазначено, що метою вивчення української мови та літератури є формування ключових компетентностей, однією з яких є читацька [1, с. 4]. В оновленому стандарті у мовно-літературній освітній галузі виділено змістову лінію «Сприйняття, аналіз, інтерпретація, критична оцінка інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду». Авторами актуалізована необхідність формування в учнів початкових класів умінь уявляти прочитане, розкривати авторський смисл (ідею), інтерпретувати прочитане, оперувати літературознавчими термінами, формулювати власні смисли, розуміти значення прочитаного для особистісного і читацького розвитку [1, с. 3–4]. Таким чином, новий стандарт орієнтує сучасного вчителя на формування читацької компетентності як загальнонавчальної і як предметної (художньо-

читацької або літературної). У структурі читацької компетентності сучасні дослідники (А. Фасоля) визначають певні субкомпетентності, серед яких є емпатійно-образна [6, с. 10]. Уміння, що складають зміст цієї субкомпетентності (уявляти прочитане, співпереживати, мислити образами) є надзвичайно важливими для загального сприймання художнього тексту. Саме уява та емоційна реакція читача є вершинами чотирикутника художнього сприймання літературного твору (інші дві – розуміння смислу і бачення автора, почуття естетичної форми).

Однак спостереження за навчальним процесом виявили наявність певних проблем у формуванні в молодших школярів умінь уявляти прочитане, розповідати про власні почуття та емоції, відтворювати емоції літературних персонажів під час інсценізації, описувати емоційний стан персонажів, співпереживати. Тож обрана нами тема статті є актуальною і важливою для сучасної початкової школи.

Мета статті – розглянути важливість і прийоми формування емпатійно-образної субкомпетентності як одного із факторів набуття учнями початкової школи читацької компетентності.

Читацька компетентність – це складне інтегративне утворення, яке складається з низки субкомпетентностей. Їх перелік, як зазначає А. Фасоля, різниться. Науковці визначають такі: літературознавча, інформаційна, емпатійно-образна, естетично-аксіологічна, творчомовленнева, самоорганізаційна. Змістом кожної субкомпетентності є певні уміння. Емпатійно-образна субкомпетентність – це вміння уявляти, співпереживати, мислити образами, творити образи [6, с. 9]. Аналогічні уміння (уявляти прочитане, розповідати про власні почуття та емоції, відтворювати емоції літературних персонажів під час інсценізації, описувати емоційний стан персонажів, співпереживати) зазначені як обов'язковий результат навчання здобувачів освіти 1-4 класів у новому Стандарті початкової освіти [1, с. 3–4].

Останні дослідження психологів, педагогів та методистів показали, що це особливі читацькі вміння, без яких неможливе адекватне сприйняття і розуміння художнього тексту.

Питання літературної освіти молодших школярів, формування читацької компетентності та її субкомпетентностей нині стали одними з найактуальніших проблем педагогіки, лінгводидактики, методики, що підтверджують дослідження О. Вашуленко, Н. Волошиної, О. Джежелей, А. Ємець, В. Мартиненко, В. Науменко, С. Паламар, О. Савченко, Н. Скрипченко, А. Фасолі та ін. Праці цих та інших вчених свідчать, що сприйняття та розуміння твору приходить з набуттям певних знань про творчість автора, композиційну структуру твору, його жанрові особливості тощо. Багато робіт науковців присвячені аналізу розуміння художнього тексту та особливої ролі уяви і наочних образів у цьому процесі (Ю. Бондаренко, О. Киричук, Т. Косма, В. Куріпта, Д. Ніколенко та ін.).

Науковці стверджують, що повноцінність сприймання читачами художньої літератури досягається тоді, коли у їхній свідомості постають змальовані автором картини, взаємозв'язаний ланцюг подій, образів, компонентів твору. Це вимагає від них добре розвиненої уяви. Без цього вищого пізнавального процесу читач в принципі не зможе сприймати літературні образи.

Молодший школяр у процесі сприймання художнього твору повинен не тільки усвідомити значення окремих слів, зміст виразів, фраз, описів, діалогів, частин тексту і всього твору, а й уявити образи, змальовані в ньому. Чим розвиненіша уява в дитини, тим точніше, адекватніше вона може відтворити художні деталі тексту без власних доповнень і змін. А отже, сприймання літературного твору молодшим школярем – це сприймання того, що створює уява, спираючись на механізм художнього мовлення, на смисл, виражений словами.

Кожному вчителю дуже важливо пам'ятати те, що здатність образного та емоційного сприйняття художнього твору не є вродженою і формується у молодших школярів поступово. Тобто, потрібно цілеспрямовано розвивати якісні вміння та навички юного читача для повноцінного усвідомлення й аналізу тексту, тому що сам учень на початковому етапі цього не вмє робити. Отже, читацька діяльність дитини не повинна розглядатися як пасивний процес. Діяльність читача вимагає напруженої роботи як репродуктивної, так і творчої уяви. Особливо важливою є активізація цього психічного процесу школярів ще на етапі підготовчої роботи та первинного ознайомлення із літературним твором.

Практика ж засвідчує, що при сприйнятті художнього тексту дитяча уява не «працює» в повну силу. Деякі школярі не уявляють картин, зображених авторським словом або ці «картини» не відрізняються повнотою і адекватністю авторського задуму. Які причини цього?

1. Однією з найважливіших – є причина психофізіологічного характеру. У деяких дітей від природи більш розвинена ліва півкуля мозку і тому словесно-логічне мислення у них домінує над образним. Це діти – «мислителі», «логіки». У їхній свідомості відбувається підміна образів, художніх картин словами, абстрактними знаками, і їм важко «побачити» в уяві події та героїв літературного твору.

2. Наступною причиною є недостатній читацький досвід. Характер рецепції художнього твору залежить не тільки від самого художнього тексту, але й великою мірою від особливостей читача-реципієнта. Художній текст тільки в тому випадку буде впливати на читача, коли останній зможе пройти дуже складний шлях від безпосереднього сприйняття тексту, обдумування основної ідеї змісту до його естетичної оцінки. Але якщо дитина систематично не читає творів, не має досвіду сприймання художньої літератури, то механізм роботи уяви «не працює».

3. Іншою причиною неповноцінної роботи уяви дитини може бути складність, труднощі самого процесу «декодування» абстрактних словесних знаків в образні живі картини. Тут потрібна довільна увага,

вольові зусилля, які не завжди доступні маленькому читачеві. Тому чимало дітей з «ледачою» уявою.

4. Суттєвою причиною є і те, що учні не мають певного запасу життєвих уявлень, кола конкретних знань про дійсність. Найчастіше дитині не вистачає образів пам'яті для того, щоб «домалювати» вигадані картини деталями з власного життєвого досвіду.

5. Ще однією причиною, на наш погляд, є недостатня налаштованість учнів на процес сприймання літературного твору, закритість почуттів для отримання певної інформації, неготовність отримувати позитивні емоції від сприйняття. У цьому випадку свідомість дитини спрямована на інші проблеми, а уява не налаштована на роботу з даним художнім твором.

Іншим читацьким умінням, без якого неможлива культура повноцінного сприйняття й інтерпретації художнього тексту, є вміння емоційно відгукуватися на художні образи і картини.

Словесний художній образ не тільки зображує світ, а й дає естетичну оцінку зображеного. Автор висловлює своє емоційне розуміння життя, людей, природи. У цьому принципова відмінність мистецтва від науки. Тому без «включення» читацьких емоцій неможливе повноцінне сприйняття літературного твору, а потім і його вивчення.

Естетична функція є чи ні найважливішою, і недооцінка її неприпустима. Тому перш ніж аналізувати твір, «розбирати» і тлумачити його, треба дати школяреві можливість відчувти естетичну насолоду від зустрічі з мистецтвом, насолоду від його сприйняття.

Саме в початковій школі вчитель має унікальну можливість вчити сприйняття мистецтва. І робити це потрібно систематично, привчаючи маленького читача до думки про те, що читати книги – це цікаво, це задоволення.

На етапі початкового навчання необхідно якомога більше уваги приділяти розвитку цієї чудової дитячої здатності переживати радість, печаль, гнів, співчувати в уявних обставинах. Це той ключ, який відкриває читачеві світ мистецтва слова.

Чим глибше читач емоційно відгукується на світ почуттів літературних персонажів, проживає з ними їхнє життя, тим яскравіше, більш повноцінно він сприймає художній твір і тим сильніше той впливає на нього, формуючи його як людину. Маленький читач стає багатшим духовно, якщо в його читанні беруть участь і розум, і серце.

Які методичні прийоми можуть активізувати уяву читача, здатність емоційно відгукуватись на зміст художнього твору та зацікавити ?

Перш за все вчителю необхідно пам'ятати про принципову важливість певної підготовчої роботи до сприймання твору. Величезну роль тут грає робота з ілюстраціями професійних художників, їх розгляд і аналіз. Ефективними на цьому етапі є також такі прийоми роботи: розповідь про події, пов'язані з історією створення твору; розповідь про

письменника і його твори; перегляд творів живопису або близьких за темою, проблемами, історичним колоритом літературному текстові, який читатиметься; прослуховування музики, співзвучної настрою досліджуваного літературного твору; вікторина, кросворд за відомими вже учням творами письменника; розгляд виставки книг автора художнього твору; антиципація (читацьке прогнозування змісту твору за його назвою, ілюстраціями, іменем автора).

Перед читанням тексту не варто звертати увагу учнів аналітичними завданнями (наприклад, Скільки частин можна виділити в тексті?, Чим схожий цей текст на інші твори автора?). Учитель повинен допомогти учням забезпечити емоційність сприйняття, інтерес до читання. Тому доцільніше перед читанням дати такі завдання: Прочитайте і уявіть картину, яку намалював автор або Які почуття хотів передати нам поет? Ключовими для перевірки первинного сприймання тексту будуть питання: «Що ти уявив?» або «Які картини ти побачив у своїй уяві, коли читав?».

Ефективними будуть також словесне і графічне малювання, особливо на матеріалі тих творів, які не відразу породжують зорові образи. Це відноситься до ліричних віршів, текстів, насичених складним психологічним аналізом або з великою кількістю пейзажних замальовок. Крім цього, доречними є складання діафільму, сценарію мультфільму.

Не слід забувати про значення прийомів інсценування або драматизації як окремих епізодів, так і всього твору. Для цього дітям доведеться ще раз перечитати текст, звертаючи увагу на ті деталі художнього простору і часу, портретні характеристики, описи поведінки героїв, які могли бути втрачені, «не побачені» при першому читанні.

Значною мірою «пробудженню» уяви та емоційного сприймання художнього твору сприятиме такий прийом, як конструювання з паперу або пластиліну літературних персонажів, елементів інтер'єру.

Важливими в аспекті нашої теми є прийоми, що сприяють активізації читацького інтересу до тексту. По-перше, це завдання, що звертають учнів до свого життєвого досвіду, наприклад: Згадай, що здається тобі найкрасивішим взимку (восени, навесні)? Намалюй цю картину. Які за кольором олівці ти вибереш? Чому? По-друге, завдання на розвиток творчої уяви учнів. Наприклад: Пофантазуйте про долю осіннього листя, тендітної сніжинки або крапельки, що падає з грозової хмари. Чи можеш ти уявити їх настрій, почуття і думки? Які вони за характером? Які пригоди можуть статися з ними на шляху до землі?

Педагогу слід брати до уваги, що уява не піддається жорсткому логічному управлінню, як, наприклад, рішення математичних або лінгвістичних завдань і вправ. Це глибоко суб'єктивний процес, у який включається образне мислення, фантазія, естетичні емоції дитини, тобто підсистеми правої півкулі. Тому, активізуючи роботу уяви учнів, потрібно намагатися уникати будь-якого авторитарного тиску, категоричних вимог і оцінок.

Необхідно також пам'ятати, що велика кількість літературних творів створюють не тільки зорові, але і звукові, ритмічні образи. По можливості потрібно звертати увагу початківця читача на те, як автор за допомогою слів допомагає нам не тільки «побачити» картини художнього світу, а й «почути» звуки природи, людського голосу, «вдихнути» аромат лісу або теплого літнього вечора.

У художній літературі можна також зустріти образи, які взагалі не можна уявити візуально. Це «неймовірні» образи почуттів, переживань, роздумів героя або автора. Тут читачеві знадобиться включити не стільки свою уяву, скільки досвід почуттів, емоційних уявлень і роздумів про світ.

Таким чином, оновленим Державним стандартом початкової освіти у мовно-літературній освітній галузі основною метою вивчення української мови та літератури визначено формування ключових компетенцій, зокрема читацької. Зміст роботи вчителя щодо її формування сконцентровано у змістовій лінії «Сприйняття, аналіз, інтерпретація, критична оцінка інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду», де зорієнтовано вчителя на формування умінь, які є основою емпатійно-образної субкомпетентності. Уміння уявляти прочитане, розповідати про власні почуття та емоції, відтворювати емоції літературних персонажів під час інсценізації, описувати емоційний стан персонажів, співпереживати визначені як обов'язковий результат навчання здобувачів освіти. Без цих специфічних читацьких умінь неможливе адекватне сприйняття і розуміння художнього тексту молодшими школярами. Їх формування відбувається поступово і потребує від вчителя застосування спеціальних прийомів роботи, спрямованих на активізацію репродуктивної і творчої уяви, емоційної сфери школяра під час опрацювання літературного твору.

### **Список використаної літератури**

- 1. Державний** стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novuj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>
- 2. Держелей О. В.** Літературне читання в початковій школі. 1–4: посібник для вчителів та батьків / О. В. Держелей, А. А. Емець. – Харків: Ранок, 2012. – 97 с.
- 3. Інструктивно-методичні** рекомендації щодо вивчення в закладах загальної середньої освіти навчальних предметів та організації освітнього процесу у 2018/2019 навчальному році. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 03.07.2018 р. № 1/9-415. – 160 с.
- 4. Паламар С.** Робота над художнім твором як засіб формування літературної компетентності в учнів основної школи / Світлана Паламар // Українська література. – 2013. – № 12. – С. 21–23.
- 5. Романюк С.** Методика роботи над літературним твором з молодшими школярами [Електронний ресурс] / Н. Богданець-Білоskalенко, С. Романюк // Рідна



мова. – 2016. – С. 54–64. – Режим доступу: [http://elibrary.kubg.edu.ua/17611/7/Bogdanec\\_Biloscalenko\\_RM\\_GI.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/17611/7/Bogdanec_Biloscalenko_RM_GI.pdf)

**Б. Фасоля А.** Читацька компетентність: що формуємо, що і як перевіряємо й оцінюємо / Анатолій Фасоля // Дивослово. – 2017. – № 9. – С. 8–15.

**Правова Н. В. Емпатійно-образний аспект формування читацької компетентності молодших школярів**

У статті розглядається питання формування в учнів початкової школи читацької компетентності, визначеної як ключова у Державному стандарті початкової освіти, що був затверджений у 2018 році. Автором зазначається, що сучасними лінгводидактами у структурі читацької компетентності визначено певне коло субкомпетентностей, серед яких емпатійно-образна. На основі аналізу обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти 1-4 класів змістової лінії «Сприйняття, аналіз, інтерпретація, критична оцінка інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду» визначено коло умінь, що складають основу цієї субкомпетентності. Актуалізована важливість цих особливих читацьких умінь (уявляти прочитане, співпереживати, мислити образами), без яких неможливе адекватне сприйняття і розуміння художнього тексту молодшими школярами, наведено прийоми роботи для їх формування.

*Ключові слова:* читацька компетентність, емпатійно-образна субкомпетентність, уміння уявляти, співпереживати, сприйняття і розуміння художнього твору, методичний прийом.

**Правова Н. В. Эмпатийно-образный аспект формирования читательской компетентности младших школьников**

В статье рассматривается вопрос формирования у учащихся начальной школы читательской компетентности, определенной как ключевая в Государственном стандарте начального образования, который был утвержден в 2018 году. Автором отмечается, что современными лингводидактами в структуре читательской компетентности определен определенный круг субкомпетентностей, среди которых эмпатийно-образная. На основе анализа обязательных результатов обучения (1-4 классы) содержательной линии «Восприятие, анализ, интерпретация, критическая оценка информации в текстах различных видов, медиатекстах и использование ее для обогащения своего опыта» определен круг умений, составляющих основу этой субкомпетентности. Актуализирована важность этих особых читательских умений (воображать прочитанное, сопереживать, мыслить образами), без которых невозможно адекватное восприятие и понимание художественного текста младшими школьниками, приведены приемы работы для их формирования.

*Ключевые слова:* читательская компетентность, эмпатийно-образная субкомпетентность, умения воображать, сопереживать, восприятие и понимание художественного произведения, методический прием.

**Pravova N. Empathic-Shaped Aspect of the Formation of Reading Competence of Junior Schoolchildren**

The article deals with the issue of the formation of the reader's competence of elementary school students, defined as the main in the State Standard of Primary Education, which was approved in 2018. The author notes that a certain range of subcompetencies is defined by modern linguodidacts in the structure of the reader's competence, among them empathic-figurative. Based on the analysis of the compulsory learning outcomes (grades 1-4) of the content line "Perception, Analysis, Interpretation, Critical Evaluation of Information in Texts of Different Kinds, Media Texts and its Use to Enrich Your Experience," the range of skills that form the basis of this subcompetence is determined. The importance of these special reading skills (imagine reading, empathizing, thinking with images) is actualized, without which it is impossible to understand the artistic text by younger schoolchildren, and methods of work for their formation are given.

*Key words:* reader's competence, empathic-shaped subcompetence, ability to imagine, empathize, perception and understanding of a piece of art, methodical technique.

Стаття надійшла до редакції 28.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

УДК 373.3.091.33:087.5

**С. М. Рудь**

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТСКОЙ КНИГОЙ В 4 КЛАССЕ**

Современное литературное образование младших школьников предполагает не только формирование умения читать правильно, бегло, сознательно, выразительно, но и развитие читательской самостоятельности, привитие любви к чтению, книге. Организация самостоятельной работы с книгой, умение находить в прочитанном необходимую информацию, анализировать её, применять в разнообразной деятельности – важная составляющая в работе по формированию личности учащихся начальной школы.

Проблеме формирования читательской самостоятельности посвящены работы Н. Светловской, О. Джежелей, А. Емец, В. Труновой, О. Сосновской, А. Коваль и др.

Читательская самостоятельность, по определению Н. Светловской, – это «личностное свойство, позволяющее читателю при первой необходимости привычно обращаться в мир книг за недостающим ему опытом и с минимальными затратами времени и сил находить в этом мире и «присваивать» на максимально доступном ему уровне нужный опыт» [2, с. 65].

О. Джежелей понимает читательскую самостоятельность как «умение и желание вкладывать в чтение «труд души», размышление над книгой еще до чтения, восприятие содержания, обдумывание прочитанного, когда книга уже закрыта» [3, с.68].

По мнению А. Коваль, самостоятельная читательская деятельность младших школьников – это «добровольное, индивидуальное чтение учеников без непосредственной помощи учителя, библиотекаря, родителей, друзей. ...направлена на осуществление самостоятельного выбора книги, её чтение и обдумывание, соответствующие выводы о прочитанном» [4, с. 175].

Таким образом, читательская самостоятельность проявляется в устойчивой потребности обращаться к книгам, в осознанном выборе материала для чтения, в способности эффективно применить в процессе чтения приобретенные знания, умения и навыки.

Система формирования читательской самостоятельности младших школьников предполагает определенные этапы обучения, которые были выделены и описаны на основе специальной исследовательской работы, проведенной коллективом ученых под руководством Н. Светловской в начале 70-х годов 20 столетия. Было доказано, что работе с книгой нужно целенаправленно учить, поэтапно формируя читательские умения. Эта система нашла широкое применение в практике начальной школы. Формирование читательской самостоятельности предполагает такие этапы: подготовительный, начальный, основной и заключительный. Каждый из названных этапов обучения отличается целями обучения; требованиями к учебному материалу (т.е. к детским книгам, используемым в качестве учебного материала); методикой работы и организацией учебной деятельности учащихся; видами библиотечно-библиографической помощи; структурой занятия или урока; организацией «Уголка чтения» [1, с. 8–9].

Цель статьи – рассмотреть особенности организации работы с детской книгой на заключительном этапе обучения.

Характеризуя заключительный этап в формировании ученика как самостоятельного читателя, отметим, что он реализуется в 4 классе. К этому времени у младших школьников уже сформированы читательские умения, определенные программой по литературному чтению, а именно: умение ориентироваться в книгах, разграничивать их по жанрам,

пользоваться чтением в учебных целях и при реализации внеучебной деятельности, пользоваться справочной литературой, периодическими изданиями, библиотекой, Интернетом. Предполагается также систематическое самостоятельное учебное чтение вне класса, понимание содержания текста с элементами углубленного анализа прочитанного [7].

Для формирования читательской самостоятельности в 4 классе на уроках необходимо использовать разнообразные приемы самостоятельной читательской деятельности, а именно: самостоятельный отбор книг для чтения в соответствии с темой чтения на уроке и личными предпочтениями; подбор книг для организации выставки; обсуждение и анализ прочитанных книг; обмен мнениями о книгах, прочитанных дома. Особое внимание на данном этапе обучения необходимо обратить на освоение информационных, библиографических средств: справочный аппарат книги, предисловия, послесловия, алфавитный и тематический каталог, а также привлекать Интернет для поиска информации о книгах как художественных, так и учебных.

Для организации эффективной самостоятельной работы с книгой вне класса, подготовки к уроку по определенной теме учитель может предложить четвероклассникам ориентировочный список таких книг для чтения, из которого дети самостоятельно могут выбрать заинтересовавшее их произведение. Общий вид списка:

**Читайте и внимательно рассматривайте книги К. Паустовского**

- К. Паустовский. Барсучий нос.
- К. Паустовский. Заячьи лапы.
- К. Паустовский. Подарок.
- К. Паустовский. Стальное колечко.
- К. Паустовский. Прощание с летом.
- К. Паустовский. Родник в мелколесье.
- К. Паустовский. Корзина с еловыми шишками.

А кто иллюстрировал книги? Какими книгами вы советуете дополнить этот список? Что вы узнали из прочитанных книг об их авторе, героях? Какими мыслями о прочитанных книгах хотели бы поделиться?

Но для дальнейшего формирования самостоятельного читателя в 4 классе следует усложнять задания: учиться самостоятельно выбирать и читать детские книги без рекомендаций учителя – вне класса; учиться пользоваться библиотечным или книжным фондом читального зала, что будет способствовать воспитанию у младших школьников интереса к чтению [5, с. 50].

В качестве учебного материала на заключительном этапе обучения используются книги современных авторов, которые пишут для детей, классическая и зарубежная детская книга, историческая, приключенческая литература, предназначенная для младших школьников, справочно-энциклопедические издания, детская

периодическая печать. По тематике для чтения подбираются произведения и книги, учитывающие возрастные возможности четвероклассников, о Родине, о подвигах, раскрывающие ценностные общественно значимые приоритеты [7].

Ведущим видом работы остается общая беседа по теме урока с опорой на разные прочитанные детьми источники. Продумывая и организуя такую беседу, учитель должен помнить главное правило: «В беседе не должно быть ни одного вопроса, на который можно было бы ответить «просто так», не прочитав внимательно произведения; ни одного вопроса, ответ на который и без того ясен и не вызывает ни у учителя, ни у детей действительной потребности услышать его и обсудить» [1, с. 138]. Необходимо строить беседу так, чтобы разговор о прочитанном превращался бы в интересный и важный обмен мнениями, формировал умение выражать свои мысли, составлять свое мнение о прочитанном произведении, аргументировано его доказывать, опираясь на текст. Обобщающую беседу по теме «Читаем книги К. Паустовского» можно построить примерно так: – Какую книгу ты читал? (– Я читал рассказ «Подарок»). – О ком и о чем этот рассказ? (– О подарке). – Ты не ответил на мой вопрос. Какую ошибку он сделал, ребята? (– Еще раз повторил название рассказа, но ничего не сказал, о каком подарке пишет автор). – Постарайся исправить ошибку. Расскажи, о каком подарке прочитал, кто его сделал. (Главный герой – Ваня Малявин. В память о лете он подарил своим друзьям молоденькую березку, поселив ее в деревенском доме по совету деда Митрия). – О ком еще ты узнал из рассказа? (– О Рувиме, лесничем, деде Митрии, авторе. Они приняли подарок Вани и любовались зелеными листочками березки. Но когда пришел первый мороз, березка в комнате тоже сбросила листья, как и все деревья за окном дома). – Как ты думаешь, почему так произошло и что поняли герои рассказа? (– Это закон природы, по которым она живет. С законами природы спорить нельзя. Их изменение недопустимо). – Какое мнение сложилось у тебя о писателе после чтения рассказа? (– Я думаю, что К. Паустовский тоже считает, что не следует мешать природе жить по своим законам). – Что было главным для тебя в этом рассказе? (– Я убедился, что все в нашем мире закономерно. И герои поняли, что всему свое время и в природе все течет своим чередом).

С целью интенсификации беседы в уроки следует включать словарную работу, пересказ, выборочное чтение, драматизацию, словесное рисование.

В таких беседах также целесообразно использовать такие упражнения: «Кто пишет сказки? Какие книги сказок вы знаете и помните? Кто пишет о животных? Кто пишет о детях? Кто пишет о приключениях? Какие книги вы при этом представляете?» Уместными будут и такие вопросы: «Что пишет С. Маршак? (Стихи, сказки, рассказы в стихах.) Какие? Назовите. Что пишет Н. Носов? (Веселые рассказы о

детях, повести.) Назовите их». Для такой работы избирается писатель, с произведениями которого дети встречались не однажды.

Систематизации читательского опыта учащихся способствуют вопросы типа: «О чем пишет Б. Житков? А. Пришвин? А. Паустовский? Какие темы объединяют этих писателей?»

Эффективными будут и такие виды работы, как литературные викторины, кроссворды с литературными вопросами, литературные игры, конкурсы. Например, к теме «Читаем книги К. Паустовского» можно подготовить литературную викторину «Родная природа»:

1. Один из рассказов К. Паустовского начинается словами «Однажды ночью я проснулся от странного ощущения». Что разбудило автора рассказа?

2. Прочитайте отрывок из рассказа «Барсучий нос»: «Все, что окружало нас, казалось необыкновенным: и поздняя луна, блиставшая над черными озерами, и высокие облака, похожие на горы розового снега, и даже привычный морской шум высоких сосен». Ответьте на три «Почему?»: Почему озера кажутся черными? Почему облака сравниваются с горами розового снега? Почему шум сосен назван морским?

3. Почему К. Паустовский сравнивает осень «с промелькнувшей за окном золотой птицей»? (Рассказ «Подарок»).

4. По описанию предметов назовите произведение.

Костер, гнилой сосновый пень, жареная картошка. («Барсучий нос»)

Ветеринар, пожар, аптекарь, пенсне. («Заячьи лапы»)

Воробей, колечко, девочка, дед. («Стальное колечко»)

Деревенская изба, маленькая берёза, кадка, первые заморозки, пожелтевшая листва («Подарок»)

Горные леса, морской прибой, еловые шишки, рояль, музыкальная пьеса, Эдвард Григ («Корзина с еловыми шишками»)

5. По описанию узнай героя произведения и назови произведение.

*Он был старый, спал на шестке, раздувшись как шарик. Всю зиму он жил в избе Кузьмы самостоятельно, как хозяин. С характером своим он заставлял считаться не только Варюшу, но и самого деда. Кашу он склевывал прямо из мисок, а хлеб старался вырвать прямо из рук...* (Воробей Сидор. «Стальное колечко»).

*Он писал и видел, как навстречу ему бежит, задыхаясь от радости, девушка с зелеными сияющими глазами. Она обнимает его за шею и прижимается горячей щекой к его седой небритой щеке. «Спасибо!» – говорит она, сама не зная, за что она благодарит его.* (Дагни Педерсен. Композитор Эдвард Григ. «Корзина с еловыми шишками»).

На заключительном этапе необходимы вопросы, требующие от детей непосредственного обращения к книгам и библиотечно-библиографическим пособиям. Работу с новой книгой четвероклассники могут начать с ответов на следующие вопросы: «Кто автор книги? Знаете ли вы его (или о нем)? Что знаете? Какие книги и произведения

помните? О чем они? А что можно сказать об этой книге по обложке и заглавию? По данным с титульного листа и иллюстрациям? Что добавило оглавление? А предисловие? Для кого эта книга (кому предназначена)? Как ее лучше читать? Чьи рисунки?» [1, с. 142].

На этом этапе формирования читательской самостоятельности большое место отводится поисковой деятельности. Задания-вопросы должны касаться нахождения любых сведений, которые дети могут найти в различных печатных пособиях, Интернете. Такая работа предполагает самостоятельное чтение источника информации, выбор соответствующего материала из текста, его обработку, осмысление, речевое оформление. Приведем примеры таких заданий: 1. Надо составить сообщение о писателе...(называется фамилия). Где и как будете искать сведения о нем? (В книгах о писателях, в энциклопедиях, в предисловиях к его книгам, в Википедии (интернет-энциклопедия) в Интернете). 2. К выставке нужно найти сказки писателей о детях. Как будете искать в каталоге? Какой каталог используете (тематический или алфавитный)? Что в оформлении книги поможет сделать правильный выбор (аннотация)? 3. Нужно подготовить книжный плакат к теме «Книги о братьях наших меньших». Что поможет в поиске (рекомендательный указатель в библиотеке)? В какие разделы указателя будете смотреть? Какие книги впишете в плакат? Где проверите наличие рекомендованных книг (в школьной библиотеке)?

В 4 классе в процессе организации работы с детской книгой необходимо формировать умение самостоятельно оценивать прочитанное, формулировать личное мнение о прочитанном как устно, так и письменно, составлять отзыв о книге, простейшую аннотацию. Такая работа не только «отражает закономерности восприятия какого-либо произведения», но и «речевые умения, раскрывающие закономерности процесса создания собственного высказывания на основе прочитанного или прослушанного текста» [6, с. 22–23].

Таким образом, систематическая работа по организации самостоятельного чтения школьников в 4 классе направлена не только на формирование учащихся как квалифицированных читателей, но и на воспитание активных читателей, любящих книги, умеющих выбирать их в соответствии со своими интересами, потребностями. Такой подход направлен на мотивацию младших школьников к дальнейшему самообразованию, к самостоятельному «добыванию знаний», к постоянному расширению читательского кругозора, что необходимо для дальнейшей социализации учащихся, развития их личности. В соответствии с изменениями в новой украинской школе данная проблема требует дальнейшего изучения.

### **Список использованной литературы**

1. Светловская Н. Н. Методика внеклассного чтения: кн. для учителя. – 2-е изд., перераб. / Н. Н. Светловская. – М. : Просвещение,

1991. – 207 с. **2. Светловская Н. Н.** Обучение чтению и законы формирования читателя / Н. Н. Светловская // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 65–68. **3. Джежелей О. В.** Чтение и литература. Программа / О. В. Джежелей // Программно-методические материалы: Чтение. Начальная школа / сост. Т. В. Игнатьева. – М. : Дрофа, 2004. – 213 с. **4. Коваль Г. П.** Методика чтения: навч. посібник / Г. П. Коваль, Л. І. Іванова, Т. Б. Суржук. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2008. – 280 с. **5. Трунова В.** Методика позакласного читання в основний період / В. Трунова // Початкова школа. – 2012. – № 7. – С. 49–51. **6. Трунова В.** Основні положення щодо позакласного читання в початкових класах / В. Трунова // Початкова школа. – 2011. – № 9. – С. 21–23. **7. Учебные программы для общеобразовательных учеб. завед. с обучением на русском языке. 1 – 4 классы.** – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 144 с.

#### **Рудь С. М. Організація самостійної роботи з дитячою книгою в 4 класі**

У статті розкрито особливості формування читацької самостійності у процесі роботи з дитячою книгою в 4 класі. Представлено визначення поняття «читацька самостійність», які були дані в роботах різних вчених. Виділено основні етапи навчання молодших школярів роботі з дитячою книгою. Охарактеризовано навчальний матеріал, тематику читання для роботи на заключному етапі формування читацької самостійності у четверокласників. Описано прийоми роботи, завдання – запитання для організації пошукової діяльності, які може використати вчитель, плануючи роботу з дитячою книгою на цьому етапі навчання.

*Ключові слова:* літературна освіта, читацька самостійність, етапи навчання, заключний етап формування читацької самостійності, навчальний матеріал, тематика читання, прийоми роботи, узагальнююча бесіда, пошукова діяльність, читацькі вміння.

#### **Рудь С. М. Организация самостоятельной работы с детской книгой в 4 классе**

В статье раскрыты особенности формирования читательской самостоятельности в процессе работы с детской книгой в 4 классе. Представлены определения понятия «читательская самостоятельность», данные в работах различных ученых. Выделены основные этапы обучения младших школьников самостоятельной работе с детской книгой. Охарактеризованы учебный материал, тематика чтения, характерные для работы на заключительном этапе формирования читательской самостоятельности четвероклассников. Описаны приемы работы, задания-вопросы для организации поисковой деятельности, которые может использовать учитель, планируя работу с детской книгой на данном этапе обучения.



*Ключевые слова:* литературное образование, читательская самостоятельность, этапы обучения, заключительный этап формирования читательской самостоятельности, учебный материал, тематика чтения, приемы работы, обобщающая беседа, поисковая деятельность, читательские умения.

**Rud S. Organization of Independent Work with a Children's Book in the 4-th Form**

The formation features of reader's independence in the course of work with a children's book in the 4-th form are revealed in the article. The concept definitions of "reader's independence" are presented in the works of various scientists. The main stages of teaching younger schoolchildren have been singled out in an independent work with a children's book. The article has described the educational material, the subject of reading that characteristic for work at the final stage of formation the reader independence of the fourth graders. Characterized the methods of work, the quiz-questions for organization of the search activity, which teacher can use in his or her work with a children's book at this level of training.

*Key words:* a literary education, a reader independence, a level of training, the final level of formation the reader independence, an educational material, the reading subjects, the work methods, a generalizing conversation, a search activity, the reading skills.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

## **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ**

УДК 159.98:378.016

**О. О. Гліченко**

### **ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – ОСВІТНІЙ КРИТЕРІЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА**

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується реформуванням освіти та її модернізацією на компетентнісній основі. Така тенденція продиктована стрімким розвитком науково-технічного прогресу, втіленням інноваційних технологій, цілеспрямованою орієнтацією на актуальні і перспективні потреби особистості, суспільства та держави в цілому.

Сьогодні суспільство все більше пред'являє вимоги не до конкретних знань, а до кваліфікації і професійної успішності фахівців, здатних вирішувати професійні завдання творчо й продуктивно. Підготовка практичного психолога до професійної діяльності не є в тому винятком. Позитивного значення набувають трансформації освітньої парадигми з когнітивно-орієнтованої на особистісно-орієнтовану, з процесу освіти на її результат, де в якості одиниці виміру професіоналізму стають професійні компетенції.

Уявлення про професійну компетентність забезпечує чітке розуміння про особливості професіоналізації психологів-практиків, їх особистісного зростання в умовах ринкових відносин, а визначення її складових дозволяє систематизувати освітні критерії професійності майбутнього психолога.

Оскільки компетентність розгортається в діяльності фахівця, слід враховувати, що процес професіоналізації психологів обов'язково має спиратися на певні психологічні утворення, які стають, розвиваються, проявляються в потребах, цінностях, поведінці, в комунікативних структурах, актуалізуються саме особистістю. Тому професійна компетентність – це не тільки знання, уміння та навички, наявність яких є обов'язковою за кваліфікаційними вимогами, вона також передбачає і особистісний компонент, котрий інтегрує певні психічні якості особистості фахівця та соціально зумовлені професійні алгоритми дій і позицій. Отже, наразі критерієм ефективного навчання психолога є не кількість знань, вмінь та навичок, а спектр його компетенцій. Здатність компетентно виконувати багатофункціональну професійну діяльність є важливою умовою становлення фахівців. Суттєвого значення при цьому набуває формування професійної компетентності як індикатора готовності психологів до успішної діяльності та як вагомого освітнього критерію результату професіоналізації майбутніх психологів. Тому

професійна компетентність психологів – одна із пріоритетних проблем у сучасних наукових пошуках, особливо в умовах тих кардинальних змін і численних криз, які переживає українська спільнота.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема успішної професіоналізації привертає все більше увагу дослідників і практиків. Сучасна ситуація освіти наголошує про необхідність формування професійної компетентності у майбутнього фахівця, що визначатиме його професійну спроможність та сприятиме розвитку професіоналізму продовж життя. Проблемі професіоналізації присвячена велика кількість вітчизняних і зарубіжних праць видатних науковців, серед яких: К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, О. Деркач, Е. Зеєр, Є. Клімов, Я. Коломинський, А. Маркова, А. Маслоу, В. Сластьонін, В. Шадріков, К. Юнг та інші.

Оскільки компетентнісний підхід у різних ланках освіти спрямований на вдосконалення професійної підготовки фахівців, тому дослідження у цьому напрямі є вкрай актуальними. Так особливої уваги заслуговують теоретичні здобутки і практичний досвід вчених про специфіку вузівської підготовки практичних психологів, зокрема розробка освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога (С. Максименко); модель спеціаліста – психолога-практика та визначення вимог до його особистості (В. Панок, О. Бондаренко); аналіз професійно значущих якостей психолога (З. Кісарчук, Л. Терлецька, Н. Чепелева, В. Павлюх); змістовні аспекти професійної компетентності психолога (В. Андрієвська, Н. Пов'якель, О. Туриніна, Н. Чепелева, Н. Шевченко), особливості формування професійної компетентності (Н. Антонова, В. Бондар, О. Затворнюк, О. Митник, В. Семиченко).

На наш погляд, продуктивною для майбутніх психологів може бути така система підготовки, в рамках якої створюються умови для формування його професійної компетентності. Концепція компетентності на сучасному етапі розвитку психологічної науки є основним показником досягнення високого рівня готовності до здійснення професійної діяльності.

Напрацювання вітчизняних психологів визначають декілька підходів до розуміння сутності компетентності [1; 2; 3; 5; 6]:

- акмеологічний підхід (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна) розглядає компетентність у контексті професійного самовдосконалення як інтегративний результат акмеологічної культури фахівця з урахуванням потреби до активного саморозвитку особистості;
- соціально-психологічний підхід визначає компетентність у контексті соціальної взаємодії, визначає комунікативну складову терміну (Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, Л. Петровська);
- психолінгвістичний підхід (О. Леонт'єв) трактує компетентність через уміння, що дають змогу швидко й правильно орієнтуватися в умовах мовленнєвого спілкування;

- суб'єктний підхід (Е. Огар'єва) наголошує, що сутність компетентності відображає функціональний аспект професійної діяльності, ступінь взаємозв'язку об'єктивної професійної діяльності й суб'єктивних можливостей особистості, які дають змогу ефективно виконувати діяльність.

Незважаючи на достатню обґрунтованість компетентнісного підходу в освіті та зацікавленість вчених у створенні єдиних освітніх критеріїв професіоналізації практичних психологів дана проблема залишається відкритою.

Метою нашої статті є теоретичний огляд уявлень про компетентність та з'ясування змістовних складових професійної компетентності психолога.

Основний матеріал та результати дослідження. Під впливом розвитку ідеї компетентності закономірно виникає ряд психолого-педагогічних досліджень, що вивчають поняття професійної компетентності. У спробі узгодження вітчизняної педагогічної термінології із компетентнісним підходом науковці переважно користуються традиційною тріадою «знання–уміння–навички». Компетентність характеризують як досконале володіння знаннями, уміннями; як динамічну комбінацію знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання [5]. Проте поняття «компетентність» є ширшим, ніж знання чи вміння. Так фахівці змістовно доповнили компетентність наступними ознаками: набуті реалізаційні здатності особи до здійснення ефективною діяльності; здатність фахівця використовувати в конкретній ситуації набуті знання, уміння, навчальний та життєвий досвід; здатність і готовність застосовувати знання і уміння при розв'язанні професійних завдань [2]. Відтак переважна більшість педагогів-науковців і освітян-практиків в дослідженнях останніх років компетентність розуміють як суму здатностей, знань і вмінь, достатніх для виконання певних виробничих функцій та сукупність певних психічних якостей, що дають можливість діяти самостійно і відповідально у будь-яких життєвих ситуаціях.

Часом в дослідженнях науковців використовуються близькі за значенням поняття «компетенції» і «компетентності» як ключові складники компетентнісного підходу. На необхідності розмежування слушно наголошують М. Головань, М. Леонтьян, І. Левинська, І. Михайлюк.

У своїх висновках М. Головань [3] зазначає, що компетенція – це наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері, а отже і до професійної підготовки особи, а компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності. Погоджуємося і з думкою М. Леонтьяна [4], який стверджує, що компетентність є результатом набуття компетенцій, має складовий елемент готовності до

виконання поставленої задачі, а також включає в своє поняття елементи особистісних характеристик людини.

В процесі професіоналізації означені відмінності слід враховувати, бо якщо мова йде про компетентність як результат опанування знаннями, уміннями, досвідом, акцент робиться на тому, якими повинні бути ці знання, уміння, досвід. Коли йдеться про компетенції, які повинні бути сформовані в освіті, тоді виділяється їх певна кількість. Коли ж розглядаються компетентності як особистісні новоутворення, на передній план постають питання їх структури, складових компонент і зв'язку між ними [3].

Аналіз праць науковців [1; 4; 6; 8; 9] переконливо свідчить, що компетентність – це складна діяльнісно-особистісна якість, котра включає комплекс специфічних особистісних, соціально-психологічних і фахових складових – компетентностей, зміст яких визначається конкретними умовами самої діяльності.

І. Зимня, наприклад, розглядає результат освіти не як набір окремих компетентностей, а як цілісну особистісну інтегративну якість, яка виявляється в адекватності розв'язання ситуацій професійної діяльності. В цій якості науковець виокремлює такі компоненти: а) готовність до прояву (мотиваційний аспект); б) знання змісту компетентності (когнітивний аспект); в) досвід виявлення в різноманітних ситуаціях (поведінковий аспект); г) ставлення до змісту компетентності і об'єкта її застосування (ціннісно-смысловий аспект); д) емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [1, с. 3].

Найціннішим для нас є розуміння компетентності як інтегративної особистісної якості [1; 3; 6; 9], що формується в процесі професійного навчання з орієнтацією на вимоги до професійної діяльності і дає змогу фахівцю виконувати повноваження та поставлені завдання на високому професійному рівні. Компетентним можна стати опановуючи певні компетенції і реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності.

Компетентність як психологічна ознака професіоналізму психолога подається у наукових розробках Н. Пов'якель. На думку дослідника [8], професійну компетентність можна розглядати як інтегральну характеристику професіоналізму, яка дозволяє визначити рівень підготовленості та здатність особистості успішно вирішувати професійні завдання й виконувати професійні обов'язки. Ю. Вінтюк [2], В. Павлюх, Т. Яновська вважають, що професійна компетентність виступає як індикатор професіоналізму, і значною мірою визначається особистісними якостями, сформованою позитивною Я-концепцією, емоційно-вольовою сферою особистості, особливостями саморегуляції, творчим мисленням, рефлексією. У наукових дослідженнях Л. Долинської та С. Максименка, компетентність виступає адекватною орієнтацією людини у собі й психологічному потенціалі з метою реального і ефективного використання отриманих знань для вирішення проблем.

Дійсно, специфіка професії психолога така, що за відсутності у останнього необхідних для успішної професійної діяльності відповідних особистісних якостей, яким би багажем професійних знань він не володів, навіть при наявності добре сформованих професійних умінь і навичок, він не може вважатися кваліфікованим фахівцем. Професійна компетентність має інтегрувати в собі, з одного боку, знання, уміння, навички, досвід, з іншого, особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність та готовність розв'язувати проблемні завдання професійного характеру з усвідомленням результату такої діяльності.

Тобто компетентність як єдність теоретичної та практичної готовності психолога до виконання професійних функцій характеризує не лише діяльність, а й самого психолога як її суб'єкту. Завдяки цій властивості компетентність інтегрує професійні та особистісні якості психолога, спрямовує їх на опанування знаннями, вміннями задля подальшого їх застосування в прогнозуванні, плануванні і успішної реалізації практичної діяльності.

Отже відзначимо, що вітчизняними науковцями визначено основні характеристики фахівця, якого можна назвати компетентним у професійному плані, а саме такі: 1) здатність виконувати поставлені завдання, дотримуючись при цьому найбільш ефективних шляхів їх вирішення; 2) прихильність до обраної професії, сформованість мотивації щодо професійної праці; 3) результативність професійної роботи; 4) засвоєння норм і еталонів професійної діяльності; 5) забезпечення постійного професійно-особистісного самовдосконалення; 6) наявність необхідного рівня знань і умінь для результативної роботи, розвиненість умінь аналізувати та прогнозувати свій подальший професійний розвиток; 7) готовність до постійного накопичення професійного досвіду, його збагачення за допомогою участі в різних видів творчої фахової діяльності; 8) уміння об'єктивно оцінювати рівень власної професійної підготовки. Отже, в понятті «професійна компетентність» відображається готовність особистості до певного типу спільних переживань і дій.

Змістовне ж розкриття структурних складових професійної компетентності психолога дає змогу в подальшому судити про рівень підготовки фахівця та його здатність виконувати фахові функції. Так, аналізуючи зміст професійної компетентності психолога, Н. Чепелева [9] виділяє в ній такі складові: 1) когнітивна компетентність, результатом якої є формування професійного тезауруса, а базовою якістю – розуміння; 2) операційна компетентність, що моделює зміст та структуру майбутньої професійної діяльності та вимагає переорієнтації навчання з розуміння на інтерпретацію; 3) комунікативна компетентність, яка визначається сукупністю навичок та умінь, необхідних для ефективного спілкування. [1] На часі комунікативна компетенція (з огляду на діалогічну заданість практичної діяльності психолога) все частіше конкретизується через введення нових структурних елементів

професійної компетентності – мовленнєвої, діалогічної, наративної (Н. Шевченко, І. Михайлюк).

При цьому ступінь оволодіння майбутнім психологом власною професійною діяльністю передбачає: 1) усвідомлення своїх спонукань до цієї діяльності (потреб і інтересів, ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності); 2) оцінку своїх особистісних властивостей і якостей як майбутнього фахівця – професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей; 3) регулювання на цій основі свого професійного становлення.

Це відповідає трьохкомпонентній структурі професійної компетентності майбутніх психологів О. Овчарової. Вивчаючи професійну компетентність майбутніх психологів вона виділила: 1) мотиваційно-ціннісний компонент, який активізує психіку, налаштовує на майбутню діяльність, а також сприяє усвідомленню особистої та професійної позиції; 2) операційний компонент, котрий містить набір операцій або способів, за допомогою яких здійснюється досягнення усвідомленої мети (у діяльності психолога це є рефлексія, уміння прогнозувати, планувати і реалізовувати дії за допомогою знань, технік і спеціальних умінь); 3) функціональний компонент, в якому відображений функціональний стан психолога (рівень працездатності, стан задоволеності-незадоволеності, рівень тривожності; емоційна стійкість-нестійкість) [7]. Варто наголосити, що вищезначені характеристики розкривають і змістовий аспект професійної компетентності психологів.

Таким чином, згідно поставленого нами завдання та аналізу тематичної літератури зазначимо, що змістовні структурні характеристики професійної компетентності психолога визначаються сукупністю діяльнісно-рольових та особистісних характеристик, набуття яких в процесі професійної освіти дає можливість майбутньому спеціалісту бути конкурентоспроможним у сучасному швидкоплинному суспільстві, ефективно функціонувати та орієнтуватись у професійному просторі та підвищувати рівень свого професіоналізму. Дане дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми і передбачає подальше її вивчення та узагальнення.

### **Список використаної літератури**

**1. Андрієвська В. В.** Мова й мовлення в структурі професійної компетентності психолога / В. В. Андрієвська // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К. : Ніка-Центр, 2010. – Вип. 38. – С. 46–63. **2. Вінтюк Ю. В.** Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахових психологів / Ю. В. Вінтюк. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=895359>. **3. Головань М. С.** Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять / М. С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. –

2011. – №8. – С. 224-233. **4. Леонтьян М. А.** Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти [Електроний ресурс] / М. А. Леонтьян. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2012/188-176-16.pdf>. **5. Мачинська Н. І.** Психологічна компетентність – необхідна складова професійної компетентності майбутнього фахівця / Н. І. Мачинська // Інженерні та освітні технології в електротехнічних і комп'ютерних системах. – 2013. – №1(1). – С. 123–129. **6. Михайлюк І. В.** Категорія компетентності як об'єкт досліджень сучасної психологічної науки / І. В. Михайлюк // Актуальні питання сучасної психології / за ред. : С. Б. Кузікової, І. М. Щербакової. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – Т.1. – С. 75–79. **7. Овчарова Е. В.** Социально-психологическая компетентность будущих социальных психологов и технологии ее формирования в вузе: дисс. ...канд. психол. наук: спец. 19.00.05, 19.00.03 / Е. В. Овчарова. – Ярославль, 2008. – 213 с. **8. Пов'якель Н. І.** Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: Монографія / Н. І. Пов'якель. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – 295 с. **9. Чепелева Н. В.** Професійна компетентність практичного психолога / Н. В. Чепелева // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Ніжинський державний педагогічний університет ім. М. Гоголя / за ред. С. Д. Максименка. – Ніжин, 2002. – Т. III, ч. 9. – С. 13–19.

**Гліченко О. О. Професійна компетентність – освітній критерій професіоналізації майбутнього психолога**

Стаття присвячена аналізу поглядів науковців на проблему запровадження компетентнісного підходу та теоретичному аналізу понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність». Встановлено взаємозв'язок між цими поняттями й обґрунтовано їх розмежування. Розкрито сутність професійної компетентності психологів. Представлено характеристики основних компонентів структури професійної компетентності майбутніх психологів. Встановлено, що основу професійної компетентності складають структурні компоненти, в той час як функціональні складові забезпечують її функціонування.

*Ключові слова:* компетенція, компетентність, професійна компетентність, професійна компетентність психолога, змістовні характеристики професійної компетентності.

**Гличенко Е. А. Профессиональная компетентность – образовательный критерий профессионализации будущего психолога**

Статья посвящена анализу взглядов ученых относительно проблемы внедрения компетентностного подхода и теоретическому анализу понятий «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность». Установлена взаимосвязь между этими понятиями и



обосновао их разграничение. Раскрыта сущность профессиональной компетентности психолога. Установлено, что основу профессиональной компетентности составляют структурные компоненты, в то время как функциональные компоненты обеспечивают ее функционирование.

*Ключевые слова:* компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, профессиональная компетентность психолога, содержательные характеристики профессиональной компетентности.

### **Hlichenko O. Professional Competence as an Educational Criterion for Future Psychologist's Professional Development**

The article is sanctified to the analysis of looks of scientists in relation to the problem of introduction of competence approach and theoretical analysis of «competency», «competence», «professional competence». The intercommunication between these concepts and justified their separation. Leading categorical characteristics of competence in pedagogical science are defined. The specificity of the concept of competence is clarified. The essence of professional competence of future psychologists is revealed. The substantive professional competence of a psychologist is presented in the form of a set of qualities. It is established that the basis of professional competence is constituted by structural components, and functional components ensure its functioning. The issues of professional training of future psychologists are touched upon. The author substantiates the need for the formation of professional competence as an important component of the training of future specialists.

*Key words:* competency, competence, professional competence, professional competence of a psychologist, concept of professional training of psychologists, level of training.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

УДК 378.147

**Джоу Юнь**

### **ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СПІВУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ**

В умовах поглиблення процесу гуманізації сучасного суспільства значно підвищується роль мистецтва, яке є ефективним засобом формування людини як духовної особистості. Зокрема, важливе місце в житті людини займає спів, який, органічно поєднуючи в собі музику та слова, значною мірою впливає на емоційний стан особи, викликає в ній ті чи інші почуття. Зважаючи на це, в останні роки значно підвищуються

вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів музичного співу, які повинні вміти не тільки виконувати свої вузькоспеціальні обов'язки, але і здійснювати широкомасштабну професійну діяльність щодо залучення до співу значної кількості учнів, розвивати в них музичний слух та інтерес до пісенного мистецтва, формувати виконавче мистецтво.

Як підкреслює Лю Юань Пін, «зі співаком-початківцем потрібно наполегливо працювати над звучанням, навчаючи його «вокальному почуттю», розуміти його труднощі, правильно показувати голосом «вокальні прийоми» або підбирати необхідні вправи, а для цього педагог повинен добре володіти власним голосовим апаратом, тобто повинен у широкому контексті бути повноцінним професіоналом» [1, с. 35]. У світлі цього можна підсумувати, що сьогодні існує нагальна потреба в пошуку ефективних шляхів розв'язання проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів співу.

Зазначимо, що висвітленню окремих питань цієї проблеми присвячено ґрунтовні дослідження багатьох науковців. Так, загальнотеоретичні основи підготовки майбутніх учителів музики та співу до майбутньої професійної діяльності висвітлено в працях О. Апраксіної, Бі Цзінчен, Гу Цзін, Л. Коваль, А. Козир, Л. Масол, О. Михайліченка, О. Рудницької та ін. Науково-методичні матеріали, спрямовані на підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва й, зокрема, до вокально-педагогічної діяльності, підготовлені такими вченими, як Бай Шаожун, Л. Василенко, Вей Лімін, Лінь Хай, Лі Цзюньшен, Лянь Лю, Т. Пляченко, Н. Овчаренко, Чен Дін та ін.

Однак під час проведення дослідження встановлено, що вчені висловлюють різні думки щодо розуміння сутності поняття професійної компетентності майбутніх учителів співу. Тому очевидно, що вивчення проблеми формування цієї компетентності у студентів відповідних спеціальностей вимагає спочатку уточнення авторського тлумачення зазначеного поняття.

*Мета* статті – на основі опрацювання наукової літератури визначити авторське розуміння сутності та змісту професійної компетентності майбутніх учителів співу.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що визначення різними вченими зазначеного поняття значно відрізняються між собою. Так, С. Світайло стверджує, що ця компетентність являє собою інтегративну якість, яка охоплює комплекс здатностей вчителя здійснювати музичне виховання та розвиток школярів засобами вокально-хорового співу на основі набутих музично-педагогічних знань і вмінь, практичного досвіду з урахуванням певних суспільних вимог [2, с. 26].

За Т. Пляченко, професійно-педагогічна компетентність учителя музики та співу є «органічним поєднанням і взаємообумовленістю аксіологічної настанови, фахово необхідних знань, умінь і навичок та володіння фаховими методиками (методикою музичного виховання, методикою роботи з учнівськими вокально-хоровими й музично-

інструментальними колективами, методикою навчання учнів сольного співу та гри на музичних інструментах тощо) [3, с. 26]. І. Хазєєва стверджує, що в царині диригентно-хорової підготовки професійна компетентність вчителя музичного мистецтва проявляється передусім у сформованості в нього вмінь правильно планувати навчальні заняття щодо організації вокально-хорової виконавчої діяльності учнів, відбирати пісенний репертуар для школярів різного віку й користуватися оптимальними методами і прийомами його розучування, моделювати хорове звучання, застосувати дієві способи педагогічного впливу на своїх вихованців, ефективно розвивати їхні вокально-хорові навички, а головне – забезпечувати становлення кожного з них як творчої особистості [4, с. 75].

М. Томашівська репрезентує професійну компетентність майбутнього вчителя музики та співу як «органічне поєднання фахово необхідних знань, умінь та навичок із володінням фаховими методиками (методиками музичного виховання, методиками роботи з учнівськими вокально-хоровими й музично-інструментальними колективами, методикою навчання учнів сольного співу тощо)» [5, с. 191]. В іншій своїй праці авторка зазначає, що професійна компетентність вчителя музики та співу являє собою специфічний педагогічний феномен, який визначається особливостями музично-педагогічної діяльності, своєрідністю її завдань, перевагою художньо-творчих форм практичної роботи та специфічними методами мистецького навчання [6, с. 88]. Дослідниця також підкреслює, що компетентність майбутніх учителів, які викладають ці навчальні предмети, значною мірою залежить від рівня і якості їхніх знань із музично-теоретичних дисциплін, основного музичного інструменту, постановки голосу, хорового диригування тощо [6, с. 89–90].

І. Полубоярина визначає професійну компетентність учителя музики та співу як інтегративне утворення, що складається зі структурних компонентів (ключових компетентностей) і являє собою комплекс музично-педагогічних знань, умінь, навичок, музичних здібностей і якостей особистості, який проявляється через готовність до творчої педагогічної діяльності. Авторка також уточнює, що професійна компетентність майбутнього вчителя музики та співу є утворенням, що об'єднує такі складники, як музичний смак, музичні та акторські здібності, володіння методикою музично-естетичної роботи з дітьми, володіння навичками гри на музичних інструментах, наявність співочого голосу, уміння керувати хоровим і вокальним дитячим колективом [7, с. 15].

Під час проведення дослідження в нагоді також стали ідеї Ху Маньлі з порушеного питання. Так, вона вважає, що професійна компетентність майбутнього вчителя музики в керівництві вокальним ансамблем проявляється в його особистісній готовності до цієї роботи, здатності до фахового самовизначення в пошуках власного стилю художньо-творчої діяльності, засвоєнні систематизованих знань про методика роботи з вокальними ансамблями, володінні репертуарним тезаурусом вокальних творів, вільному володінні виконавськими

вокальними навичками, сформованості комунікативних умінь роботи з вокальним ансамблем, здатності до саморегуляції виконавської вокально-хорової діяльності, прояві творчої оригінальності в моделюванні художнього образу й театралізації вокальних творів [8, с. 93–94].

За висновками Є. Лінь, результатом вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики є сформованість у них професійної компетентності, що проявляється в позитивному ставленні студентів до вокально-хорової діяльності як основи художньо-музичної роботи серед школярів; ерудованості майбутніх педагогів у царині вокально-хорового мистецтва, сформованості критично-оціночної позиції в осягненні музичних творів, здатності до керівництва художньо-творчою діяльністю учнів, ефективного управління процесом творчої взаємодії керівника хорового колективу з виконавцями, виявленні активності й самостійності, виконавської волі, готовності до самореалізації у вокально-хоровій роботі зі школярами [9, с. 34].

На основі результатів аналізу й зіставлення різних точок науковців щодо визначення сутності ключового для нашого дослідження поняття зроблено висновок про те, що під професійною компетентністю майбутніх учителів співу як педагогічної категорії розуміється інтегративна професійно-особистісна якість, яка забезпечує їхню здатність успішно реалізовувати професійну діяльність у цій галузі музичного мистецтва. Ця компетентність проявляється в тому, що педагог «усім своїм умінням, талантом та інтуїцією формує таке звучання в хорі, яке має яскраво виражені риси музично-естетичного впливу: обережно складає різноманітні тембри людського голосу, виявляючи їх неповторні фарби, та, що особливо важливо, знаходить у тембровому звучанні підтвердження сутності музично-художнього образу твору» [10, с. 154]. Як встановлено в процесі проведення наукових розвідок, сформованість професійної компетентності в майбутніх учителів співу насамперед передбачає, що вони засвоїли знання та вміння, необхідні для відбору оптимального пісенного репертуару для учнів різного віку, застосування різних методів та прийомів його розучування, організації вокально-хорової виконавчої діяльності учнів, здійснення ефективного педагогічного впливу на школярів, забезпечення їхнього особистісного розвитку.

#### **Список використаної літератури**

1. 劉元平 模擬學習聲樂。北京2004。170頁。
2. Світайло С. В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. К., 2012. 277 с.
3. Пляченко Т. М. Компетентнісна модель у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/570/1/T\\_Plyachenko\\_Kompetentnisna%20model.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/570/1/T_Plyachenko_Kompetentnisna%20model.pdf).
4. Хазеева И. Н. Развитие профессиональной компетентности будущего учителя музыки в сфере дирижерско-хоровой подготовки. Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. –

Вып. 1. – С. 74–76. **5. Томашівська М. М.** Сучасні вимоги до професійної компетентності вчителя музики. Педагогічні науки: зб наук. пр. Херсон. держ. ун-ту. Херсон, 2018. – Вип. LXXXII. – Т. 2. – С. 189–192. **6. Томашівська М. М.** Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики. Науковий вісник [Кремен. обл. гуман.-пед. акад. імені Тараса Шевченка]. Серія: Педагогіка. Кременець, 2018. – Вип. 10. – С. 87–97. **7. Полубоярина І. І.** Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2008. 21 с. **8. Ху Маньлі.** Методика підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К, 2017. – 233 с. **9. Лінь Є.** Методика вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – К, 2017. – 258 с. **10. Осеннева М. С., Самарин В. А., Уколова Л. И.** Методика работы с детским музыкальным коллективом : учеб. пособ. – М., 1999. – 224 с.

#### **Джоу Юнь Професійна компетентність майбутніх учителів співу як педагогічна категорія**

У статті доведено актуальність проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів співу. Проаналізовано різні підходи українських та китайських учених щодо визначення сутності професійної компетентності для вчителів, які викладають указаний навчальний предмет. На цій підставі зроблено висновок про те, що в представленій публікації під професійною компетентністю майбутніх учителів співу як педагогічної категорії розуміється інтегративна професійно-особистісна якість, яка забезпечує їхню здатність успішно реалізовувати професійну діяльність у вказаній галузі музичного мистецтва. У процесі проведення наукових розвідок також встановлено, що сформованість професійної компетентності в майбутніх учителів співу насамперед передбачає, що вони засвоїли знання та вміння, необхідні для відбору оптимального пісенного репертуару для учнів різного віку, застосування різних методів та прийомів його розучування, організації вокально-хорової виконавчої діяльності учнів, здійснення ефективного педагогічного впливу на школярів, забезпечення їхнього особистісного розвитку.

*Ключові слова:* професійна компетентність, майбутній учитель, спів, педагогічна категорія.

#### **Джоу Юнь Профессиональная компетентность будущих учителей пения как педагогическая категория**

В статье доказана актуальность проблемы формирования профессиональной компетентности будущих учителей пения. Проанализированы различные подходы украинских и китайских ученых по определению сущности профессиональной компетентности для учителей, преподающих указанный учебный предмет. На этом основании

сделан вывод о том, что в представленной публикации под профессиональной компетентностью будущих учителей пения как педагогической категории понимается интегративная профессионально-личностное качество, обеспечивающее их способность успешно реализовывать профессиональную деятельность в указанной области музыкального искусства. В процессе проведения научных исследований также установлено, что сформированность профессиональной компетентности у будущих учителей пения прежде всего предполагает, что они усвоили знания и умения, необходимые для отбора оптимального песенного репертуара для учеников разного возраста, применения различных методов и приемов его разучивания, организации вокально-хоровой исполнительской деятельности учащихся, осуществления эффективного педагогического воздействия на школьников, обеспечения их личностного развития.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, будущий учитель, пение, педагогическая категория.

#### **Zhou Yun Professional Competence of Future Singing Teachers as a Pedagogical Category**

The article proves that the important place in the life of a person is taken by singing that admirably combines music and words, greatly affects the emotional state of a person as well as causes some or other feelings. Taken into consideration the above mentioned, the requirements for vocational training for future teachers of musical singing have been greatly increased recently. This confirms the relevance of the chosen research issue. The article analyzes the different approaches of Ukrainian and Chinese scientists to determine the essence of professional competence for teachers of the specified subject. On this basis, it has been concluded that in the presented article the professional competence of future singing teachers as the pedagogical category is meant an integrative professional and personal quality that ensures teachers' ability to successfully carry out professional activities in the field of musical art. In the process of conducting scientific investigations, it has also been established that the formation of professional competence in future singing teachers primarily assumes that they have acquired the knowledge and skills necessary for the selection of the most appropriate song repertoire for students of various age, different methods and techniques of its learning, managing of vocal and choral activities of students, provision of effective educational impact on schoolchildren, ensuring their personal development.

*Key words:* professional competence, future teacher, singing, pedagogical category.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

УДК 378.147

Ду Цзінсюй

### **ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ КНР**

Динамічний розвиток ринкових відносин у китайському та українському суспільстві зумовлює нагальну потребу у формуванні підприємницької компетентності населення. Причому особливої актуальності це завдання набуває для студентів університетів, які в майбутньому займатимуть ключові позиції в різних сферах професійної діяльності. Тому сьогодні проблема формування підприємницької компетентності у студентів указаної категорії є важливим об'єктом дослідження для багатьох китайських та українських науковців.

Як встановлено, окремі аспекти цієї проблеми знайшли широке відображення в науковій літературі. Так, сутність та структуру підприємницької компетентності особистості розкрито такими вченими, як А. Агеєв, Ван Хуей, О. Романовський, В. Радаєв, Ю. Старостін, Чжан Хуйхуа ітн. Основні шляхи формування цієї компетентності в учнівської та студентської молоді проаналізовано в наукових працях Джи Ючао, Д. Закатного, Лін Хайтао, С. Мельника, Н. Пасічник, Н. Побірченко та ітн. Відзначаючи вагомий внесок у вивчення порушеної проблеми вказаних науковців, необхідно водночас зазначити, що вченими не проводилось окремого дослідження, присвяченого вивченню теорії та практики формування підприємницької компетентності в студентів китайських університетів. Однак узагальнення наукових доробок з цієї проблеми створює сприятливі передумови для їх творчого використання у вищій школі України та інших країн. Тому можна підсумувати, що обрана проблема дослідження є дійсно актуальною.

З урахуванням викладеного сформульовано такі *основні завдання* статті – визначити сутність та структуру підприємницької компетентності, висвітлити питання формування підприємницької компетентності студентів в університетах КНР, виявити можливості творчого взаємозбагачення теоретичних і практичних доробок китайських та українських педагогів з порушеної проблеми.

Під час проведення дослідження з'ясовано, що в науковій літературі вченими пропонуються різні визначення поняття «підприємницька компетентність». Наприклад, під цим поняттям дослідники розуміють: сукупність особистих і ділових якостей, навичок, знань, певної моделі поведінки, володіння якими допомагає людині успішно вирішувати різні бізнес-завдання і досягати високих результатів діяльності (М. Стрельніков [1, с. 105]); «здатність особи співвідносити власні економічні інтереси з наявними матеріальними, трудовими і природними ресурсами й інтересами інших людей та суспільства; бути готовим активно діяти, організовуючи

власну трудову діяльність і працю колективу; своєчасно адаптуватись до нових потреб ринку праці, оцінюючи власні особистісні та професійні можливості й здібності; ухвалювати економічно обґрунтовані рішення, складати й реалізувати плани діяльності, презентувати інформацію про її результати» (В. Майковська [2]); інтегративна якість людини, що забезпечує успішність її підприємницької діяльності та включає в себе професійні знання, лідерські й креативні здібності, соціально-професійну гнучкість, комунікативні вміння, навички соціальної координації й управління (Ван Хуей, Джи Ючао, Лін Хайтао, Чжан Хуйхуа [3; 4]).

На підставі врахування різних поглядів науковців визначено, що підприємницька компетентність – це інтегративне особистісне утворення, яке забезпечує здатність людини успішно здійснювати підприємницьку діяльність (тобто самостійну господарську діяльність), спрямовану на отримання певних матеріальних та соціальних вигід. Доцільно також відзначити, що на основі опрацювання наукових праць різних учених (Ван Хуей, Джи Ючао, Лін Хайтао, В. Майковська, Г. Матукова, Г. Назаренко, Чжан Хуйхуа [2–6] зроблено висновок про те, що структура підприємницької компетентності студентів університетів у закладу вищої освіти включає такі компоненти: *особистісно-вольовий* (сформованість необхідних для здійснення цієї діяльності особистісних якостей: воля, наполегливість, ініціативність, чесність, соціальна відповідальність, інтелектуальна гнучкість, креативність тощо); *інформаційно-когнітивний* (засвоєння основ менеджменту, маркетингу фандрейзінгу, нетворінгу, психології бізнесу, знань про організацію та здійснення підприємницької діяльності в сучасних умовах, знань про способи отримання нової інформації й перевірки її достовірності); *організаційно-комунікативний* (здатність розбудовувати комунікативні контакти з різними людьми, організовувати й мобілізувати працівників на виконання поставлених завдань, створювати сприятливу атмосферу в організації тощо); *інноваційно-комерційний* (здатність виявляти нові потреби ринку та швидко реагувати на них, розробляючи нові види товарів і послуг; визначати прибутки й доходи бізнесу, вартість продукції; вибирати й поєднувати різні види господарської діяльності з метою отримання найбільшої вигоди; вести переговори з постачальниками, посередниками, споживачами; будувати процес реалізації продукції, організовувати співпрацю з іншими фірмами з метою розширення своєї діяльності й отримання прибутку тощо).

Варто зазначити, що успішному формуванню підприємницької компетентності студентів в університетах КНР значною мірою сприяє сучасна соціально-економічна ситуація в цій країні, реалізація політики економічної відкритості та всебічної підтримки підприємництва на рівні держави. Зокрема, у Китаї сьогодні спостерігається бум підприємництва, яке проявляється в безлічі різних форм: від вуличної торгівлі різними товарами для туристів, базарів з національними сувенірами, маленькими



кафе з традиційною їжею до широкомасштабних ділових ініціатив на основі використання новітніх комп'ютерних технологій.

Як підкреслював у свій час Ден Сяопін, створення сприятливих умов для збагачення пересічних людей є важливим аспектом державної економічної політики КНР. Про успішність цієї політики в галузі підприємництва сьогодні свідчить, наприклад, постійне збільшення поданих китайцями патентних заявок. Так, у 2000 р. таких заявок було 25 тис., у 2010 р. – уже 230 тис. У 2017 р. кількість таких заявок ще більше збільшилось, унаслідок чого Китай зайняв друге місце за кількістю міжнародних патентних заявок, поданих через Всесвітню організацію інтелектуальної власності, значною мірою скоротивши відставання від давнього лідера в цій галузі – США [7].

Слід зауважити, що в останні десятиріччя значна увага державних службовців приділяється вирішенню питання залучення до різних видів підприємницької діяльності мешканців сіл, чиї матеріальні доходи є, як правило, набагато нижче, ніж у містах, а багато родин взагалі знаходяться на межі злиднів. У світлі цього нагадаємо, що сьогодні в Китаї активно розвивається етнічний туризм, який викликає значний інтерес як у самих китайців, так і в іноземців. Тому держава виділяє значні матеріальні кошти селянам для ремонту старих та будівництва нових будинків, щоб можна було приймати туристів, а також для створення необхідної для цього виду туризму інфраструктури. Такий підхід є набагато ефективнішим, ніж видача селянам кредитів. Адже залучення людей до роботи в галузі етнічного туризму дає змогу, з одного боку, вирішити проблему їхньої трудової зайнятості, а з іншого боку – розширити масштаби туристичного бізнесу, який сьогодні є одним із найбільш економічно вигідних сфер державної економіки.

Уточнимо, що сьогодні в КНР більше 75% нових робочих місць створюється саме приватним бізнесом. Очевидно, що досягнення таких високих результатів пояснюється активною роботою представників різних органів державної влади, спрямованої на стимулювання підприємницької активності китайських громадян.

Утім у КНР студенти університетів теж мають широкі можливості для підприємницької діяльності, які зумовлюються насамперед такими факторами: наявність високоякісної освіти, активний розвиток внутрішнього ринку, сприятлива державна політика тощо. Слід також зауважити, що в Китаї проводиться цілеспрямована політика щодо залучення студентів до сфери підприємництва.

Так, у руслі реалізації цієї політики китайським студентам викладають відповідні навчальні курси. Крім того, у країні діє ряд спеціальних програм, спрямованих на поліпшення навчання студентської молоді підприємництву. Однією з найбільш відомих програм є програма «Знай про бізнес», що включає в себе відповідні освітні модулі й навчальні матеріали для викладання основ підприємництва студентам університетів. Указана програма була розроблена Міжнародною

організацією праці. Упровадження таких програм в освітній процес університету сприяє оволодінню китайськими студентами знаннями та вміннями, необхідними для здійснення підприємницької діяльності, успішного управління підприємством.

Варто також нагадати, що багато молодих китайців здобувають вищу освіту за кордоном. Для того щоб стимулювати повернення талановитих молодих людей у Китай, створити сприятливі можливості для застосування ними засвоєних знань і вмінь у галузі підприємництва на практиці, у державі для таких студентів створено декілька сотень інкубаторів-стартапів, які забезпечують надання послуг з підтримки створення нових компаній, полегшуючи в такий спосіб отримання потрібної інформацією про людські ресурси, проекти, способи фінансування тощо. На сьогодні такі інкубатори працюють майже з 8 тисячами підприємств та 20 тисячами студентів [8].

Доцільно також зазначити, що значну роль у залученні китайської молоді до підприємницької діяльності відіграють суспільні молодіжні організації, у першу чергу Комуністичний союз молоді. Ці організації не тільки заохочують студентів створювати власні компанії, а й допомагають вивчати бізнес на практиці. З цією метою органами студентського самоврядування під керівництвом представників університетів чи інших організацій регулярно проводяться різні заходи, зустрічі з представниками бізнесу, майстер-класи, конкурси тощо. Наприклад, у 2014 р. Китайська національна Молодіжна ліга вперше організувала для студентів-початківців у галузі бізнесу конкурс стартапів, в якому взяло участь 385 проектів. Оскільки цей конкурс викликав значний інтерес у молодих бізнесменів, студентські лідери вирішили проводити такі конкурси на регулярній основі. Крім того, на державному рівні було прийнято рішення про фінансування всіх витрат для проведення цих конкурсів.

Отже, можна зазначити, що в Китаї накопичено цінні теоретичні та практичні доробки формування підприємницької компетентності студентів університетів. Ці доробки можуть стати в нагоді українським викладачам та студентам університетів. У подальшому планується проаналізувати теоретичні ідеї українських учених про основні шляхи формування вказаної компетентності в майбутніх фахівців, а також узагальнити практичний досвід її формування у студентів українських університетів.

### **Список використаної літератури**

- 1. Стрельников М. В.** Розвиток підприємницької компетентності магістрантів з бізнес-адміністрування засобами проективної освіти. Педагогічні науки : зб. наук. пр. Полтав. нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2016. – Вип. 66-67. – С. 104–110.
- 2. Майковська В. І.** Сутність і структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні. Вісник [Житомир. держ.

ун-ту імені Івана Франка]. – 2017. – № 1 (87). – С. 112-117. 3. 王辉 · 张辉华.大学生创业能力的内涵与结构[J].国家教育行政学院学报, 012(2) : 81-86. 4. 纪玉超 · 林海涛.大学生创业能力的内涵解析及多维培养方式[J].教育与职业 · 2011(30) : 83-84. 5. Матукова Г. І. Теоретико-методологічні засади розвитку підприємницької компетентності у майбутніх фахівців економічного профілю: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. – К., 2016. – 670 с. 6. Назаренко Г. А. Формування підприємницької компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів у відповідності до вимог нових державних стандартів : метод. посіб. – Черкаси, 2014. – 68 с. 7. Китай выводит число международных патентных заявок на рекордно высокий уровень; растет спрос на охрану товарных знаков и промышленных образцов. URL : [http://www.wipo.int/pressroom/ru/articles/2018/article\\_0002.html](http://www.wipo.int/pressroom/ru/articles/2018/article_0002.html). 8. Бухарова О. Дело за малым. URL : <https://rg.ru/2015/10/27/krugliystol.html>.

#### **Ду Цзінсюй До питання формування підприємницької компетентності студентів в університетах КНР**

У публікації визначено, що підприємницька компетентність – це інтегративне особистісне утворення, яке забезпечує здатність людини успішно здійснювати підприємницьку діяльність (тобто самостійну господарську діяльність), спрямовану на отримання певних матеріальних та соціальних вигід. Під час проведення наукового пошуку встановлено, що ця компетентність включає такі компоненти: особистісно-вольовий, інформаційно-когнітивний, організаційно-комунікативний, інноваційно-комерційний. У статті також доведено, що студенти китайських університетів мають широкі можливості для підприємницької діяльності, які зумовлюються насамперед такими факторами: наявність високоякісної освіти, активний розвиток внутрішнього ринку, сприятлива державна політика тощо. Указано, що в КНР проводиться цілеспрямована політика щодо залучення студентів до сфери підприємництва. Так, у руслі цієї політики китайським студентам викладають відповідні навчальні курси, реалізують ряд спеціальних навчальних програм.

*Ключові слова:* підприємницька компетентність, студенти університетів, КНР.

#### **Ду Цзінсюй К вопросу формирования предпринимательской компетентности студентов в университетах КНР.**

В публикации определено, что предпринимательская компетентность – это интегративное личностное образование, обеспечивающее способность человека успешно осуществлять предпринимательскую деятельность (то есть самостоятельную хозяйственную деятельность), направленную на получение

определенных материальных и социальных выгод. Во время проведения научного поиска установлено, что эта компетентность включает следующие компоненты: личностно-волевой, информационно-когнитивный, организационно-коммуникативный, инновационно-коммерческий. В статье также доказано, что студенты китайских университетов имеют широкие возможности для предпринимательской деятельности, обусловленные в первую очередь такими факторами: наличие высококачественного образования, активное развитие внутреннего рынка, благоприятная государственная политика и др. Указано, что в КНР проводится целенаправленная политика по привлечению студентов к сфере предпринимательства. Так, в русле этой политики китайским студентам преподают соответствующие учебные курсы, реализуют ряд специальных учебных программ.

*Ключевые слова:* предпринимательская компетентность, студенты университетов, КНР.

#### **Du Jingxu For the Issue of the Entrepreneurial Competence Formation of the Students of Chinese Universities.**

It was defined in the publication that entrepreneurial competence is an integrative personal formation that provides the ability of a person to successfully carry out entrepreneurial activity (that is, independent economic activity) aimed at obtaining certain material and social benefits. During the research, it has been established that this competence includes the following components: personal and volitional, information-cognitive, organizational and communicative, innovation-commercial. It was proved that the students of Chinese universities also have wide opportunities for entrepreneurship, which are caused by many positive factors: the presence of high-quality education, active development of the domestic market, favorable state policy, etc. In the CPR, there is a targeted policy for the attracting students to business. Thus, in the realm of the implementation of this policy, Chinese students are taught the appropriate training courses, there are a number of special educational programs. One of the most well-known programs is the Knowledge of Business program, that includes relevant educational modules and training materials for teaching entrepreneurship basics to university students. The program was developed by the International Labor Organization. In order to stimulate the return of talented young people to China, the creation of the optimal opportunities for application by specialists of the acquired knowledge and skills in the field of entrepreneurship in practice, several hundred start-up incubators have been created for such students in the state, that provide the support services creating new companies, thus facilitating the obtaining of the necessary information about human resources, projects, methods of financing, etc.

*Key words:* entrepreneurial competence, university students, China.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

УДК 378.011.3-051

**В. В. Желанова**

**КОНТЕКСТНЕ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ  
СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ  
КОЛЕДЖУ**

Формування соціокультурної компетентності студентів коледжу зумовлена сучасними вимогами ринку праці до фахівців. Будь-яка галузь потребує компетентних, мобільних та конкурентоспроможних фахівців які вміють працювати та активно взаємодіяти в команді, здатні взяти на себе відповідальність за прийняте рішення і результати власної праці, функціонувати у полікультурному просторі для ефективної соціалізації, комунікації з представниками різних культур та народів [1]. Соціокультурні зміни в процесі євроінтеграції зумовлюють встановлення нового типу міжкультурних відносин. Для майбутніх фахівців з'являються нові можливості та перспективи співпраці із зарубіжними країнами, що сприяє розширенню культурних меж, розвитку діалогу культур, взаємодії та розумінню інших культурних цінностей. Саме тому, проблема задоволення потреб суспільства у висококваліфікованих та всебічно розвинених фахівцях будь-якої галузі залишається актуальною в наші дні.

При вирішенні цієї проблеми навчання студентів в діяльності, а саме в контексті пропонованої соціокультурної ситуації, а також побудова освітнього середовища, яке буде відповідати підготовці кваліфікованих фахівців, є найбільш ефективним способом реалізації і здійснення даної діяльності в сфері середньої професійної освіти, оскільки студент не просто повинен вивчити весь зміст необхідних теоретичних знань, але й повинен бути готовим вирішувати реальні соціокультурні задачі, а головне вміти застосовувати їх в конкретних практичних ситуаціях.

Одним з найбільш продуктивних у цьому напрямі є контекстне навчання, в якому на мові певних наук й за допомогою всієї системи форм, методів та засобів навчання, як традиційних так і нових, моделюється предметний та соціокультурний зміст майбутньої професійної діяльності й відбувається трансформація соціокультурної діяльності студента в професійну. При цьому контекстне навчання відповідає всім критеріям технологічності. Згідно з науковою позицією Г. Селевка [2] такими є концептуальність, системність, керованість, відтворюваність, ефективність. Постає питання розробки технологічних аспектів контекстного навчання. Отже, виникає потреба з'ясувати які форми й методи контекстного навчання є більш сприятливими для формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців.

Концептуальні основи технологічного підходу обґрунтовано в

працях А. Алексюка, В. Безпалька, Н. Борисової, П. Гусака, М. Данилова, Л. Даниленко, М. Кларіна, Я. Бурлаки, В. Монахова, О. Мороза, Г. Селевка, І. Харламова, Д. Чернілевського та ін. Практичні аспекти технологічного підходу як у шкільній, так і в професійній освіті висвітлюються у публікаціях В. Євдокимова, М. Головка, В. Кукушина, Л. Липової, М. Левіної, О. Мірошніченко, Л. Момот, А. Нісімчука, І. Прокопенка, О. Пометун, Л. Пироженко, О. Падалки, В. Петюкова, С. Сисоевої, В. Стрельнікова, О. Шпак. Низка праць присвячена питанням упровадження педагогічних технологій у систему професійної освіти (І. Богданова, П. Гусак, О. Євдокимов, О. Кіяшко, І. Манькусь, І. Смолук та ін.). Проблема організаційних форм навчання розглядається в роботах А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Галузинського, М. Євтуха, В. Лозниці, В. Мальованого, М. Фіцули. Питанню форм організації навчання у вищій школі присвятили свої праці С. Архангельський, Т. Березівська, Г. Цехмістрова, К. Щербакова та ін. Низка досліджень спрямована на розкриття провідних організаційних форм контекстного навчання, а саме: лекцій контекстного типу (Н. Борисова, А. Вербицький); ділової гри як форми контекстного навчання (О. Андрєєва, А. Вербицький).

Проте при такій зацікавленості різними аспектами впровадження технологічного підходу в сучасну систему вищої освіти, а також проблематикою організаційних форм навчання, зокрема різних форм контекстного навчання, цілісний розгляд технології контекстного навчання при формуванні соціокультурної компетентності майбутніх фахівців залишається поза увагою науковців.

Метою статті є висвітлення технології контекстного навчання при формуванні соціокультурної компетентності студентів в умовах коледжу.

Формування соціокультурної компетентності студентів в умовах коледжу – це передусім результативно-діяльнісна характеристика соціокультурної освіти [3]. Це цілісний процес формування розвитку в студентів культурологічних, комунікативних, народознавчих, психолого-педагогічних знань, відповідних вмінь, здібностей, цінностей, досвіду ініціативної діяльності при моделюванні різних професійних ситуацій, а також в процесі спілкування, пізнання навколишньої дійсності, самовдосконалення. Соціокультурна компетентність фахової підготовки виступає як теоретико-методологічна стратегія, спрямована на формування в майбутніх фахівців досвіду соціокультурної взаємодії [4].

Зауважимо, що зазначений феномен є сукупністю певних форм й методів, алгоритмів педагогічної взаємодії викладача та студентів, а також студентів між собою у процесі контекстного навчання. Пропонована технологія 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 предмета навчання) методах навчання.

Отже, розглянемо неімітаційні форми організації навчання які сприяють формуванню соціокультурної компетентності студентів. Даними формами є лекційні заняття. Зауважимо, що лекція контекстного типу має свої особливості й переваги, що відрізняють її від традиційної лекції. Отож, провідна перевага лекції контекстного типу полягає в її соціокультурній орієнтації, в активній участі студентів у процесі навчання, а також у пріоритеті колективних форм роботи.

Різновиди лекцій контекстного типу розроблені А. Вербицьким [5]. У нашому дослідженні ми їх розглядаємо в модифікованому вигляді й обґрунтовуємо вагомість та доцільність упровадження в технології контекстного навчання рефлексивно зорієнтованої лекції. Отже, розглянемо її сутність.

Рефлексивно зорієнтована контекстна лекція – організаційна форма контекстного навчання, у якій інформація, надана викладачем, співвідноситься зі зверненням студента на себе, а саме із самоаналізом та самодослідженням, в основі яких лежать рефлексивні механізми особистості й формуються сукупність самостійних (стійке позитивне ставлення до рефлексії; схильність до рефлексивної діяльності, знання та вміння, що відбивають усі складники контекстної рефлексії як соціокультурно вагомої якості у форматі рефлексивної компетентності) і рефлексивно детермінованих (мотиваційна, смислова, суб'єктна сфера особистості) конструктів майбутніх фахівців. Отже, надамо алгоритм зазначеної лекції: 1) поглинання студентів у проблему лекції через поглинання «у себе»; 2) з'ясування причин певних протиріч, ускладнень; 3) «встановлення меж» знання й незнання; 4) сумісна критика певних позицій, їх корекція; 5) визначення певних шляхів розв'язання проблеми (пошук «нової норми»); 6) перепроєктування дії; 7) вихід з рефлексії в діяльність; 8) ускладнення діяльності (актуальне й можливе); 9) аналіз ступеню розв'язання проблеми через Я-висказування; 10) визначення подальших перспектив засобами рефлексивно-антиципаційного механізму.

Нами також накопичений досвід використання соціокультурно спрямованих тренінгових занять з використанням, так званої, «нарізки» певних елементів заняття. Для роботи з відеоматеріалами нами запропоновано певний алгоритм, що представлений наступною логікою дій: 1) концептуальні основи заняття; 2) цілемотиваційні аспекти заняття; 3) організація спілкування на занятті: формування взаємин (афективний аспект спілкування), організація взаємодії викладача й студента (інтерактивний аспект спілкування), взаємообмін інформацією (когнітивний аспект спілкування); 4) реалізація особистісного підходу на занятті; 5) професійно-особистісні якості викладача; 6) рефлексія результатів заняття.

Додамо, що у процесі роботи з відеоматеріалами можливе впровадження комунікативно-формуального контексту засобом спрямованого аналітичного спостереження за реальним процесом

спілкування викладача зі студентом на занятті за певною схемою, що представлена такими складниками: 1) стиль педагогічного спілкування викладача зі студентами, його вплив на спілкування студентів між собою, їх ставлення до викладача; 2) управління спілкуванням під час освітнього процесу; 3) управління міжособистісними відносинами в колективі студентів; 4) тактика спілкування зі студентами, які займають різне становище в колективі або належать до різних соціальних груп; 5) передбачення і розв'язання конфліктних ситуацій; 6) використання на занятті соціокультурних механізмів спілкування; 7) управління своїм емоційно-психологічним станом; 8) професійно-особистісні якості викладача, що сприяють продуктивному спілкуванню зі студентами; 9) труднощі, що виникають у спілкуванні зі студентами.

В технології контекстного навчання при формуванні соціокультурної компетентності студентів особливе місце посідають імітаційні форми організації навчання, що базуються на активній навчально-пізнавальній діяльності, у якій студент отримує можливість засвоєння соціокультурних знань у процесі їх 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 є однією з базових форм контекстного навчання, має очевидні переваги, а саме: застосування ділових ігор при формуванні соціокультурної компетентності студентів закладів вищої освіти I – II р.а. дає змогу максимально направити навчальний процес до соціокультурної діяльності, урахувати реалії сучасного соціокультурного середовища; студент у спеціально створених умовах «проживає» різноманітні ситуації, які дають йому змогу формувати світогляд, розширювати межі проникнення в іншомовну культуру, розуміти інші культурні цінності, уміння приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, уміння вести конструктивний діалог із представниками інших культур, розвивати навички взаємодії між народами та представниками різних верств населення.

Слід зауважити, що зв'язок теорії з практикою породжує інтерес до заняття, який прискорює набуття практичних умінь, оскільки активізує здібності, які є внутрішніми умовами успішного формування умінь. Тому в методичному арсеналі викладача коледжу має бути безліч різноманітних методів та прийомів, які допомагатимуть йому не тільки викликати інтерес, а й підтримувати його. Отож, одним з досить дієвих методів виступає ситуативний метод, який передбачає реалізацію освітнього та виховного потенціалу педагогічних ситуацій [6].

Отже, реалізація контекстного підходу в організації й проведенні навчальних ділових ігор дає можливість інтегрувати навчальну й соціокультурну діяльність, що є необхідною умовою формування



соціокультурної компетентності майбутнього фахівця. Ретельний розгляд ділової гри нами було здійснено у попередніх працях.

Далі розглянемо неігрові імітаційні форми організації контекстного навчання, якими є аналіз соціокультурних ситуацій та розв'язання соціокультурних задач. Ми репрезентуємо аналіз соціокультурних ситуацій та розв'язання соціокультурних задач як самостійні форми організації контекстного навчання, хоча можливе їх використання в якості методів навчання.

Розглядаючи аналіз ситуацій, відзначимо, що наявність реальної виробничої ситуації створює і предметний виробничо-технологічний контекст, і соціально-особистісний контекст майбутньої професії. Тут можна говорити про моделювання, яке майже точно відтворює вихідну систему-прототип. Аналізована ситуація – це реальний випадок з життєвої практики, а не умовне навчальне завдання. У форматі проблеми нашого дослідження ми загострюємо увагу саме на рефлексивному осмисленні ситуації, оскільки саме це сприяє ототожненню, ідентифікації себе з представниками інших культур.

Зазначимо, що до наукового обігу нами введено та обґрунтовано поняття соціокультурної задачі контекстної спрямованості, у якій засобами моделювання предметного та соціального контексту відтворюється зміст соціокультурної діяльності та здійснюється загальний і соціокультурний розвиток особистості майбутнього фахівця. Мета задач контекстного типу співвідноситься з провідною метою розробленої нами технології контекстного навчання, що полягає у формуванні сукупності рефлексивних конструктів.

Відповідно до цієї мети ми виокремлюємо такі типи задач контекстного типу, як-от: мотиваційні задачі, що виконують спонукальну функцію; рефлексивно-аналітичні задачі, що спрямовані на формування контекстної рефлексії студентів; задачі смислової спрямованості, що сприяють соціокультурному смислоутворенню та дозволяють студентові здійснити смисловий вибір; задачі суб'єктної спрямованості, що створюють умови для реалізації соціокультурної суб'єктності.

Соціокультурні задачі контекстної спрямованості за часовими параметрами та масштабом завдань поділяються нами на стратегічні, тактичні й оперативні. При цьому стратегічні задачі в технології контекстного навчання спрямовані на формування рефлексивної компетентності, а також рефлексивно детермінованих конструктів. Сутністю тактичних задач контекстної спрямованості є формування певних елементів рефлексивної компетентності, а також окремих складників смислової та суб'єктної сфери майбутніх фахівців. Оперативні задачі рефлексивної спрямованості становлять певний рефлексивний вихід, певний рефлексивний акт.

Щодо механізму розв'язання соціокультурної задачі контекстної спрямованості, ми розуміємо його як процес усвідомлення певної проблеми, що пов'язана з соціокультурною діяльністю, побудови

гіпотези її розв'язання та практичної реалізації запланованого рішення на підставі рефлексивно-аналітичного розгляду ситуації, на фоні якої розгорталася задача. Тобто, як бачимо, розв'язання соціокультурних задач контекстної спрямованості є складним процесуальним циклом. При цьому нами виокремлено такі взаємозв'язані та взаємозумовлені фази та етапи, а саме: діагностико-аналітична фаза, що включає аналітичний етап, який починається з аналізу й оцінки ситуації, що склалася, і закінчується формулюванням самого завдання, що підлягає розв'язанню; конструктивна фаза, що об'єднує етап 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 його практичним утіленням.

Отже, розв'язання соціокультурних задач є складним, багатоаспектним, творчим процесом, який неможливо повністю схематизувати. Але дії та операції, пов'язані з рефлексивно-аналітичною діяльністю, які ми можемо формально уявити, вважаємо доцільним надати в розробленому нами алгоритмі розв'язання соціокультурних задач, що представлений такою логікою дій, як-от: 1. Характеристика соціокультурної системи. 2. З'ясування об'єктів та суб'єктів освітнього процесу, їх психолого-педагогічна характеристика. 3. Характеристика взаємин учасників ситуації. 4. Визначення протиріч, формулювання проблеми. 5. Формулювання соціокультурної задачі. 6. Проектування рішення. 7. Конструювання. 8. Аналіз та рефлексія результатів розв'язання задачі.

Виходячи з викладеного вище, аналіз соціокультурних ситуацій та розв'язання соціокультурних задач контекстної спрямованості є провідними імітаційними неігровими формами організації контекстного навчання, які містять значний потенціал щодо формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців.

Підводячи підсумок, варто зазначити, що контекстне навчання є однією з найбільш вагомих предметних основ формування соціокультурної компетентності фахівця будь-якої сфери діяльності, за якої, метою діяльності студента стає застосування набутих соціокультурних знань в процесі міжкультурного спілкування. Таким чином, технології контекстного навчання моделюють цілісний предметний і соціокультурний зміст професійної діяльності. Засвоєння соціокультурних знань і досвіду здійснюється в ході вирішення модельованих соціокультурних ситуацій. Це забезпечує умови формування пізнавальних і професійних мотивів студента, трансформацію процедури засвоєння знань у професійно-практичну діяльність майбутнього фахівця, що впливає на формування соціально-професійної мобільності студента, яка в свою чергу є одним з пріоритетних напрямків розвитку української професійної освіти. Отже є безперечною практична значущість представлених у статті матеріалів.

Сформульовані висновки не претендують на вичерпне рішення питань, пов'язаних із використанням контекстного навчання при формуванні соціокультурної компетентності майбутніх фахівців. Зокрема, подальшого вивчення потребують проблеми реалізації даного підходу при формуванні соціокультурної компетентності студентів в закладах вищої освіти I – II р.а. з використанням різноманітних методів активного навчання.

### **Список використаної літератури**

**1. Фоменко Т. М.** Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти / Т. М. Фоменко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка. – Вип. 42. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – С. 149–156. **2. Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с. **3. Березюк О. С.** Дидактична модель професійної діяльності майбутнього фахівця в умовах інноваційного освітнього простору (концептуальний підхід): Монографія / за ред. О. С. Березюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 200 с. **4. Процюк І. Є.** До проблеми аналізу базових понять соціокультурної компетентності майбутнього фахівця. Нові технології навчання : наук.-метод.зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2016. – Вип. 89. – Ч. 1. – С. 178–183 **5. Вербицкий А. А.** Педагогические технологии контекстного обучения : науч.-метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. – 55 с. **6. Каплінський В. В.** Педагогічні умови забезпечення ефективності практичних занять з педагогіки у вищій школі як важливої складової формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя / В. В. Каплінський // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2016. – Вип. 46. – С. 197–200.

### **Желанова В. В. Контекстне навчання як умова формування соціокультурної компетентності студентів коледжу**

У статті висвітлено технологію контекстного навчання при формуванні соціокультурної компетентності студентів в умовах коледжу. Дана технологія представлена неімітаційними (лекції контекстного типу), імітаційними ігровими (ділова гра контекстної спрямованості) та імітаційними неігровими (аналіз соціокультурних ситуацій та розв'язання соціокультурних задач контекстної спрямованості) організаційними формами навчання контекстного типу.

*Ключові слова:* технологія контекстного навчання, лекція контекстного типу, ділова гра, соціокультурна ситуація, соціокультурна задача контекстної спрямованості, соціокультурна компетентність.

**Желанова В. В. Контекстное обучение как условие формирования социокультурной компетентности студентов колледжа**

В статье продемонстрирована технология контекстного обучения при формировании социокультурной компетентности студентов в условиях колледжа. Данная технология представлена в виде неимитационных (лекции контекстного типа), имитационных игровых (деловая игра контекстной направленности) и имитационных неигровых (анализ социокультурных ситуаций и решения социокультурных задач контекстной направленности) организационных форм обучения контекстного типа.

*Ключевые слова:* технология контекстного обучения, лекция контекстного типа, деловая игра, социокультурная ситуация, социокультурная задача контекстной направленности, социокультурная компетентность.

**Zhelanova V. Contextual Learning as a Condition for the Formation of Sociocultural Competence of College Students**

The research deals with the analysis of effective strategies for forming sociocultural competence of college students with help of contextual learning.

Sociocultural changes in the process of eurointegration predetermine establishment of new type of intercultural relations. For future specialists new possibilities and prospects of collaboration with foreign countries appear, that envisages expansion of penetration into the foreign culture, development the dialogue of cultures, cooperation between people and understanding other cultural values. That is why the problem of sociocultural competence formation among specialists is actual to the current stage of development of Ukrainian society. Any industry requires competent, mobile and competitive professionals who are able to work and can actively interact in a team, who are able to take responsibility for the decision and results of their own work, operate in a multicultural space for effective socialization and communication with representatives of different cultures and peoples. This technology is represented by non-imitative (lectures of contextual type), simulation games (business game of context orientation) and simulation non-game (analysis of sociocultural situations and solving sociocultural problems of contextual orientation) organizational forms of learning context-type.

*Key words:* technology of contextual education, lecture of contextual type, business game, sociocultural situation, sociocultural problem of contextual orientation, sociocultural competence.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

УДК 37.03

**Л. М. Зубкова, Е. Ф. Беляєва**

**ОСОБЛИВОСТІ СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ У КОНТЕКСТІ  
ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Психологічні особливості студентського віку як періоду самовизначення у професії, соціалізації у суспільстві, складання та початку реалізації власного життєвого проекту мають важливе значення у контексті формування життєвої компетентності особистості. Проблема підготовки життєвокомпетентного випускника педагогічного університету значною мірою викликана вимогами ринку праці. Конкурентоспроможність сучасного молодого фахівця не обмежується високим рівнем професійної підготовки. Роботодавці не в останню чергу звертають увагу на цілісність життєвих принципів і прагнень кандидатів, оцінюючи при співбесіді навички спілкування, роботи в команді, креативність і критичність мислення, прагнення до самовдосконалення й кар'єрного зростання.

Студент педагогічного університету вже визначився з вибором напрямку майбутньої професійної діяльності, що суттєво впливає на процеси його самореалізації як особистості. Але, на нашу думку, існують деякі відмінності між поняттями «життєва компетентність особистості» та «життєва компетентність студента», що пояснюються певними особливостями студентського віку.

Особливості розвитку особистості у період студентства розглянуті у роботах таких науковців, як Б. Ананьєв, Л. Баранова, Л. Божович, А. Вербицький, В. Давидов, Е. Еріксон, К. Левин, І. Кон, Ю. Кулюткін, А. Мудрик, Н. Підгорецька, А. Реан, Х. Ремшмідт, Є. Рибалко, І. Степанова, Д. Фельдштейн, В. Якунін та ін. У якості головних сфер життєдіяльності студентів науковці визначають професійне навчання, особистісне зростання і самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне і фізичне самовдосконалення.

Мета дослідження полягає у розкритті особливостей студентського віку в аспекті процесу формування життєвої компетентності майбутніх вчителів.

Сучасне студентство – це специфічна спільність людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти. Історія студентства простежується з часів виникнення перших університетів у XI-XII ст. Як соціальна група студентство характеризується професійною спрямованістю, сформованістю стійкого відношення до майбутньої професії, цілеспрямованістю і систематичністю в оволодінні знаннями і професійними вміннями. У порівнянні з іншими соціальними

категоріями, на думку науковців [2, с. 276], студентство відрізняється більш високим освітнім рівнем, активним культурним життям і високим рівнем пізнавальної мотивації.

Студентський період життя людини припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості (18-25 років) та характеризується оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, отриманням права вибору, придбанням певної юридичної та економічної відповідальності, можливості включення в усі види соціальної активності, отриманням вищої освіти та освоєнням професії. За влучним зауваженням І. Зимньої, студентство є «центральним періодом становлення людини, особистості у цілому, прояву самих різноманітних інтересів» [2, с. 164].

З точки зору культурно-історичного підходу (Л. Виготський, А. Леонтьєв, О. Лурія) студентський вік є часом вирішення задач і реалізації функцій, що лежать не тільки у сфері професійної підготовки, а стосуються питань самоствердження, самореалізації, визначення життєвих перспектив. У роботах О. Дусавицького студентський вік позиціонується як завершальний етап формування особистості, її когнітивних, емоційних, мотиваційних, вольових якостей, а також громадянської позиції та системи цінностей. Саме в рамках цього вікового періоду самосвідомість особистості досягає певної зрілості, ієрархія цінностей стає стійкою, поведінка носить не ситуативний, реактивний характер, а навпаки, проактивний, тобто такий, що спирається на усвідомлену відповідальність [1, с. 300].

У цей період, на думку Д. Ельконіна [10, с. 100], відбувається соціалізація людини шляхом усвідомлення і опрацювання взаємин особистості з навколишнім світом, установками, переконаннями, поведінкою, де активна роль суб'єкта цих відносин багато в чому визначає спрямованість долучення до дорослого життя. Як стверджує Д. Фельдштейн, крім надбання психічної, моральної, духовної зрілості, «що в достатній мірі трансформує людину студентського віку до самостійної і більш усвідомленої трудової діяльності, формується вміння раціонально підходити до майбутніх життєвих планів, шляхів самостановлення, пошуку засобів виходу зі складних ситуацій і активізації здатності до самоподолання» [9, с. 171].

З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова важливою умовою успішного розвитку особистості у студентському віці вважають усвідомлення самим студентом неповторності своєї людської індивідуальності [3, с. 238]. У цей період людина визначає майбутній життєвий шлях, набуває професії і починає випробовувати себе в різноманітних галузях життя; самостійно планує діяльність та поведінку, активно відстоює самостійність суджень та дій. Саме у цей період складаються світогляд, етичні та естетичні погляди на основі синтезу багатьох знань, життєвого досвіду, самостійних міркувань і дій [6, с. 266].

Серед основних характеристик студентського віку І. Зимня називає високу пізнавальну мотивацію, найвищу соціальну активність і досить гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості. Як зазначає науковець, у студентському віці відбувається «найскладніше структурування інтелекту, інтенсивна та активна соціалізація людини як майбутнього «діяча», професіонала» [2, с. 338].

На думку О. Фальової, студентський вік є періодом найбільш активного розвитку моральних і естетичних почуттів, становлення і стабільності характеру, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини. Характерною рисою морального розвитку в цьому віці, як підкреслює дослідниця, є посилення свідомих мотивів поведінки, підвищення інтересу до моральних проблем (цілей, способу життя, обов'язків та ін.). Помітно зміцнюються ті якості, яких не вистачало в повній мірі в старших класах школи – цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою, підвищується здатність людини до свідомої регуляції своєї поведінки [8, с. 13].

М. Савчин та Л. Василенко стверджують, що основну задачу студентського віку складає самовизначення – соціальне, особистісне, професійне, духовно-практичне. Науковці відзначають, що в студентському віці змінюються риси внутрішнього світу і самосвідомості, еволюціонують і перебудовуються психічні процеси і властивості особистості, трансформуються емоційно-вольовий лад життя [5, с. 200].

В. Слободчиков у якості головних новоутворень цього віку виділяє рефлексію, усвідомлення власної індивідуальності, появу життєвих планів, готовність до самовизначення в професії; установу на свідому побудову власного життя; поступове вrostання в різні сфери життя [7, с. 312].

Цієї ж точки зору дотримуються й О. Сергєєнкова, О. Столярчук, О. Коханова, О. Пасека, які до головних психічних новоутворень («придбань») цього періоду відносять глибоку рефлексію; розвинене усвідомлення власної індивідуальності; націленість на свідоме планування власного життя, формування конкретних життєвих планів; поступове входження в різні сфери життя і діяльності; розвиток самосвідомості; активне формування світогляду [6, с. 78].

Як визначають сучасні науковці, компетентність у житті розкриває міру залучення особистості до активної діяльності, здатність ефективно розв'язувати проблемну ситуацію життя, мобілізувати при цьому знання, досвід, цінності, вміння [4, с. 143]. Життєва компетентність може розглядатися як нова освітня парадигма, що спрямована на досягнення принципово нової мети освітньо-виховного процесу, яка відповідала б вимогам сучасної доби.

Підкреслимо, що загальновизнаного визначення поняття «життєва компетентність» ще не вироблено науковцями. Саме поняття остаточно

увійшло в науковий обіг у кінці 90-х рр. ХХ століття завдяки працям таких вітчизняних вчених, як Л. Сохань, І. Єрмаков, І. Ящук, які одними з перших почали досліджувати означене явище.

Підсумовуючи погляди вчених щодо структури життєвої компетентності особистості зазначимо: більшість дослідників сходяться на думці, що життєва компетентність ґрунтується на життєвих знаннях (когнітивний компонент, знання наукові, знання про світ, про власну індивідуальність, свої можливості, знання, що стосуються сфери людських стосунків), мотивах здійснення успішного життєвого шляху, самовдосконалення, саморозвитку, особистісних властивостях, що забезпечують ефективність процесу життєздійснення (креативність, емоційно-вольова компетенція, ціннісні орієнтації тощо), а також специфічних (метаантропологічний, медико-гігієнічний, соціальний, економічний, побутовий, правовий, ауто психологічний, професійний тощо), що сприяють реалізації життєвої стратегії у важливих для особистості сферах життя.

Ураховуючи позиції дослідників, наші власні міркування та проектуючи їх на визначені вище характеристики випускників педагогічних університетів, зробимо наступні висновки.

Життєва компетентність студента педагогічного університету базується на життєтворчих знаннях і уміннях, життєвому досвіді і передбачає компетентне ставлення особистості до життя, життєву активність, потребу в життєвих досягненнях, самопізнанні, саморозумінні, самовдосконаленні, саморегуляції в соціальній, професійній, побутовій сферах діяльності; готовність до життєтворчості, успішного вирішення життєвих задач в усіх сферах життєдіяльності, продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту, вміння організації свого життєвого часу, усвідомлене рішення міжособистісних суперечностей, здатність до рефлексії, усвідомленої і адекватної оцінки результатів своєї життєдіяльності; здатність до філософського, етичного осмислення свого життя, усвідомлене й відповідальне відношення особистості до стосунків у соціумі.

Актуальними у структурі життєвої компетентності майбутнього учителя, на нашу думку, є також наполегливість і цілеспрямованість у саморозвитку та самовдосконаленні, у послідовній реалізації життєвого сценарію, здатність особистості розробляти своє життя як проект, визначати цільові та сенсожиттєві параметри, наслідком чого повинна стати очікувана самореалізація у життєздійсненні.

Не менш значною нам представляється й гуманістична спрямованість ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, наявність в нього моральних переконань у поєднанні з розвиненим почуттям реалій сьогодення та зваженим урахуванням власних інтересів.

Вважаємо також важливим урахування у структурі життєвої компетентності майбутнього вчителя вмінь особистості, пов'язаних із конструктивною взаємодією з оточуючим світом, виконанням власних



життєвих і соціальних ролей; усвідомлення ризиків майбутньої професії, готовність до розв'язання складних життєвих і професійних ситуацій.

Отже, аналіз доробок вчених дає підстави стверджувати, що студентський вік є сенситивним періодом для саморозвитку, самовизначення, закріплення ціннісних орієнтацій і продуктивності життєдіяльності й супроводжується поглибленням знань і уявлень про природу свого життя. На думку більшості науковців, період навчання студента у вищій школі є надзвичайно важливим періодом формування його життєвої компетентності. У цей час закладаються основи подальшої соціалізації в самостійній професійній діяльності, коригуються життєві цілі, настанови на подальший самостійний життєвий шлях.

### **Список використаної літератури**

- 1. Дусавицкий А. К.** Мотивы учебной деятельности студентов: учеб. пособие / К. Дусавицкий. – Харьков : ХГУ, 2007. – 352 с.
- 2. Зимняя И. А.** Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
- 3. Курлянд З. Н.** Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності: навч. посіб / З. Н. Курлянд. – Одеса : Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського, 1995. – 160 с.
- 4. Лисогор Л.** Життєва компетентність як умова самореалізації особистості. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи / Л. Лисогор. – Вип. 47. – 2013. – С. 143–147.
- 5. Савчин М. В., Василенко Л. П.** Вікова психологія / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2006. – 280 с.
- 6. Сергеев И. С., Блинов В. И.** Методы и формы компетентностного обучения. URL: <http://www.myshared.ru/slide/56544/#>.
- 7. Слободчиков В. И.** Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. – 400 с.
- 8. Фальова О. Є.** Психологічні проблеми та кризи в розвитку особистості студента. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту / О. Є. Фальова. – 2008. – № 7. – С. 138–141.
- 9. Фельдштейн Д. И.** Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. – М. : Междунар. педагогич. академия, 1994. – 192 с.
- 10. Эльконин Б. Д.** Психология развития / Б. Д. Эльконин. – М. : Академия, 2001. – 144 с.

### **Зубкова Л. М., Беляєва Е. Ф. Особливості студентського віку у контексті формування життєвої компетентності майбутнього вчителя**

У статті на основі аналізу наукової літератури визначено сутнісні особливості студентського віку як періоду самовизначення у професії, соціалізації у суспільстві, складання та початку реалізації власного життєвого проекту.

Схарактеризовано деякі відмінності між поняттями «життєва компетентність особистості» та «життєва компетентність студента», що пояснюються певними особливостями студентського віку.

Актуалізується структура життєвої компетентності майбутнього учителя, яка охоплює у собі наполегливість і цілеспрямованість у саморозвитку та самовдосконаленні, у послідовній реалізації життєвого сценарію, здатність особистості розробляти своє життя як проект, визначати цільові та сенсожиттєві параметри.

Акцентується увага на тому, що студентство є центральним періодом становлення людини, особистості у цілому.

*Ключові слова:* життєва компетентність, студентський вік, професійна діяльність, формування особистості, майбутній вчитель.

**Зубкова Л. Н., Беляева Є. Ф. Особенности студенческого возраста в контексте формирования жизненной компетентности будущего учителя**

В статье на основе анализа научной литературы определены существенные особенности студенческого возраста как периода самоопределения в профессии, социализации в обществе, создания и начала реализации собственного жизненного проекта.

Охарактеризованы некоторые отличия между понятиями «жизненная компетентность личности» и «жизненная компетентность студента», которые объясняются определенными особенностями студенческого возраста.

Актуализируется структура жизненной компетентности будущего учителя, которая включает в себе настойчивость и целенаправленность в саморазвитии и самосовершенствовании, в последовательной реализации жизненного сценария, способность личности разрабатывать свою жизнь как проект, определять целевые и жизненноважные параметры.

Акцентируется внимание на том, что студенчество является центральным периодом становления человека, личности в целом.

*Ключевые слова:* жизненная компетентность, студенческий возраст, профессиональная деятельность, формирование личности, будущий учитель.

**Zubkova L., Bieliaieva E. Features of Student age in the Aspect of Life Competence Formation in a Future Teacher**

The article intends to present the essential features of the student age as a period of self-determination in the profession, socialization in the society, the creation and the beginning of the implementation of their own life project.

Some differences between the concepts of "life competence of the individual" and "life competence of the student", which are explained by certain features of the student age, are characterized.

The structure of the future teacher's life competence, which embodies perseverance and focus on self-development and self-improvement, in the

consistent implementation of a life scenario, the ability of an individual to develop his life as a life project and to determine the target and vital parameters, is being actualized.

It is stressed that at student time the foundations of the further socialization in independent professional activity are based, life goals and views concerning further independent life path are adjusted.

The attention is focused on the fact that the student period of life is the main period in the formation of a person as a whole.

*Key words:* life competence, student age, professional activity, formation of a personality, future teacher.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

УДК 36.018.23

**Т. О. Ковальова**

### **НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

З початком гібридної війни на сході України питання громадянської компетентності особистості як ніколи стає гострим. Уже чотири роки поспіль відбувається порушення прав людини, громадян нашої країни. Чиниться психологічний, фізичний тиск на свідомість та життя людей. У суспільстві виявляються прояви дискримінації за місцем народження та проживання, політичної думки. Зневага та неповага до переміщених осіб зі сходу України подекуди має цинічні прояви. Навмисне, штучне налаштування російською пропагандою громадян нашої країни одне проти одного має для країни руйнівні наслідки. Розриваються родинні зв'язки. Загострюються відносини між різними регіонами України.

Провідним засобом протидії всім ганебним явищам, спричинених війною, є освіта, зокрема, професійна, покликана сформуванню нового покоління професіоналів для забезпечення сталого розвитку суспільства.

В основі будь-якої професійної діяльності лежить нормативно-правова база. У галузі освітньої діяльності до основоположних нормативних документів належать Конституція України та закон України «Про освіту», а також спеціальні закони України «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту»; інші нормативні акти у сфері освіти, укладені й затверджені в установленому законом порядку. Серед інших нормативних актів першочергове

значення на сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні мають «Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» (Концепція «Нова українська школа»), «Концепція розвитку педагогічної освіти» та державні стандарти освіти на різних рівнях.

Оскільки проблема формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи перебуває на стику вищої освіти та загальної середньої освіти, зокрема її початкової ланки, то починати її розв'язання доцільно з дослідження нормативно-правового тлумачення базового поняття – «громадянська компетентність» – у законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепції «Нова українська школа», державних стандартах початкової та вищої освіти.

Тому **метою** статті стало розкриття поняття «громадянська компетентність» стосовно майбутніх учителів початкової школи на основі аналізу нормативно-правової бази в галузі освіти.

Передусім зазначимо, що поняття «громадянська компетентність» походить від двох слів: «громадянський» та «компетентність». Тому для з'ясування його значення важливим є нормативне тлумачення обох дефініцій.

Так, відповідно до закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 року № 2145-VIII) *метою* освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації *компетентностей*, виховання відповідальних *громадян*, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [5].

Як бачимо, «виховання громадян», «формування компетентностей» визначається провідною метою всієї системи освіти, починаючи з дошкільної та закінчуючи вищою освітою та освітою людини впродовж життя. А тому проблема формування громадянської компетентності є актуальною, що потребує наукового розв'язання як на теоретичному, так і практичному рівнях.

У Загальних положеннях ЗУ «Про освіту» дається визначення ключового поняття – компетентності: «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [5]. Далі, ст. 12 «Повна загальна середня освіта» конкретизує мету освітньої діяльності на рівні загальної середньої освіти та наголошує та тому, що досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній

людині для успішної життєдіяльності. Серед них – *громадянські та соціальні компетентності*, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей [5].

Отже, ЗУ «Про освіту» не тільки визначає громадянську компетентність у якості провідної, а й окреслює її семантичне значення.

Закон України «Про загальну середню освіту» (від 13.05.1999 №651-XIV) (наразі на етапі обговорення перебуває проект нового закону «Про повну загальну середню освіту») містить безліч змін відповідно до нововведень у галузі освіти. Цей закон першим завданням загальної середньої освіти визначає «*виховання громадянина України*» (ст. 5). До змісту цього завдання включено такі положення, як: виховання в учнів (вихованців) поваги до Конституції України, державних символів України, прав і свобод людини і громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії, свідомого ставлення до обов'язків людини і громадянина; реалізація права учнів (вихованців) на вільне формування політичних і світоглядних переконань; виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншин та рідної мови, національних цінностей Українського народу та інших народів і націй тощо [4]. Також, ст. 6 Засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності акцентована на: людиноцентризм; верховенство права; забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності; єдність навчання, виховання та розвитку; виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій; формування усвідомленої потреби в дотриманні Конституції та законів України, нетерпимості до їх порушення; формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками; формування громадянської культури та культури демократії; формування культури здорового способу життя, екологічної культури і дбайливого ставлення до довкілля; невторчання політичних партій в освітній процес; невторчання релігійних організацій в освітній процес (крім випадків, визначених цим Законом); різнобічність та збалансованість інформації щодо політичних, світоглядних та релігійних питань; державно-громадське управління; державно-громадське партнерство; державно-приватне партнерство; сприяння навчанню впродовж життя; інтеграція у міжнародний освітній та науковий простір; нетерпимість до проявів корупції та хабарництва; доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою.

Отже, ЗУ «Про загальну середню освіту» ще більш конкретно визначає поняття «громадянин України».

Наступний, основоположний для нас документ – «Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої

освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» (Концепція «Нова українська школа», від 14 грудня 2016 р. № 988-р) у якості одних з десяти ключових компетентностей, що повинні формуватися в учнів початкової школи, визначає «Соціальну та громадянську компетентності» та трактує їх як «усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі. Уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів. Повага до закону, дотримання прав людини і підтримка соціокультурного різноманіття» [3].

Відповідно до Концепції «Нова українська школа» *Державний стандарт початкової освіти* (від 21 лютого 2018 р. № 87), що почав упроваджуватися з 01.09.2018 року, також наголошує на формуванні *громадянських та соціальних компетентностей*, пов'язаних з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачають співпрацю з іншими особами для досягнення спільної мети, активність у житті класу і школи, повагу до прав інших осіб, уміння діяти в конфліктних ситуаціях, пов'язаних з різними проявами дискримінації, цінувати культурне розмаїття різних народів та ідентифікацію себе як громадянина України, дбайливе ставлення до власного здоров'я і збереження здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя [2].

Як бачимо, концепція Нової української школи та Державний стандарт початкової освіти надає нам цілісну картину щодо сучасного змісту громадянської компетентності учнів початкової школи.

Ніхто, мабуть не буде заперечувати той факт, що основним суб'єстом формування громадянської компетентності в учнів початкової школи є учитель. А тому, щоб сформувати в учнів громадянську компетентність, учитель сам повинен володіти нею. Отже, є необхідність звернутися до змісту підготовки майбутніх вчителів початкової школи, який прописаний в Державному стандарті вищої освіти зі спеціальності «Початкова освіта» у рамках компетентнісного підходу.

Аналіз документу показав, що *Державний стандарт вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта* призначений для підготовки нового покоління вчителів початкової школи в умовах Нової української школи. При визначенні компетентностей випускника Стандарт спирається на класифікацію компетентностей за Національною рамкою кваліфікацій (НРК). До переліку загальних компетентностей Стандарт включає і *громадянську компетентність (КЗ-5)* як здатність активно, відповідально та ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства; здатність орієнтуватися у проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, застосовувати процедури й технології захисту власних інтересів, прав і свобод своїх та інших громадян, зокрема, учнів початкової школи,

використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України.

Крім того, Стандарт чітко визначає результат освіти – знання, уміння, навички, якими повинен оволодіти випускник спеціальності 013 Початкова освіта для здійснення професійної діяльності, зокрема формування громадянської компетентності в учнів початкової школи. Так, результат освіти «Знання» включає такі знання й розуміння випускника в галузі громадянської компетентності: знати й розуміти соціальні норми, правила громадянських обов'язків, навичок співжиття і співпраці в суспільстві; чинне Законодавство України; права та обов'язки громадянина України; засоби захисту власних прав і свобод, прав і свобод інших громадян, у тому числі й учнів початкової школи; розуміти сучасний стан розвитку українського суспільства як правової держави.

Результат освіти «Уміння» вимагає від випускника використовувати моделі толерантної поведінки, що відповідають чинному законодавству й спрямовані на виконання громадянських обов'язків у межах місцевої громади та держави загалом.

Результат освіти «Комунікація» передбачає вміння орієнтуватися у проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, застосовувати процедури й технології захисту власних інтересів, прав і свобод своїх та інших громадян, зокрема, учнів початкової школи, використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному Законодавству України [1].

Отже, ми бачимо, що громадянська компетентність проходить через усі нормативно-правові документи в галузі освіти як міцне підґрунтя формування нової особистості на різних рівнях і ступенях освіти, що дає підстави говорити про актуальність проблеми формування громадянської компетентності та необхідності її поступового вирішення.

Узагальнюючи нормативне визначення понять «компетентність» та «громадянська компетентність» у різних правових документах, спробуємо сформулювати базове поняття нашого дослідження.

*Громадянська компетентність майбутнього вчителя початкової школи* – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи активно, відповідально та ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства; керуватися у своїй діяльності ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, усвідомлення рівних прав і можливостей, що передбачають співпрацю з іншими особами для досягнення спільної мети; поважати права інших осіб, конструктивно діяти в конфліктних ситуаціях, пов'язаних з різними проявами дискримінації; цінувати культурне розмаїття різних народів та ідентифікувати себе як громадянина України; орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, застосовувати процедури й технології захисту власних інтересів, прав і свобод своїх та

інших громадян, зокрема, учнів початкової школи; використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України.

Таким чином, на основі аналізу основних нормативно-правових документів у галузі освіти («Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року», Державний стандарт початкової освіти, Державний стандарт вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта) нами було визначено поняття громадянської компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Подальше наше дослідження буде присвячено аналізу стану розробленості проблеми громадянської компетентності майбутнього вчителя початкової школи в науковій психолого-педагогічній літературі.

### **Список використаної літератури**

1. **Державний стандарт вищої освіти. Спеціальність 013 Початкова освіта** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/standartiv/013-pochatkova-osvita-bakalavr-21.09.7.doc>
2. **Державний стандарт початкової освіти** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14><http://dano.dp.ua/attachments/article/>
3. **Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>
4. **Про загальну середню освіту** : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
5. **Про освіту** : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

### **Ковальова Т. О. Нормативно-правова база формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи**

У статті на основі аналізу нормативно-правових документів у галузі освіти розкрито нормативне тлумачення поняття громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Встановлено, що громадянська компетентність майбутнього вчителя початкової школи – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи активно, відповідально та ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства; керуватися у своїй діяльності ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини; поважати права інших осіб, конструктивно діяти в конфліктних ситуаціях, пов'язаних з різними проявами дискримінації; цінувати культурне розмаїття різних народів та ідентифікувати себе як громадянина України;



використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України.

*Ключові слова:* громадянська компетентність, учитель початкової школи, законодавство.

**Ковалева Т. А. Нормативно-правовая база формирования гражданской компетентности будущих учителей начальной школы**

В статье на основе анализа нормативно-правовых документов в области образования раскрыто нормативное толкование понятия гражданской компетентности будущих учителей начальной школы.

Установлено, что гражданская компетентность будущего учителя начальной школы – это динамическая комбинация знаний, умений, навыков, способов мышления, взглядов, ценностей, других личных качеств, которые определяют способность человека активно, ответственно и эффективно реализовывать гражданские права и обязанности с целью развития демократического общества; руководствоваться в своей деятельности идеями демократии, справедливости, равенства, прав человека; уважать права других людей, конструктивно действовать в конфликтных ситуациях, связанных с различными проявлениями дискриминации; ценить культурное разнообразие различных народов и идентифицировать себя как гражданина Украины; использовать способы деятельности и модели поведения, соответствующие действующему законодательству Украины.

*Ключевые слова:* гражданская компетентность, учитель начальной школы, законодательство.

**Kovaleva T. The Normative and Legal Basis for Forming the Civic Competence of Future Teachers of the Elementary School**

In the article on the basis of analysis of normative and legal documents in the field of education is disclosed a normative interpretation of the notion of civic competence of future teachers of the elementary school.

It has been established that the civic competence of the future teacher of elementary school is a dynamic combination of knowledge, skills, skills, attitudes, values, and other personal qualities that determines the person's ability to actively, responsibly and effectively exercise civil rights and responsibilities for the development of a democratic society; guided in their work by the ideas of democracy, justice, equality, human rights, awareness of equal rights and opportunities, envisaging cooperation with others to achieve a common goal; to respect the rights of others, to act constructively in conflict situations related to various forms of discrimination; to appreciate the cultural diversity of different peoples and to identify themselves as a citizen of Ukraine; to focus on the problems of modern social and political life in Ukraine; to apply procedures and technologies to protect their own interests, rights and freedoms of themselves and other citizens, in particular, children of

the elementary school; use the ways of activity and behavior patterns that are in line with the current legislation of Ukraine.

*Key words:* civic competence, teacher of the elementary school, legislation.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

УДК 316.6

**А. О. Назмієв**

### **ФІЛОСОФСЬКИЙ ПОГЛЯД НА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Сучасне Українське суспільство, котре вибрало вектор Європейського розвитку, потребує розуміння компетентнісної особистості, формування якої є однією з головних завдань в інтеграції до нових умов.

Метою статті стало розкриття філософських поглядів на формування соціальної компетентності особистості за трьома течіями.

Аналізуючи філософську літературу, нами було з'ясовано, що проблема компетентності особистості привертає увагу філософів у контексті її *самореалізації або мистецтва жити* (П. Адо, Р. Барт, Н. Корабльова та ін.); *пошуків «нової етики»* (Г. Йонас, М. Конш, Е. Левінаста ін.); *осмислення викликів сучасної цивілізації і можливих відповідей на них* (Х. Арендт, В. Лозовой, В. Пазенок та ін.).

Поняття «соціальна компетентність» є інтеграцією термінів «*compete*» (доскональне володіння справою, знаннями) та «*socilis*» (суспільний, пов'язаний з життям та стосунками людей у суспільстві). Синтезуючі ці два терміни, соціальну компетентність можна трактувати як володіння соціальними повноваженнями, певним рівнем соціальної компетенції, соціальним значенням, які дозволяють існувати та діяти у соціумі [5].

Розглядаючи поняття соціальної компетентності в контексті *самореалізації або мистецтва жити* П. Адо виділяє два шляхи підготовки до досвіду або компетентності: когнітивний шлях, вивчення теології; практичний шлях, який веде до самого життєвого досвіду, аскетизму, самовдосконалення, досягнення морального ідеалу, зусилля щоб жити згідно Духу (інтелекту, «Я-концепції» [1]. У свою чергу Р. Барт компетентність вбачає як інтелігібельність (досягнутий інтелектом) у структуральній діяльності. Структуральний індивід бере дійсність, розділяє, потім об'єднує. Метою цих процесів є рефлексія,

проникнення в сутність речей [3]. Н. Корабльова описує процес самореалізації та становлення компетентнісної особистості таким чином, що минуле реально формується теперішнім і має множинні латентні зв'язки з ним, отже, хибною є думка, що минуле відбулося і людина не в змозі щось у ньому змінити. Насправді, особа дослідника трансформує і суб'єктивує власні уявлення, уособлюючи в дослідженні свою ментальність та індивідуальність, які водночас є відображенням колективної свідомості його сучасників. Саме ментальність як «звичка», автоматизм, стереотип свідомості і психіки являють у суб'єктивній реальності суб'єктів «сліди» минулого, яке «тлумачить нас». Ментальний рівень організації і функціонування людської психіки є минулим, яке живе в сучасному. У сьогоднішньому нашому суспільстві ми маємо таку ситуацію, коли минуле і сучасне тісно взаємодіють, виступають як активні, рівноцінні і рівнозначні за силою впливу одне на одне. Минуле не менш активне, ніж той, хто його пізнає, незалежність суб'єкта пізнання – ілюзія [4].

У контексті пошуків *нової етики* Г. Йонас доходить висновку, що класична етика в явній або неявній формі виходить із декількох нерозривно пов'язаних настанов, які вимагають перегляду у зв'язку із характером людських дій. Перш за все, фундаментальним принципом традиційної етики є переконання в тому, що природа людини й природа речей, які у своїх сутнісних властивостях незмінні й невразливі (це пояснюється антропоцентризмом традиційної позиції). Однак нещодавно людство постало перед шокуючим фактом – природа вразлива та її ресурси не безкінечні, у тому числі й її здатність до самовідновлення. Тепер, на думку Г. Йонаса, природа – це те, що залежить від нас. По-друге, Г. Йонас розглядає відповідальність не лише у персональному, а й у колективному вимірі (як відповідальність за наслідки технізованого способу життя). «Евристика страху» – одна з головних складових етики відповідальності Г. Йонаса. Відповідальність має два основних спрямування – на збереження природи та збереження людської гідності. Страх за майбутнє людства, страх перед можливою зміною істотності й вигляду людини стає головним принципом. Як зазначає Г. Йонас, сама передбачувана небезпека повинна слугувати компасом нової етики. Людство не може дозволити собі ризикувати, коли під загрозу поставлене його існування. Тому страх стає необхідним елементом відповідальності. У його контексті повинна відбутися переоцінка всіх цінностей традиційної етики [6].

М. Конш, у свою чергу, розглядає досвід як чинник зворотного зв'язку на теперішнє – думка в минулому вже відбулося – вона була обміркована, і це дає нам можливість слідувати за нею. Щоб слідувати, ми повинні вкладати зусилля в міркування, ніхто інший не може обдумати за нас, але ми можемо перевіряти себе, звіряючись зі знаками, залишеними думкою минулого. Минуле вчить нас саме в плані «мудрості» – тобто реалізованого, здійсненого «єдності життя і

мислення». У сучасній ситуації «людина, будь вона навіть філософом, не знає і не може знати, чи існує мислення про неї саму і про її ставлення, як людини, до реального в цілому, істини. У філософському сенсі вона не знає себе. Але вона мислить себе. Філософ мислить, але він не знає» [7].

На глибоке переконання Е. Левінаса, у європейській традиції домінував стереотип мислення, що тоталізує. Проблема такого способу мислення полягає у відсутності діалогу. Тоталізуюче мислення не здатне почути Іншого, прислухатися до нього, оскільки в Іншому вбачається негативний момент, котрий прагне подолати тоталізуюче мислення [10].

*Осмислення викликів сучасної цивілізації і можливих відповідей на них.* У політичній філософії Х. Арндт поняття балансу між публічністю і приватністю займає ключове місце для вирішення проблеми співвідношення політики і моралі. У «Vitaactiva» вона вперше висловила припущення, розвинуте в подальших працях, що діяльність поділяється на приватну, яка не виносить «світу публічності» і яка втрачає в ньому свою якісну визначеність, і публічну, суть якої полягає в чіткому проясненні реальної дійсності. Різниця між приватною і публічною сферою зводиться в кінцевому рахунку до різниці між речами, призначеними для публічності і теми, для якої потрібна потаємність. У найпростішому розумінні ці дві сфери означають, що є речі, які мають право на потаємність, і є інші, здатні розгорнутись, лише коли виставлені на всезагальний огляд». Моральній діяльності протипоказана публічність. «Той, хто здійснює добру справу, робить це не для того, щоб показати свою відважність перед іншими» і «як тільки добра справа стає публічно відомою, вона природно втрачає свій специфічний характер добра», – стверджує Х. Арндт [2, с. 97].

Сучасна людина відчужена від себе, від свого ближнього, від природи. Вона перетворена на товар і сприймає свої життєві сили як капітал, який повинен приносити їй максимальний прибуток, можливий в існуючих умовах ринку. Людські стосунки стають, по-суті, відношеннями автоматів, відчужених один від одного. Кожен з яких забезпечує свою безпеку тим, що не виділяється з натовпу, не вирізняється від інших думками, почуттями, діями. Прагнучі якомога менше виділятися з оточення, кожен залишається безмежно самотнім; він сповнений почуття невпевненості, тривоги і вини, яке виникає завжди, коли людина не може подолати свою самотність. Наша цивілізація пропонує багато паліативів, які дають змогу людині не усвідомлювати свою самотність. Насамперед це монотонний хід бюрократизованої механічної роботи, яка сприяє тому, що люди так і не усвідомлюють своїх найголовніших людських прагнень: пристрасного бажання подолання і єднання. А оскільки однієї цієї одноманітної шаблонної роботи недостатньо, людина долає свій несвідомий відчай за допомогою таких же одноманітних шаблонних веселощів – пасивним споживанням звуків і зорових вражень, які пропонуються індустрією розваг; крім того, можна ще отримати задоволення, купуючи все нові і нові речі й швидко

замінюючи їх іншими. По суті, образ сучасної людини близький до того, який зобразив Хакслі у своєму «Прекрасному новому світі»: ситий, гарно одягнений, сексуально задоволений, але позбавлений власного «Я», позбавлений контактів – окрім, хіба що досить поверхових – зі своїми ближніми, що керується лозунгами, які Хакслі коротко формулює так стисло і виразно: «Якщо ти відчувати будеш – суспільство цим загубиш», або: «Не відкладай на завтра задоволення, яке можна отримати сьогодні», або (коронна формула): «У наш час усі щасливі». У наші дні щастя людини полягає в «отриманні задоволеності». Задоволеність полягає у задоволенні від споживання і «поглинання» товарів, зорових вражень, страв, напоїв, сигарет, людей, лекцій, книг, кінокартин – все це споживається, поглинається. Світ – це один великий об'єкт для задоволення нашого апетиту, гігантське яблуко, гігантська пляшка, гігантські материнські груди; усі ми – сосунці, які вічно чекають, вічно чогось сподіваються – і вічно розчаровуються. Наша особистість пристосована до того, щоб обмінювати і отримувати, торгувати і споживати; все – і духовне, і матеріальне – стає предметом обміну і споживання» [8].

Зазначені обставини нашого непростого і вкрай суперечливого часу потребують з'ясування характеру суспільних змін, їх оцінку та вироблення власної ціннісної життєвої позиції, що є «привілеєм» індивідуальної особистості, свідомого, освіченого індивіда, здатного вибудувати власну «карту свого життя», керуючись відповідним вибором власних ціннісних установок. Характерна ознака особистості її внутрішня автономія самостійного неманіпульованого мислення, у тому числі щодо зовнішніх соціо-політичних обставин. Водночас особистість визначається розвинутим почуттям власної відповідальності за події, до яких вона причетна. Адже особистість це індивідуально-соціальна істота, це свободо-вольове начало людини. Вона насамперед покликана доброякісно виконувати власну «сродну працю» (Г. Сковорода).

Гідність людини як фундаментальна цінність – справжній початок всіх інших прав і свобод людини. Гідність людини – це незрівнянна цінність кожного індивіда, кожної окремої людини в її зв'язках з іншими [9].

Отже, у описаних трьох філософських течіях до поняття соціальної компетентності бачимо, що вони розглядають різні сторони феномену. Згідно всіх проаналізованих поглядів можемо зрозуміти, що соціально компетентний індивід повинен бути рефлексивною особистістю, здатною до осмислення природи власних потреб, відповідальною за вчинки та життя в цілому. Він повинен усвідомлювати всю філософську площину виборів, що він робить у повсякденному житті (у відносинах з собою та світом), їх вплив на подальше життя його цінності та перспективи. Саме це й може зробити його максимально соціально компетентним.

**Список використаної літератури**

1. **Адо Пьер.** Философия как способ жить: Беседы с Жанни Карлие и Арнольдом и Дэвидсоном / Пер. с франц. В. А. Воробьева. – М. ; СПб. : Изд-во «Степной Ветер»; «Коло», 2005. – 288 с. (Серия. Катарсис). 2. **Арендт Х.** Vita activa или о деятельной жизни / Х. Арендт. – СПб. : Алетей, 2000. – 437 с. 3. **Барт Р.** Структурализм как деятельность [Электронный ресурс]: электрон. данные. – Минск : Белорусская цифровая библиотека LIBRARY.BY, 26 декабря 2006. – Режим доступа : [http://library.by/portalus/modules/philosophy/readme.php?subaction=showfull&id=1167127278&archive=1395574793&start\\_from=&ucat=&](http://library.by/portalus/modules/philosophy/readme.php?subaction=showfull&id=1167127278&archive=1395574793&start_from=&ucat=&).
4. **Богуцький Ю.,** Корабльова Н., Чміль Г. Нова культурна реальність як соціодинамічний процес людинотворення через ролі / Юрій Богуцький, Надія Корабльова, Ганна Чміль. – К. : Інститут культурології НАМ України, 2013. – 272 с. 5. **Гончарова-Горяньська М.** Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / Мар'яна Гончарова-Горяньська // Рідна школа. – 2004. – №7/8 – с. 71–74. 6. **Йонас Г.** Принципы ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации / Г. Йонас. – Москва : Айрис-пресс, 2004. – 480 с. 7. **Конш М.** Философская ориентация / М. Конш. – Санкт-Петербург : Наука, 2012. – 274 с. 8. **Лозовой В.,** Сідак Л. М. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці. Монографія. – Х. : Право, 2006. – 256 с. 9. **Наукові** записки Київського університету туризму, економіки і права. Серія: філософські науки / Гол. ред. В. С. Пазенок. – К. : [Електронний ресурс]: КУТЕП, 2016. – Випуск 23. – 351 с. – Режим доступу : <http://www.kutep.ua/upload/content/78/Naykovi-zapiski-23-2016.pdf>.
10. **Sokuler Z.** German Kogen i filosofiya dialoga [German Kogen and Philosophy o fDialogue] / Z. A. Sokuler. – Moskva : Progress-Traditsiya, 2008. – 312 s.

**Назмієв А. О. Філософський погляд на формування соціальної компетентності**

Статтю присвячено аналізу та розкриттю філософських поглядів на формування соціальної компетентності особистості за трьома течіями: у контексті її самореалізації або мистецтва, пошуків «нової етики», осмислення викликів сучасної цивілізації і можливих відповідей на них. Розглядаючи поняття соціальної компетентності в контексті самореалізації або мистецтва жити науковці наголошують про важливість не тільки усвідомлення теперішнього, а і його зв'язку з минули та майбутнім. Згідно цієї теорії індивід протягом всього життя має розвивати соціальну компетентність приходячи до повної усвідомленості. У контексті пошуків нової етики важливе питання місця людини у світі, що трансформовано, де природа не є бездонною та безграничною, в неї обмежені ресурси. Осмислення викликів сучасної цивілізації і можливих відповідей на них

описує сучасну людину, її прагнення до «поглинання», влади, самотність та ставить питання вибору у сучасному житті.

*Ключові слова:* соціальна компетентність, рефлексія, самореалізація, індивід.

**Назмиев А. А. Философский взгляд на формирование социальной компетентности**

Статья посвящена анализу и раскрытию философских взглядов на формирование социальной компетентности личности по трем течениями: в контексте ее самореализации или искусства, поисков «новой этики», осмысление вызовов современной цивилизации и возможных ответов на них. Рассматривая понятие социальной компетентности в контексте самореализации или искусства жить ученые подчеркивают важность не только осознания настоящего, но и его связи с прошедшим и будущим. Согласно этой теории индивид в течение всей жизни должен развивать социальную компетентность приходя к полной осознанности. В контексте поисков «новой этики» важный вопрос места человека в измененном мире, где природа не является бездонной и безграничной, у нее ограниченные ресурсы. Осмысление вызовов современной цивилизации и возможных ответов на них описывает современного человека, его стремление к «поглощению», власти, одиночество, и ставит вопрос выбора в современной жизни.

*Ключевые слова:* социальная компетентность, рефлексія, самореалізація, індивід.

**Nazmiev A. Philosophical View on the Formation of Social Competence**

The article is devoted to the analysis and disclosure of philosophical views on the formation of a person's social competence in three ways: in the context of its self-realization or art, searching for "ethics", understanding the challenges of modern civilization and possible answers to them. Considering the concept of social competence in the context of self-realization or the art of living, scientists stress the importance of not only understanding the present, but also its connection to the past and the future. According to this theory, the individual throughout life should develop social competence by coming to full awareness. In the context of the search for "new ethics", the important issue of the place of man in the changed world, where nature is not bottomless and boundless, has limited resources. Understanding the challenges of modern civilization and the possible answers to them describes the modern man, his desire for "absorption", power, loneliness, and raises the question of choice in modern life.

*Key words:* social competence, reflection, self-realization, individual.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

УДК 372.834 (378.14.015.62)

**Л. Т. Рябовол**

### **КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЮРИДИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

Метою вищої освіти є підготовка конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [7]. Для її досягнення необхідно реформувати систему вищої освіти, оновити всі її підсистеми. Однією з них є юридична освіта, вдосконалення якої – передумова сталості реформ не лише у сфері правосуддя, але й у більш глобальному державному вимірі, акцентує І. Іванків (Національний менеджер проєктів у сфері верховенства права і прав людини Координатора проєктів ОБСЄ в Україні) і продовжує, що капітальний ремонт системи правничої освіти має першочергове значення для успішного проведення реформ в Україні, правнича професія – це професія підвищеної суспільної довіри, яка вимагає належної підготовки студентів, формування якісних знань, цінностей, розвинутих практичних навичок [12, с. 9].

Вища юридична освіта – сукупність складників, що перебувають у складних системотвірних зв'язках і взаємодії між собою та з оточуючим середовищем. Як система навчання юридичних дисциплін, вона функціонує у взаємозв'язках між такими компонентами: суб'єкт-суб'єктний, який утворюється шляхом взаємодії суб'єктів навчання – студента (з його пізнавальними здібностями, мотивами і стимулами до навчання, темпераментом, волею), та викладача (з його професійною компетентністю, здатністю до самовдосконалення, упровадження інноваційних технологій); цільовий – спрямування навчання, уявлення про його бажані результати в конкретних вимірах; змістовий – система знань, умінь, навичок, способів творчої та репродуктивної діяльності, цінностей, ставлень, що визначені у галузевому стандарті та структуровані за навчальними дисциплінами; організаційно-технологічний – сукупність методів, прийомів, форм, посередництвом яких здійснюється організація навчання і забезпечується засвоєння змісту юридичної освіти для досягнення її мети; контроль-результативний – перевірка, оцінювання, оцінка і безпосередньо результати навчання [9, с. 381].

Сучасний етап соціокультурного та соціально-економічного розвитку, напрям та характер якого зумовлені європейською інтеграцією нашої держави, висунув нові вимоги до правника. Відтак, необхідним є принципове оновлення перелічених вище складників системи навчання юридичних дисциплін. Методологічне підґрунтя наразі закладає компетентнісний підхід, який передбачає переорієнтацію навчання з процесу на результат у діяльнісному вимірі.



Результати правничої освіти визначено у Стандарті вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань – 08 «Право», спеціальність – 081 «Право» (далі – Стандарт). Згідно з документом, цілями навчання є формування компетентностей випускника правничої школи, необхідних йому для розуміння природи і функцій права, змісту основних правових інститутів, меж правового регулювання різних суспільних відносин, а також застосування права [11].

Положення Стандарту узгоджуються з Концепцією правничої освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії (далі – Концепція). Нею передбачається становлення в Україні правничої освіти як системи стандартів змісту та методики викладання правничих дисциплін, базованих на формуванні правничих навичок, обізнаності щодо питань етики та прав людини, розумінні фундаментальної ролі правника в утвердженні верховенства права через захист прав і свобод людини [5].

Проблематика юридичної освіти викликає науковий інтерес вітчизняних і зарубіжних вчених, фахівців з юриспруденції та професійної педагогіки. Її досліджували: Ю. Бошицький, Т. Варфоломєєва, І. Войтюк, І. Голосніченко, І. Гальонкіна, С. Гусарев, Дж. Драганов, А. Жалинський, М. Задояний, В. Карташов, А. Кемп, В. Комаров, О. Котикова, В. Масальський, С. Мудрук, О. Мурзіна, В. Нор, І. Оксьом, В. Опришко, І. Орловська, С. Петков, С. Раков, М. Рудич, В. Савіщенко, О. Святоцький, А. Селіванов, В. Тацій, В. Терещенко, В. Тихий, О. Тихомиров, О. Федорчук, О. Чернецька, Р. Шагієва, І. Шаркова та ін.

Вчені обґрунтовували необхідність модернізації юридичної освіти та визначали відповідні шляхи. Не можна не погодитися з думкою Н. Артикуци, що підготовка студентів-правників має спрямовуватися на майбутні фахові потреби, формувати такий рівень фахової компетентності, який дозволить підтримувати високий професіоналізм у будь-якій сфері юридичної діяльності. Випускники мають бути готовими до дії в умовах конкуренції та професійного ризику, постійно удосконалювати свій фаховий рівень [1, с. 21]. Треба припинити виховувати «кросвордистів», які можуть дати відповідь на будь-яке питання із сфери «загальних знань», акцентує Р. Стефанчук. Час спрямовувати зусилля на формування фахівців, які мають системні знання в галузі юриспруденції, достатні практичні навички та можуть самостійно вирішувати покладені на них завдання [13, с. 20–21].

Виходячи з того, що вітчизняна юридична освіта перебуває у стані реформування, а також у контексті реалізації положень згаданих вище Концепції та Стандарту, проблематика, окреслена темою нашої статті, продовжує викликати науковий інтерес і потребує подальшого вивчення.

Мета статті – обґрунтувати компетентно орієнтовану методику навчання юридичних дисциплін.

У даному дослідженні поняття «методика навчання юридичних дисциплін» використовуємо у вузькому його розумінні – як організаційно-технологічний компонент системи навчання юридичних дисциплін. Під *компетентісно орієнтованою методикою навчання (методикою компетентісного навчання)* маємо на увазі сукупність методів, прийомів, засобів, форм, застосування яких у навчальному процесі забезпечує формування компетентностей випускника правничої школи.

Для розкриття сутності компетентностей у Стандарті використано такі терміни, як: здатність, знання, уміння, навички. Результативним показником, який охоплює загальні й спеціальні компетентності, визначено інтегральну компетентність випускника правничої школи – здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у галузі права або у процесі навчання, що передбачає комплексне застосування правових доктрин та принципів [11].

Обмежений обсяг статті не дозволяє навести повний перелік здатностей, умінь і навичок випускника правничої школи, закріплений у Стандарті, однак, вкажемо хоча б деякі з них. Ними є: навички збору і аналізу інформації з національних і міжнародних джерел, оцінка її достовірності, використання сучасних інформаційних технологій і баз даних; навички реалізації та застосування норм права; уміння застосувати знання у практичній діяльності при моделюванні правових ситуацій; здатність визначати належні і прийнятні для юридичного аналізу факти, аналізувати правові проблеми та формувати правові позиції, застосовувати юридичну аргументацію, виявляти проблеми правового регулювання і пропонувати способи їх вирішення; навички підготовки проектів актів правозастосування [11].

До методів, методик і технологій навчання у Стандарті віднесено: загальнонаукові і спеціальні методи пізнання правових явищ; методики з правової оцінки поведінки чи діяльності індивідів і соціальних груп, ідентифікації правової проблеми та її вирішення на основі принципів права; ІКТ. Відповідними інструментами є: сучасне інформаційно-комунікативне обладнання, інформаційні ресурси та програмні продукти, що застосовуються в правовій діяльності [11].

Обґрунтовуючи компетентісно орієнтовану методикою навчання юридичних дисциплін, ми спиралися на наявні напрацювання у цій галузі. Зокрема, ми поділяємо думку С. Фатхутдінової, що навчання юридичних дисциплін повинно бути професійно-спрямованим і здійснюватися у трьох напрямках, яким відповідають такі типи навчальної діяльності: академічний (навчальна діяльність на лекціях, семінарах); квазіпрофесійний (ігрова навчальна діяльність); навчально-професійний (практика, написання курсових і дипломних робіт) [16, с. 36].

Умовою ефективного перебігу навчання юридичних дисциплін і формування компетентностей як його результатів є систематична активізація пізнавальної діяльності студентів під час організації усіх

форм освітнього процесу. Ними, відповідно до ст. 50 Закону України «Про вищу освіту», є: навчальні заняття (лекція; лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття; консультація); самостійна робота; практична підготовка; контрольні заходи [7]. Організуючи навчання, слід виходити з того, що активізації пізнавальної діяльності студентів сприяє проблемне та інтерактивне навчання.

Основою реалізації проблемного навчання є зміст, який вміщує контраверсійні питання й дозволяє створювати проблемні ситуації навколо основних питань і перспектив юриспруденції, чинного права і законодавства, практичної сфери застосування його положень. Системоутворювальним елементом проблемного навчання є пізнавальне завдання (запитання, задача), яке відображає проблемну ситуацію та відповідає таким вимогам: створює утруднення у пізнанні і вимагає розмірковування; викликає пізнавальний інтерес; спирається на попередній досвід учнів і передбачає пошук нових знань і умінь; стимулює зовнішні та внутрішні протиріччя і стає джерелом рушійних сил навчання [10, с. 256–257].

Відтак, лекції слід спрямовувати на розкриття навчальних проблем, формулювати проблемні завдання і логічні запитання, підтримувати зворотній зв'язок з аудиторією, пов'язувати теорію з практикою, матеріал різних тем і навчальних дисциплін. Проблемний виклад передбачає відбір такого змісту, який дозволяє суперечливі підходи, неоднозначні оцінки.

Особлива роль у компетентісно орієнтовній методиці навчання відведена для практичного заняття або семінару з елементами практикуму. Саме такі заняття забезпечують діяльнісний характер навчання, що й дозволяє формувати компетентності у тих, хто навчається. Обов'язковим елементом практикуму має бути робота студентів із джерелами права, а також складання документів юридичного характеру (змісту).

Під час проведення практикумів, вказує В. Вукович, студенти можуть розширити свій досвід відповідної предметної діяльності шляхом проведення аналізу різних юридичних фактів, виконання практичних завдань, складання процесуальних документів, вирішення юридичних ситуацій [15, с. 140–141]. Саме практикуми дозволяють повною мірою втілити положення Концепції про те, що навчальні заняття з професійно-орієнтованих дисциплін освітньої програми підготовки правника повинні включати розв'язання практичних завдань, розгляд судової практики, підготовку письмових робіт (зокрема, процесуальних документів) [5].

Під час лекцій та семінарських/практичних занять викладач може застосовувати такі прийоми проблемного навчання: показати протиріччя у навчальному змісті, повсякденному житті й запропонувати студентам знайти спосіб його вирішення; викласти різні погляди (оцінки) на одне й те саме питання (створити інформаційний конфлікт); запропонувати розглянути ситуацію з різних соціальних, правових позицій (громадянина, адвоката, підприємця, прокурора, споживача); спонукати

порівнювати, узагальнювати, систематизувати; формулювати логічні запитання для забезпечення послідовності в розмірковуваннях; формувати задачі, в яких не вистачає або багато вихідних даних (умов), суперечливі дані, свідомо допущені помилки, обмежений час для вирішення тощо [10, с. 337–338].

Реалізація проблемного підходу у навчанні забезпечує метод кейсів – опис певної ситуації, яку необхідно проаналізувати з позицій чинного законодавства і сформулювати рішення юридичного характеру. Case-study забезпечує формування практичних умінь і навичок та сприяє виробленню особистісного ціннісного ставлення до правових явищ, інтеріоризації правових цінностей, усвідомленню сутності принципу верховенства права, важливості прав і свобод людини та їх захисту. В основі кейсів можуть бути ситуації, які вже були або ще не були вирішені. А. Кемп доводив доцільність використання кейсів – ситуацій (справ, судових або адміністративних прецедентів), що вже мають юридичне вирішення, що, на його думку, дозволяє краще усвідомити правила й моделі залагодження спорів у правовому контексті та обговорити можливості подальшого застосування набутих знань [3, с. 61]. У методиці навчання правознавства виокремлюють ще такі види методу конкретних (проблемних) ситуацій, як: аналіз правових казусів, метод дилем/інциденту [4, с. 42–44].

Способом реалізації проблемного підходу є дослідницький метод, один з методичних варіантів якого – виконання проєктів. Під час семінарів/практикумів та самостійної роботи доцільними є безпосередньо дослідницькі проєкти – проведення студентами індивідуально, у парах/малих групах наукового пошуку, оформлення, презентація та обговорення його результатів, формулювання висновків. Відповідними результатами, які можна передбачити у робочій програмі навчальної дисципліни як обов'язкові завдання, а деякі з них прямо закріплені у навчальному плані підготовки фахівця, є: написання рефератів, тез доповідей, наукових статей; виконання курсових та кваліфікаційних робіт.

Згідно з навчальним планом підготовки фахівців у закладах вищої освіти, значний обсяг навчального часу відводиться на самостійну роботу студентів. Оптимальною формою її організації видається саме проєктна діяльність. Вона забезпечує набуття теоретичних знань і практичних умінь, відповідного досвіду, а також сприяє формуванню особистісного ставлення студента до проблеми, що є предметом вивчення, а за умови групової діяльності, сприяє розвитку комунікативних здібностей.

Методика компетентісного навчання юридичних дисциплін зумовлюється специфікою самої професійної правничої діяльності. Виходячи з того, що вона проводиться як індивідуально, так і колективно (у групах слідчих, адвокатських бюро тощо), важливими для правника є вміння працювати «в команді». У зв'язку з цим, пізнавальну діяльність

студентів слід систематично організовувати у парних/групових формах й поєднувати у такий спосіб проблемне навчання з інтерактивним.

Інтерактивне навчання відбувається шляхом цілеспрямованої, активної взаємодії, співробітництва основних суб'єктів навчання – викладача і студентів та студентів між собою. Зарубіжні й вітчизняні вчені достатньо ґрунтовно розробили проблематику інтерактивних методів і технологій, тож, не зупиняючись на їх різновидах, зазначимо лише, що інтерактивні методи сприяють інтенсифікації та оптимізації навчання, реалізації творчого підходу до засвоєння навчального матеріалу. Їх застосування створює умови для того, щоб: навчитись формулювати власну думку, доводити, аргументувати, дискутувати; моделювати різні ситуації і збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації; слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу; вчитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, шукати компроміси; знаходити спільне розв'язання проблем, розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт [8].

Розвитку компетентностей, передусім спеціальних (фахових, предметних), сприяють проекти, в основі яких дидактична (рольова/ділова) гра, тобто, такі проекти, що інтегрують проблемне та інтерактивне навчання. Формування професійних умінь у майбутніх правників, стимулювання їх пізнавального інтересу і підвищенню мотивації до навчання забезпечує ігрове моделювання судових засідань, а моделювання судового процесу як сукупності послідовних етапів та низки судових засідань дозволяє сформувати у них комплексне уявлення про цей процес. Такі проекти стали можливими завдяки співпраці закладів вищої освіти, в яких здійснюється підготовка правників, із центрами з надання безоплатної правової допомоги. Наприклад, спільно з викладачами правничих кафедр ЦДПУ ім. В. Винниченка фахівці Регіонального центру з надання безоплатної вторинної правової допомоги у Кіровоградській області організували ігрове судове засідання. Проводити його студентам-правникам допомагали адвокати системи безоплатної вторинної правової допомоги з досвідом професійної діяльності на посадах прокурорів, суддів, співробітників ОВС. Під час заходу студенти застосовували свої теоретичні знання та вміння на практиці в ролі судді, прокурора, адвоката, свідків, вчилися приймати рішення, які можуть змінити долю людини, що сприяло усвідомленню ними важливості правничої діяльності загалом [6].

На доведення актуальності такої технології скористаємося висновками Є. Стрельцової – [14, с. 352–353], яких вона дійшла у результаті її впровадження в освітній процес ОНУ ім. І. І. Мечников. Так, ігровий суд сприяє удосконаленню загальнокультурних і професійних умінь і навичок, як: аналізувати та узагальнювати інформацію; визначати ціль та обирати шляхи її досягнення; застосовувати нормативно-правові

акти, норми права; проводити кваліфікацію; логічно, аргументовано й чітко формулювати й викладати усно і письмово матеріал; працювати у групі; підвищувати професійні якості тощо.

Зазначимо також, що науковими дослідженнями підтверджено: рівень компетенцій, зокрема компетенції застосовувати право, у майбутніх юристів зростає, якщо до процесу їх професійної підготовки залучати практиків – осіб, які брали участь у вирішенні спорів [2, с. 90], отже, доцільність упровадження таких технологій сумнівів не викликає.

Компетентнісний підхід означає підсилення практичного складника підготовки здобувачів правничої освіти. Поряд із переліченими вище методами, у цьому сприяє проходження практики. Згідно з Концепцією, практику проходять у судах, прокуратурі, адвокатурі, нотаріаті, в установах та організаціях чи їхніх підрозділах, які здійснюють діяльність з правозастосування, зокрема, на базі юридичних служб органів місцевого самоврядування, органів виконавчої влади, підприємств, установ і організацій незалежно від форми власності, в органах/установах, що надають безоплатну правничу допомогу. Як важлива складова правничої освіти, практична підготовка спрямована на формування первинних умінь і практичних навичок правозастосування [5].

Отже, система навчання юридичних дисциплін потребує оновлення на основі компетентнісного підходу. Компетентнісно орієнтована методика навчання юридичних дисциплін – сукупність методів, прийомів, форм, застосування яких забезпечує формування компетентностей випускника правничої школи. Умовою їх формування є систематична активізація пізнавальної діяльності студентів. Відтак, організовуючи освітній процес, слід реалізувати інтерактивне і проблемне навчання, зокрема: використовувати проблемний виклад та метод кейсів; проводити роботу із джерелами права, щодо складання документів юридичного характеру, з виконання проєктів; проводити ігрове моделювання судових засідань; створювати умови для проходження студентами практики в державних органах і установах. Перспективними у напрямку дослідження є питання щодо ролі юридичної клінічної освіти для розвитку у студентів правничих навичок, визначення потенціалу студентської наукової роботи для розвитку правничих компетентностей тощо.

### **Список використаної літератури**

**1. Артикуца Н. В.** Інноваційні методики викладання дисциплін у вищій юридичній освіті. Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції, присвяченої 390-річчю з дня заснування Київської братської школи-предтечі Києво-Могилянської академії (Київ, 25-28 травня 2005 р.). – К., 2005. – С. 3–25. **2. Davydova I. V.** Does practical component of educational process improve professional competence of future lawyers? Наука і освіта. – 2017. – С. 87–93. **3. Kamp A. R.** Jurisprudence: A Beginner's Simple and Practical Guide to Advanced and Complex Legal

- Theory. 2 The Crit: Critical Stud. – 2009. – J. 62. URL: <http://repository.jmls.edu/facpubs/60>
- 4. Кашкаръов Г. В.** Методика викладання правознавства в школі в опорних схемах і таблицях / Г. В. Кашкаръов. – Х. : Основа, 2011. – 64 с.
- 5. Концепція** вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/konceptsiya-vdoskonalennya-pravnichoyi-yuridichnoyi-osviti-dlya-fahovoyi-pidgotovki-pravnika>.
- 6. Моделювання** судового процесу: кропивницькі студенти-юристи проходять незвичну практику у Регіональному центрі. URL: <http://kirovohrad.legalaid.gov.ua/ua/holovna/modeliuvannia-sudovoho-protsesu-kropuvnytski-studenty-iurysty-prokhodiat-nezvychnu-praktyku-u-rehionalnomu-tsentri>.
- 7. Про** вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- 8. Пометун О. І.** Інтерактивні методи навчання. Історія в школах України / О. І. Пометун. – 2004. – № 4. – С. 39.
- 9. Рябовол Л. Т.** Система вищої юридичної освіти в Україні / Л. Т. Рябовол // Часопис Київського університету права. – 2016. – № 2. – С. 379–383.
- 10. Рябовол Л. Т.** Система навчання правознавства учнів основної і старшої школи: дис. ... доктора пед. наук. – К., 2015. – 600 с.
- 11. Стандарт** вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань – 08 «Право», спеціальність – 081 «Право». URL: <https://mon.gov.ua/.../081-pravo-bakalavr-10.07.2017.docx>.
- 12. Стан** юридичної освіти в Україні. Аналітичне дослідження за результатами освітніх вимірювань. – К. : Ваіте, 2018. – 168 с.
- 13. Стефанчук Р. О.** Юридична наука і освіта в Україні: чи все гаразд? / Р. О. Стефанчук // Бюлетень Міністерства юстиції. – 2010. – № 9. – С. 18–31.
- 14. Стрельцова Є. Д.** Проблеми вищої юридичної освіти в Україні: сутність та перспективи. Ювілейна збірка наукових праць, присвячена 150-річчю Одеського національного університету імені І. І. Мечникова / Є. Д. Стрельцова. – Одеса, 2015. – С. 342–355.
- 15. Vukowich W. T.** Comment: The Lack of Practical Training in Law Schools: Criticisms, Causes and Programs for Change. Case Western Reserve University School of Law. – 1971. – Vol. 23, issue 1. – pp. 140–154. URL: <http://scholarlycommons.law.case.edu/caselrev/vol23/iss1/6>
- 16. Фатхутдінова О. В.** Впровадження нових технологій в процесі підготовки спеціалістів правознавства / О. В. Фатхутдінова // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – Вип. 48. – С. 35–39. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpqgvzdia\\_2012\\_48\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpqgvzdia_2012_48_5)

**Рябовол Л. Т. Компетентнісно орієнтована методика навчання юридичних дисциплін**

У статті встановлено наступне. У зв'язку з тим, що сучасний етап розвитку нашої держави висунув нові вимоги до правника, система навчання юридичних дисциплін потребує принципового оновлення на основі компетентнісного підходу. Мета статті – обґрунтувати

компетентнісно орієнтовану методику навчання юридичних дисциплін як сукупність методів, прийомів, форм, застосування яких забезпечує формування компетентностей випускника правничої школи. Встановлено, що умовою формування компетентностей як результатів навчання юридичних дисциплін є систематична активізація пізнавальної діяльності студентів. Враховуючи це, під час організації освітнього процесу слід реалізувати інтерактивне і проблемне навчання, зокрема: використовувати проблемний виклад та метод кейсів; проводити роботу студентів із джерелами права, щодо складання юридичних документів, з виконання проєктів; проводити ігрове моделювання судових засідань/процесів; створювати умови для проходження студентами практики.

*Ключові слова:* юридичні дисципліни, методика навчання, студент-правник, компетентність.

#### **Рябовол Л. Т. Компетентностно ориентированная методика обучения юридических дисциплин**

В статье установлено следующее. В связи с тем, что современный этап развития нашей страны выдвинул новые требования к юристу, система обучения юридических дисциплин требует принципиального обновления на основе компетентного подхода. Цель статьи – разработать компетентностно ориентированную методику обучения юридических дисциплин как совокупность методов, приемов, форм, использование которых обеспечивает формирование компетентностей выпускника юридической школы. Условие формирования компетентностей – систематическая активизация познавательной деятельности студентов. Учитывая это, при организации процесса обучения следует реализовывать интерактивное и проблемное обучение, а именно: проблемное изложение и кейсы; работа студентов с источниками права, по составлению юридических документов, выполнению проєктов; игровое моделирование судебных заседаний/процессов; практика.

*Ключевые слова:* юридические дисциплины, методика обучения, студент-юрист, компетентность.

#### **Ryabovol L. Competence-Oriented Methods of Teaching Legal Disciplines**

The article states the following. Due to the fact that the modern stage of development of our country has put forward new requirements for a lawyer, the system of teaching legal disciplines requires a fundamental renewal based on a competent approach. The purpose of the article is to develop a competence-oriented methodology for teaching legal disciplines, by which we mean the collection of methods, techniques, forms, the use of which ensures the formation of the competences of a law school graduate. It has been established that the condition for the formation of competencies as the results of training in legal disciplines is the systematic activation of the cognitive



activity of students. Considering this, when organizing the educational process in different forms, it is necessary to implement interactive and problem-based learning, namely: use the problem statement and the case method; to carry out the work of students with sources of law, on the preparation of legal documents, the implementation of projects; conduct game simulations of court sessions/processes, implementing the cooperation of institutions of higher education in which the training of lawyers is carried out, with centers providing free legal aid; for the formation of primary skills and practical skills of using the law – to create conditions for students to practice in government bodies and institutions. Perspective in the direction of the research is the question of the role of legal clinical education for the development of students' legal skills, determining the potential of student's scientific work for the development of legal competences.

*Key words:* legal disciplines, teaching methods, law student, competence.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

УДК 378.016:004

**М. А. Семенов**

### **СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ**



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

Статтю підготовлено в рамках проекту Еразмус + КА2 «MoPED – Модернізація педагогічної вищої освіти з використання інноваційних інструментів викладання», № 586098-ERP-1-2017-1-UA-ERPKA2-SVNE-JP. Даний проект фінансується за підтримки Європейської Комісії. Ця публікація відображає лише погляди авторів, Комісія не несе відповідальності за будь-яке використання інформації, що в ній міститься.

Вплив феномену цифрової революції на трансформацію існуючих інституцій життєдіяльності особистості та суспільства сьогодні є недостатньо дослідженим та усвідомленим. Складно робити прогнози щодо подальшого розвитку людства в умовах тотального впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, але, безумовно, можна стверджувати, що відбувається трансформація всіх ланок суспільного процесу, зокрема принципів функціонування системи освіти. «Цифрова економіка», «цифровий уряд», «цифрова грамотність» – це терміни, які

не тільки остаточно увійшли до нашого лексикону, але й змінили уявлення про основні складові освітнього процесу: цілі та мотивації навчання; формування змісту освіти; вибір методів, форм та заходів спільної педагогічної діяльності тих, хто навчається та тих, хто навчає; організація та управління системою освіти. Тому проблема формування цифрових компетентностей майбутніх фахівців є актуальною, а підготовка педагогічних працівників до викладання в умовах «цифрового світу» та здатність їх використовувати «цифрові інструменти» на професійному рівні набуває ще більшої значущості.

Існує значна кількість досліджень з питань формування у майбутніх учителів цифрової грамотності, комп'ютерної грамотності, цифрової компетентності, інформаційно-комунікаційної компетентностей, цифрової культури тощо. Однак, аналіз літератури за темою дослідження дозволяє констатувати існування деякої поліфонії в термінах («інформаційно-комунікаційна компетентність», «цифрова грамотність» та «цифрова компетентність») та їх визначеннях. Але незважаючи на існуючі розбіжності всі дослідники вказують на те, що компетентності, які пов'язані з інформаційно-комунікаційними технологіями, є ключовими у моделі професійної підготовки сучасного фахівця та передумовами для формування інших загальних компетентностей, зокрема вміння навчатися протягом усього життя, яке в сучасних умовах є передумовою сталого розвитку особистості та суспільства.

Фундаментальним питанням формування цифрової компетентності присвячені роботи А. Гуржія, О. Овчарук, В. Бикова, О. Спіріна, Н. Морзе, В. Кухаренко та інших. Окремі аспекти практичного формування цифрових компетентностей учителів досліджували М. Жалдак, Н. Морзе, О. Кузьминська, Т. Пушкарьова, І. Малицька, М. Кадемія. Серед зарубіжних вчених, які досліджували цифрову грамотність та цифрові компетентності треба зазначити Д. Бауден, М. Кнобель, Й. Ешет та інші. Особливої уваги за темою цього дослідження заслуговує опис інформаційно-комунікаційних компетентностей вчителя в стандарті ЮНЕСКО [1; 4; 5]. Європейські рекомендації 2006 р. [4] визначають цифрову компетентність як одну з 8 ключових компетентностей для навчання протягом усього життя.

Мета цієї статті – проаналізувати різні підходи до визначення цифрової грамотності та цифрової компетентності та запропонувати шляхи трансформації системи підготовки вчителя для формування в нього сучасних професійних цифрових компетентностей.

Проаналізуємо різні підходи до визначення ключових термінів: «цифрова грамотність» та «цифрова компетентність». А. Феррарі розглядає цифрову компетентність як ключову загальну компетентність та вказує на її трансдисциплінарність [2]. Нормативні документи ЮНЕСКО визначають цифрову грамотність як здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології для пошуку, розуміння, оцінки, створення інформації [1]. В іншій роботі [3] робиться акцент на

ефективність та безпеку при роботі з інформаційно-комунікаційними технологіями.

У роботі [6] описуються інформаційно-комунікаційні компетентності, а поняття цифрової грамотності використовується для вищого рівня професійного навчання.

О. Овчарук використовує розуміння цифрової грамотності, яка включає компетентність, здатність і спроможність висловлювати судження і проявляти власну позицію у застосуванні ІКТ, на думку автора, таке «трактування свідчить про те, що до характеристики даної категорії включені не лише елементи, що є показниками знань і грамотності, а й ціннісні, особистісні якості, що формуються у людини, разом зі здобуттям необхідного обсягу знань [8, с. 5]».

Формуванню цифрової грамотності присвячена робота В. Кухаренка. Хоча у роботі й не використовується термін цифрової грамотності, але описується формування основних цифрових компетентностей на різних рівнях, для різних цільових груп, зокрема для педагогів [7].

Якщо проаналізувати та порівняти розбіжності у використанні зазначених термінів різними дослідниками, зокрема зарубіжними, то можна констатувати наступні твердження:

- ключовий термін «*digital*», який узагальнює безліч застосувань цифрових технологій («*digital technologies*»), став базовим для цілого ряду похідних термінів («*digital literacy*», «*digital economy*», «*digital learning*» та ін.);

- використання глобальної мережі Інтернет найбільше вплинуло на сучасний розвиток людства в останні часи, що обумовило новий характер відношення до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у звичайному житті та у професійній діяльності;

- діяльність в мережі Інтернет сьогодні не зводиться лише до використання комп'ютерної техніки та технологій, а вимагає від користувача нових знань, вмінь, навичок та компетентностей;

- цифрова грамотність, цифрова компетентність – це нова якість сучасного фахівця, нові компетентності, які відрізняються від здатності звичайного використання комп'ютерних технологій, вони відносяться до ключових компетентностей та пов'язані із сучасними навичками 21 століття;

- цифрова грамотність та цифрова компетентність більш пов'язані з пошуком інформації в мережі Інтернет, здатністю до її критичного аналізу, вміння використовувати цю інформацію для виконання професійних завдань, застосування Інтернету для ведення бізнесу, організації навчання та багато іншого;

- використання англomовного терміну надає можливість більш широкого застосування для опису явищ пов'язаних з цифровою ерою, їх тлумачення та розуміння;

- порівняно з термінами «інформаційно-комунікаційні технології», «комп'ютерні технології» термін «цифрові технології» та його похідні є більш сучасними та більш точно відображають вплив цих інструментів на суспільство;

- аналіз практичної діяльності засвідчує, що використання такого термінологічного підходу допомагає створювати нові напрями дослідження та прикладного впровадження.

Отже, цифрова грамотність сьогодні є ширшим поняттям ніж комп'ютерна грамотність, містить уміння грамотного пошуку інформації, вміння критично аналізувати цю інформацію, передбачає успішне та безпечне використання цієї інформації для виконання будь-яких завдань.

Цифрова компетентність – комплекс компетентностей, пов'язаних з цифровими технологіями, де цифрова грамотність є базою, фундаментом для набуття цифрових компетентностей. Таким чином, цифрова грамотність – це ключова загальна компетентність, а цифрова компетентність будується на основі цифрової грамотності з метою формування здатності реалізації більш складних завдань. Професійна цифрова компетентність – це здатність реалізовувати цифрові компетентності на професійному, фаховому або експертному рівні (рис. 1).



*Рис. 1. Ієрархія понять цифрової грамотності та цифрової компетентності*

Отже, узагальнено можна сформулювати ознаки, які відрізняють терміни «інформаційно-комунікаційна технологія» та «цифрова технологія»:

- практика використання інформаційно-комунікаційних технологій має більш технічну, технологічну природу, в той час як цифрові технології мають більше суспільну, гуманітарну природу;

- інформаційно-комунікаційні технології можна розглядати та вивчати окремо, як «річ у собі», цифрові технології неможливо розглядати окрема від їх гуманітарної складової, від їхнього впливу на суспільство;

- цифрові технології мають трансдисциплінарну, кейсову природу.

Прикладом трансдисциплінарності цифрових технологій в освіті є технологія STEAM. Усі її складові Science (наука, дослідницький підхід до навчання); Technology (технології); Engineering (інженеринг, технічне конструювання, проектування, моделювання); Art (мистецтво); Mathematics (математика) неможливо впроваджувати без цифрових технологій. Тому набуття вчителем цифрових компетентностей для впровадження цієї педагогічної технології є визначальною умовою.

На основі вибіркового аналізу освітніх програм підготовки викладачів трьох педагогічних університетів (педагогічні спеціальності «середня освіта, інформатика», «середня освіта математика») констатуємо: зміст освіти для обраних спеціальностей зорієнтовано більше на комп'ютерну грамотність, а отже, сьогодні недостатньо навчальних курсів, які формують цифрові компетентності майбутнього вчителя.

Тому, в якості з одного з шляхів вирішення цієї проблеми пропонується система формування цифрових компетентностей майбутніх вчителів у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Ця система частково пройшла апробацію та базується на таких принципах:

- 1) гуманітаризація вивчення інформатики та споріднених дисциплін, які пов'язанні із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, при такому навчанні акцент робиться не тільки на технічних особливостях але на й на гуманітарних складових;

- 2) упровадження принципів мультидисциплінарності, кроссдисциплінарності та трансдисциплінарності, впровадження дисциплін інтегрального характеру;

- 3) поетапна та поступова система формування цифрових компетентностей (пропедевтика – цифрова грамотність – професійна цифрова компетентність), яка передбачає перехід від формування загальних компетентностей до професійних протягом усього терміну навчання.

На рис. 2. зображені етапи формування цифрових компетентностей вчителя в університеті.



*Рис. 2* Поетапне формування професійної цифрової компетентності вчителя в університеті

На першому курсі студенти усіх спеціальностей вивчають дисципліну «Пропедевтика та інформаційно-комунікаційні технології», яка формує первинні навички навчатися в університеті, зокрема елементи цифрової грамотності – навички пошуку інформації, принципи академічної доброчесності, використання програмних засобів у процесі навчання тощо. На третьому курсі студенти опановують новий курс «Цифрова грамотність та академічне письмо», де вже формуються навички пошуку інформації для організації дослідження, вміння написання та оформлення дослідницької письмової роботи та її презентації як цифрової, так і у вигляді виступу. На четвертому курсі, використовуючи вже існуючі компетентності, формуються професійні цифрові компетентності майбутнього вчителя.

Відзначимо, що перші два етапи на рис. 2. реалізуються в загальних курсах для студентів усіх спеціальностей, а третій етап призначено для педагогічних спеціальностей. Табл. 1 містить компетентнісний зміст цього курсу.

*Таблиця 1.*

**Цифрові компетентності вчителя**

Компетентність
здатність виконувати завдання цифрової фасилітації;
здатність використовувати хмарні технології;
здатність використовувати технології цифрового навчання;
здатність створювати цифровий навчальний контент;
здатність розробляти гейміфіковані системи;
здатність створення usability дружніх програмних педагогічних засобів;
здатність створювати та використовувати коннективістські електронні курси;
здатність використовувати дистанційні та змішані технології в навчальному процесі;
здатність використовувати адаптивні методики при застосуванні ІКТ;
здатність систематизувати знайдену в Інтернет інформацію та коректно

використовувати її при створенні навчальних програмних засобів (посилання на електронне джерело, академічна доброчесність в цифровому середовищі);  
здатність створювати та використовувати персональні навчальні середовища;  
здатність створювати навчальне відео;  
здатність проектувати електронний навчальний курс;  
здатність працювати із бібліотечними ресурсами в мережі та використовувати їх в навчальному процесі;  
здатність забезпечити цифрову безпеку, використовувати засоби безпеки (у широкому сенсі);  
здатність інтегрувати дослідження в електронне навчання.

Отже, аналіз сучасної наукової літератури та практика роботи в університеті дозволяють дійти наступних висновків: існують певні розбіжності у тлумаченні понять інформаційно-комунікаційна компетентність та цифрова компетентність; зроблено припущення про більш гуманітарний характер використання терміну «цифрова компетентність»; на підставі цього сформульовано принципи побудови системи формування професійної цифрової компетентності: гуманітаризація, трансдисциплінарність, поетапність – перехід від формування загальних компетентностей до професійних. Запропоновано систему підготовки за допомогою трьох навчальних курсів: «Пропедевтика та інформаційно-комунікаційні технології», «Цифрова грамотність та академічне письмо», «Сучасні цифрові інструменти вчителя».

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності впровадження зазначених курсів у процес навчання майбутніх учителів на базі ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

### **Список використаної літератури**

**1. Digital literacy, Libraries, and Public Policy** // Report of the Office for Information Technology Policy's Digital Literacy task Force. – 2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.districtdispatch.org/wp-content/uploads/2013/01/2012\\_OITP\\_digilitreport\\_1\\_22\\_3.pdf](http://www.districtdispatch.org/wp-content/uploads/2013/01/2012_OITP_digilitreport_1_22_3.pdf). **2. Ferrari A.** Digital Competence: Identification and European-wide validation of its key components for all levels of learners (DIGCOMP) / Anusca Ferrari // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/DIGCOMP.html>. **3. Furber S.** Shut down or restart? The way forward for computing in UK schools. / Steve Furber // The Royal Society. – 2012. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://royalsociety.org/~media/education/computing-in-schools/2012-01-12-computing-in-schools.pdf>. **4. RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL** of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>. **5. UNESCO ICT COMPETENCY FRAMEWORK FOR TEACHERS** //

[Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>.

**6. Гуржій А. М.** Дискусійні аспекти інформаційно-комунікаційної компетентності : міжнародні підходи та українські перспективи / А. М. Гуржій, О. В. Овчарук. // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – №15. – С. 38–43. **7. Куратор** змісту : навч.-метод. посібн. / В. М. Кухаренко, Ю. М. Главчева, О. В. Рибалко; за заг. ред. В. М. Кухаренка. – Харків : «Міськдрук», НТУ «ХП», 2016. – 176 с. **8. Овчарук О. В.** Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення : міжнародні підходи // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2013. – №. 7. – С. 3–6.

#### **Семенов М. А. Система формування професійної цифрової компетентності майбутнього вчителя**

У статті проаналізовані різні тлумачення понять «інформаційно-комунікаційна компетентність», «цифрова грамотність» та «цифрова компетентність». Розкрито гуманітарну сутність цифрової грамотності та цифрової компетентності. Показано, що цифрова компетентність формуються при умові трансдисциплінарності та поетапності, поступового переходу від формування загальних компетентностей до професійних. Запропоновано систему підготовки за допомогою трьох навчальних курсів: пропедевтика, цифрова грамотність, сучасні цифрові інструменти вчителя.

*Ключові слова:* цифрова грамотність, цифрова компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, професійна підготовка вчителя.

#### **Семенов Н. А. Система формирования профессиональной цифровой компетентности будущего учителя**

В статье проанализированы различные толкования понятий «информационно-коммуникационная компетентность», «цифровая грамотность» и «цифровая компетентность». Раскрыто гуманитарную сущность цифровой грамотности и цифровой компетентности. Показано, что цифровая компетентность формируются при условии трансдисциплинарности и поэтапности, постепенного перехода от формирования общих компетенций к профессиональным. Предложена система подготовки с помощью трех учебных курсов: пропедевтика, цифровая грамотность, современные цифровые инструменты учителя.

*Ключевые слова:* цифровая грамотность, цифровая компетентность, информационно-коммуникационная компетентность, профессиональная подготовка учителя.

#### **Semenov M. System of Formation of Professional Digital Competence of the Future Teacher**

The article has analyz about various interpretations of the concepts of “information and communication competence”, “digital literacy” and “digital



competence”. The humanitarian essence of digital literacy and digital competence is revealed. It is shown that digital competence is formed under the condition of transdisciplinarity and stage-by-stage, the gradual transition from the formation of general competencies to professional ones.

The system is based on the principles: the emphasis is not only on the technical characteristics, but also on the humanitarian components; interdisciplinarity, interdisciplinary and interdisciplinary, as well as introduction of disciplines of an integral nature; the transition from the formation of general competence to professionals throughout the period of training.

A training professional system has been proposed with the help of three training courses: propedeutics, digital literacy and professional digital competence.

*Key words:* digital literacy, digital competence, ICT competence, teacher professional training.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

УДК 004:378.016:373.3

**К. О. Сіненко**

### **ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МЕДІА-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Трансформаційні процеси у сучасному суспільстві, реформування освіти, стрімкий розвиток медіа-технологій та їх входження у повсякденне життя майже кожного українця зумовлює перегляд вимог до професії вчителя загалом та вчителя початкової ланки освіти, зокрема. Зауважимо, що оновлення Державного стандарту загальної початкової освіти (2018 р.) та упровадження Концепції Нової української школи передбачає формування в учнів низки компетентностей, серед яких є інформаційно-цифрова, що вміщує в себе: впевнене і водночас критичне застосування інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційну й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботу з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпека; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) [1].

Очевидно, що сучасний учитель початкових класів повинен знати тенденції інформатизації освіти, зокрема, початкової, психолого-

педагогічні умови використання ІКТ у роботі з дітьми; уміти користуватися сучасними ІКТ, застосовувати їхні педагогічні можливості у своїй професійній діяльності; сприяти формуванню основ критичного застосування ІКТ та інформаційної етики у дітей молодшого шкільного віку, сформувати в них адекватне уявлення про роль комп'ютерних технологій у їхньому повсякденному житті та під час навчання. Як бачимо, вчитель початкових класів має бути медіа-компетентним для ефективного здійснення освітнього процесу з урахуванням вимог сучасності.

Проблема медіаосвіти та формування медіа-компетентності майбутніх педагогів є предметом дослідження Н. Змановської, Н. Коновалової, Н. Леготиної, Т. Мяснікової, О. Федорова. Серед вітчизняних учених можна визначити В. Імбер, Ю. Казакова, О. Кравчишину, К. Овсянникову, В. Осадчого, Г. Онкович, І. Шевирьову та ін.

Своєю чергою, проблема використання ІКТ у професійній діяльності педагога не є новою та досліджується С. Гуревичем, А. Єршовим, М. Жалдак, М. Кадемією, М. Козяр, Ю. Машбиць тощо. Натомість, проблема формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами ІКТ досліджена дещо фрагментарно та потребує подальшого вивчення.

Отже, **метою** статті є визначення та характеристика можливостей інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як засобу формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Ґрунтовний аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що сьогодні відсутнє стале визначення сутності категорії «інформаційно-комунікаційні технології». З одного боку ІКТ визначається як сукупність методів, засобів та прийомів пошуку, зберігання, опрацювання, подання та передавання графічних, текстових, цифрових, аудіо та відеоданих на базі персональних комп'ютерів, комп'ютерних мереж та засобів зв'язку. З іншого – ІКТ розглядається як сукупність програмних, технічних, комп'ютерних і комунікаційних засобів, а також способів та новаторських методів їхнього застосування для забезпечення високої ефективності й інформатизації освітнього процесу [2].

За дослідженнями М. Жалдака та Ю. Рамського, ІКТ – це сукупність методів і засобів реалізації і забезпечення інформаційних процесів у різних галузях людської діяльності [3].

На думку О. Значенко, ІКТ можуть бути визначені як інформаційні технології на базі персональних комп'ютерів, комп'ютерних мереж засобів зв'язку [4].

Вітчизняний науковець Н. Фоміних у своїх дослідженнях визначає ІКТ як «сукупність засобів (апаратних і програмних), що використовуються для збирання, створення, обробки, збереження, розповсюдження, організації, подання, підготовки, захисту інформації, обміну й управління нею, способів та інноваційних методів їх

застосування для забезпечення високої ефективності й інформатизації всіх сфер людської діяльності» [5].

За міркуваннями М. Кадемії, «інформаційна технологія (ІТ) – практична частина наукової області інформатики; сукупність засобів, способів, методів автоматизованого збору, обробки, зберігання, передачі, використання, продукування інформації для отримання визначених, свідомо очікуваних результатів. Інформаційна технологія, реалізація якої здійснюється за допомогою засобів мікропроцесорної, обчислювальної (комп'ютерної) техніки, відрізняється такими характерними особливостями: реалізація можливостей сучасних програмно-апаратних і технічних засобів і пристроїв, що функціонують на базі мікропроцесорної та обчислювальної техніки, засобів і систем передачі, трансляції інформаційних ресурсів, інформаційного обміну; використання спеціальних формалізмів (логіко-лінгвістичних моделей) для представлення декларативних і процедурних знань в електронній формі; забезпечення прямого (без посередників) доступу до діалогового режиму при використанні професійних мов програмування і засобів штучного інтелекту; забезпечення простоти процесу взаємодії користувача з комп'ютером, виключення необхідності регулятивного супроводу» [6].

На думку М. Шибенюк, «інформаційні та комунікаційні технології (ІКТ) становлять нині вагомому частку світового виробництва, що веде до глобального реформування ринку праці..., що зумовлено сучасною світовою тенденцією до створення глобальних відкритих освітніх та наукових систем, які дозволяють, з одного боку, розвивати систему нагромадження і поширення наукових знань, а з іншого – надавати доступ до різноманітних інформаційних ресурсів широким верствам населення» [7].

Погоджуючись з науковцями, ми розуміємо ІКТ як сукупність методів та технічних засобів, які використовуються для збирання, створення, організації, зберігання, опрацювання, передавання, подання й використання інформації.

Важливим для нашої розвідки є визначити такі ІКТ, які є найбільш ефективними в освітньому процесі закладів вищої освіти для формування медіа-компетентності майбутніх вчителів початкової ланки. Натомість, розмаїття ІКТ зумовлює відсутність загальноприйнятої їх класифікації.

Зазначене вище дозволяє нам визначити найбільш доступні та ефективні ІКТ для формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкових класів. До них ми віднесли:

- презентації навчального призначення;
- електронні видання; використання e-mail;
- демонстраційні, моделюючі, обчислювальні програми;
- комп'ютерні тренажери;
- комп'ютерні тести;
- вебінари;

- віртуальні бібліотеки;
- онлайн опитування;
- навчальні відео з ютуба;
- використання інтерактивної дошки та мультимедійного проектору та ін.
- мультимедійні курси.

Визначивши сутність та найбільш ефективні види ІКТ, зупинимось на їх ролі у формуванні медіа-компетентності майбутніх учителів початкових класів, тобто спробуємо визначити механізми впливу на розвитку означеної компетентності через використання ІКТ. Для цього наведемо визначення медіа-компетентності, яке подано у Концепції впровадження медіа-освіти в Україні (2016 р.) – рівень медіакультури, що забезпечує розуміння особистістю соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіакультурних цінностей, смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства, реалізувати активну громадянську позицію [8]. Виходячи з такого визначення стає очевидним, що ІКТ мають сприяти підвищенню рівня теоретичних знань та практичних навичок роботи з медіа-засобами для підвищення рівня медіа-компетентності вчителів початківців. Зазначимо, що саме ІКТ сприяють формуванню знань та умінь у майбутніх фахівців щодо роботи з медіа, на чому наголошують як зарубіжні, так і вітчизняні вчені.

Так, О. Співаковський зазначає, що використання нових інформаційних технологій навчання у закладі вищої освіти, крім сприяння досягненню основних, запланованих цілей навчання у предметній галузі, сприяє досягненню і додаткових цілей навчання – формуванню у майбутнього вчителя позитивного ставлення до нових інформаційних технологій навчання, переконаності у ефективності цих технологій навчання, практичного засвоєння методів навчання в умовах нових інформаційних технологій [9].

А. Борисова додає, що ІКТ допомагають розкрити творчий потенціал студентів, адже майбутні фахівці відходять від позиції об'єкта навчання, отримувача готової навчальної інформації, стають активним суб'єктом освітнього процесу, можуть самостійно здобувати необхідну інформацію і навіть вміти винайти, сконструювати необхідні для цього способи дій. Водночас, вчена наголошує, що при всіх позитивних аспектах потрібно відзначити, що нині методика використання інформаційно-комунікативних технологій у викладанні гуманітарних дисциплін перебуває у стадії розробки [10, с. 216].

Своєю чергою Р. Гуревич, М. Кадемія, М. Козяр вважають, що ІКТ-технології допомагають підвищити рівень комунікативної компетентності майбутніх учителів, що сприяє формуванню навичок ефективного спілкування у подальшій професійній діяльності [11].

І. Вдовенко зазначає, що ІКТ сприяють:

- формуванню вміння працювати з інформацією, розвивають комунікативні здібності, тобто виховують особистість «інформаційного суспільства»;

- поліпшенню якості навчання за допомогою більш повного використання доступної інформації;

- збільшенню інформаційного простору, темпу отримання та сприйняття інформації, індивідуалізації навчання;

- підвищенню інтересу до предмета, в тому числі і за рахунок привабливості комп'ютерної техніки [12].

Резюмуючи наведене вище, слушною є думка М. Головань, в роботах якого підкреслюється значення ІКТ на кожному з методичних рівнів навчання учнів школи натомість, його висновки є беззаперечними і стосовно вищої ланки освіти. Так, на рівні мети навчання – з'являється ціль підготовки майбутніх вчителів до життя в інформаційному суспільстві, усвідомлення ролі ІКТ в освітньому процесі початкової школи; на рівні змісту навчання – виникає потреба введення в навчальні дисципліни нового змісту прикладного характеру та перегляду попереднього змісту; – на рівні методів навчання – дозволяє ширше застосовувати продуктивні, розвиваючі методи навчання дослідницького характеру, що впливає на розвиток практичних умінь майбутніх вчителів та дозволяє більш ефективно оволодіти ними; на рівні організаційних форм – впровадження прогресивних (нетрадиційних) форм навчання, що сприяє підвищенню мотивації майбутніх учителів, їхній зацікавленості щодо використання медіа в подальшій професійній діяльності [13].

Як бачимо, провідною перевагою ІКТ є зміщення позиції самого майбутнього фахівця від пасивного об'єкта до активного суб'єкта, крім того підвищується рівень самостійності й вмотивованості студента у процесі навчання. Вони можуть обирати оптимальний темп роботи з мультимедійною програмою відповідно до індивідуальних розумових, психолого-фізіологічних можливостей та інтересів; перевіряти правильність відповідей, використовувати у процесі сприймання та засвоєння знань необхідну зорово-слухову та текстову інформацію. Очевидно, що така вмотивованість щодо використання ІКТ підвищує рівень медіа-компетентності майбутніх учителів.

ІКТ формують такі знання і вміння:

- здатність особистості орієнтуватися в потоці інформації, уміння працювати з різними видами інформації, знаходити й відбирати необхідний матеріал, класифікувати його, узагальнювати, критично до нього ставитися, на основі здобутих знань;

- вирішувати будь-яку інформаційну проблему, пов'язану з професійною діяльністю;

- вирішувати професійні завдання з використанням сучасних засобів і методів інформатики та (ІКТ);

- здійснювати аналіз й оцінку якості інформації;

- організовувати та структурувати інформацію;
- ефективно використовувати інформацію;
- створювати й обмінюватись новими знаннями.

Таким чином, використання ІКТ в освітньому процесі вищої школи дозволяє: ефективно формувати знання про медіа-засоби, їхні можливості у подальшій професійній діяльності; формувати вміння щодо створення необхідного дидактичного супроводу освітнього процесу початкової школи, мотивує до самостійного пошуку інформації, сприяє творчій активності майбутніх фахівців, удосконаленню професійної майстерності тощо. Очевидно, що ІКТ є ефективним інструментом щодо формування медіа-компетентності майбутніх вчителів початкової ланки.

### **Список використаної літератури**

- 1. Концепція** нової української школи. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- 2. Дзюбенко А. А.** Новые информационные технологии в образовании / А. А. Дзюбенко. М.: Высшая школа, 2000. – 104 с.
- 3. Жалдак М. І.** Двадцять років становлення і розвитку методичної системи навчання інформатики в школі та педагогічному університеті. / М. І. Жалдак, Н. В. Морзе, Ю. С. Рамський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – №5. – 2005. – С. 12–19.
- 4. Значенко О. П.** Формування інформаційної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / О. П. Значенко. – К., 2005. – 22 с.
- 5. Фоміних Н. Ю.** Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Н. Ю. Фоміних. – Ялта, 2010. – 20 с.
- 6. Кадемія М. Ю.** Інформаційно-комунікаційні технології навчання : термінологічний словник / М. Ю. Кадемія. – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2009. – 260 с.
- 7. Шибенюк М. О.** Формування інформаційної культури і впровадження технологічних інновацій в освіту / М. О. Шибенюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми – Вип. 18 / Редкол. : І. А. Зязюн та ін. – Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 44–48.
- 8. Концепція** впровадження медіа-освіти в Україні [Електронний ресурс]: Режим доступу: [https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya\\_vprovadzheniya\\_mediaosviti\\_v\\_ukraini\\_nova\\_redaktsiya](https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzheniya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya)
- 9. Співаковський О. В.** Підготовка вчителя математики до використання комп'ютера у навчальному процесі / О. В. Співаковський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – № 2. – С. 9–11.
- 10. Борисова А. О.** Формування методичних умінь у майбутніх викладачів для застосування інформаційних технологій // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології –

2014 – №5(39). – С. 216–224. **11. Гуревич Р. С.** Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр ; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», – 2012. – 502 с. **12. Вдовенко І. С.** Роль інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх вчителів професійного навчання / І. С. Вдовенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2016. – Вип. 135. – С. 148–151. **13. Головань М. С.** Розвиток пізнавальної активності учнів в процесі навчання алгебри і початків аналізу на основі НІТ: дис...канд. пед. наук: 13.00.02 /Український держ. педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 177 с.

**Синенко К. О. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи**

Стаття присвячена проблемі формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Визначено, що ІКТ – це сукупність методів, засобів та технічних пристроїв забезпечення інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і приладів передавання інформації. Подано типи ІКТ, які є найбільш ефективними для формування медіа-компетентності майбутніх учителів. Доведено, що використання ІКТ сприяє формуванню знань про медіа-засоби, їхні можливості у подальшій професійній діяльності; формуванню вміння щодо створення необхідного дидактичного супроводу освітнього процесу початкової школи, мотивації щодо самостійного пошуку інформації, творчій активності майбутніх фахівців тощо.

*Ключові слова:* інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) медіа-компетентність майбутнього вчителя початкових класів, медіа-освіта, медіа-засоби.

**Синенко К. О. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования медиа-компетентности будущих учителей начальной школы**

Статья посвящена проблеме формирования медиа-компетентности будущих учителей начальных классов средствами информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Определено, что ИКТ – это совокупность методов, средств и технических устройств обеспечения информационных технологий на основе компьютерных сетей и приборов передачи информации. Поданы типы ИКТ, которые являются наиболее эффективными для формирования медиа-компетентности будущих учителей. Доказано, что использование ИКТ способствует формированию знаний о медиа-средствах, их возможности в дальнейшей профессиональной деятельности; формированию умения по созданию необходимого дидактического сопровождения образовательного

процесса начальной школы, мотивации относительно самостоятельного поиска информации, творческой активности будущих специалистов.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), медиа-компетентность будущего учителя начальных классов, медиа-образование, медиа-средства.

**Sinenko K. Information and Communication Technologies as a Means of Forming Media Competence of Future Elementary School Teachers**

The article is devoted to the problem of forming media competence of future primary school teachers by means of information and communication technologies (ICT). It is determined that ICT is a combination of methods, tools and technical devices for providing information technologies based on computer networks and information transmission devices. The types of ICT that are most effective for the formation of media competence of future teachers are given. It is proved that the use of ICT contributes to the formation of knowledge about media tools, their ability to further professional activities; formation of the ability to create the necessary didactic support of the educational process of the primary school, the motivation regarding the independent search for information, the creative activity of future specialists.

*Key words:* information and communication technologies (ICT), media competence of the future primary school teacher, media education, media tools.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

УДК 378.147

**Д. В. Стрельченко**

**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ  
САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ  
ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВІ  
ТЕХНОЛОГІЙ МЕДІАОСВІТИ**

Інтенсивне зростання потоку інформації, активні зміни, які відбуваються сьогодні в усіх галузях суспільства, зумовлюють актуальну необхідність у здійсненні кожним його членом неперервної освіти впродовж усього життя. У свою чергу, це вимагає забезпечення формування в майбутніх фахівців самоосвітньої компетентності, яка є важливим складником їхньої професійної компетентності та необхідною передумовою для постійного підвищення її рівня.



Як встановлено в процесі наукового пошуку, окремі аспекти проблеми формування самоосвітньої компетентності студентів вищої школи висвітлено в дослідженнях багатьох науковців. Так, теоретико-методологічні засади організації процесу самоосвіти особистості обґрунтовано в наукових доробках Б. Ананьєва, С. Архангельського, В. Буряка, Л. Виготського, Ю. Калугіна, Г. Костюка, В. Оржеховської, В. Ягупова та ін. Сутність, функції, особливості самоосвіти, її місце у професійній діяльності людей розкрито в дослідженнях А. Громцевої, М. Заборщикової, О. Ковальова, Н. Кузьміної, М. Мішина та ін. Шляхи, методи й засоби формування в молоді потреби в самоосвіті та вимоги до її організації проаналізовано в наукових працях Ю. Бандури, Т. Клімової, Г. Серікова, А. Усової та ін. Визначенню поняття самоосвітньої компетентності та її місця в професійній діяльності сучасних фахівців присвячено наукові розвідки Н. Бухлової, Н. Довмантович, І. Зимньої, Н. Коваленко, М. Ольховської та ін.

Однак у дослідженні встановлено, що проблема формування самоосвітньої компетентності студентів гуманітарних спеціальностей не була об'єктом окремого педагогічного дослідження. Проте важливо підкреслити, що в сучасних умовах гуманізації суспільства роль гуманітарних наук значно зростає, а тому загострюється необхідність у невідкладному розв'язанні вказаної проблеми. У науковій літературі також доведено, що ефективним засобом формування вказаної компетентності в майбутніх фахівців зазначеного профілю є технології медіаосвіти. Тому проблема формування самоосвітньої компетентності студентів гуманітарних спеціальностей на основі використання цих технологій відрізняється нагальністю та злободенністю.

Актуальність порушеної проблеми посилюється необхідністю усунення таких виявлених суперечностей: між потребою сучасного інформаційного суспільства в кваліфікованих фахівцях, здатних до здійснення самоосвітньої діяльності впродовж всього життя, та низьким рівнем сформованості самоосвітньої компетентності у студентів вищої школи; між високим педагогічним потенціалом технологій медіаосвіти як засобу формування самоосвітньої компетентності студентів-гуманітаріїв та відсутністю теоретичного обґрунтування моделі формування в них даної компетентності на основі зазначених технологій; між усвідомленням викладачами доцільності застосування технологій медіаосвіти в процесі формування самоосвітньої компетентності у студентів гуманітарних спеціальностей та недостатньою розробленістю науково-методичного забезпечення цього процесу.

Отже, сучасне замовлення суспільства на підготовку кваліфікованих фахівців-гуманітаріїв, здатних до здійснення систематичної самоосвіти, недостатня теоретична та практична розробленість проблеми формування самоосвітньої компетентності студентів гуманітарних спеціальностей на основі технологій медіаосвіти, а також необхідність усунення виявлених суперечностей підтверджують,

що порушена проблема її дійсно актуальною. Під час проведення дослідження було також визначено, що ефективність процесу формування самоосвітньої компетентності студентів гуманітарних спеціальностей на основі технологій медіаосвіти забезпечується реалізацією відповідної теоретично обґрунтованої моделі.

*Мета* статті – розробити й теоретично обґрунтувати модель формування самоосвітньої компетентності студентів гуманітарних спеціальностей на основі технологій медіаосвіти.

Зазначимо, що під час проведення наукових розвідок було прийнято рішення про використання в ньому моделювання як процесу побудови моделі, адже цей метод дослідження широко використовують у педагогіці через його універсальні дидактичні можливості. Ці можливості з'являються в силу того, що грамотно створена модель дозволяє:

- виокремити суттєві ознаки й якості досліджуваного об'єкта та водночас абстрагуватися від другорядної інформації, яка тільки ускладнює розуміння його сутності та характер взаємодії з іншими об'єктами;
- стиснути потрібну інформацію шляхом використання умовних зображень або графічних побудов, а як наслідок – перейти до більш крупних одиниць змісту;
- виявити приховані внутрішні зв'язки та відносини як важливого аспекту здійснення процедури узагальненого аналізу й синтезу;
- стати інструментом організації та здійснення пізнавальних процесів;
- виконати роль ефективного мнемотехнічного засобу [1; 2].

Варто також зауважити, що вчені у своїх наукових працях пропонують різні тлумачення поняття «модель». Наприклад, під цим поняттям вони розуміють: «найповнішу форму концентрації знань», яка дає змогу «відтворити цілісність вивченого об'єкта, його структуру, функціонування» та слугує «засобом його виміру» (Н. Вознюк [3, с. 102]); засіб здобуття нових знань і опосередкованого вивчення визначеного об'єкта, який заміщується в дослідженні певним аналогом у ситуації, коли безпосереднє отримання даних про властивості цього об'єкта або значною мірою утруднене, або взагалі є неможливим (А. Крамаренко [4, с. 200]); умовний образ будь-якого об'єкта чи системи, «певний спосіб вираження властивостей, зв'язків предметів чи явищ реальної дійсності на основі аналогії, встановлення між ними подібності» (О. Баскаков, М. Туленков [5, с. 106]).

Зауважимо, що під час створення й теоретичного обґрунтування моделі формування самоосвітньої компетентності студентів гуманітарних спеціальностей на основі технологій медіаосвіти було враховано загальні рекомендації науковців щодо розробки педагогічної моделі. Під час проведення наукового пошуку було визначено, що очікувана модель включає три блоки. Перший із них – це концепуально-теоретичний блок, який включає: мету та завдання реалізації розробленої моделі, науково-методологічні підходи до проведення дослідження,

структуру та зміст самоосвітньої компетентності студентів гуманітарних спеціальностей, принципи реалізації процесу її формування в майбутніх фахівців гуманітарного профілю на основі технологій медіаосвіти.

Так, у процесі наукового пошуку визначено, що метою реалізації розробленої моделі є забезпечення сформованості самоосвітньої компетентності студентів гуманітарних спеціальностей на основі технологій медіаосвіти. Ця мета конкретизувалась у відповідних завданнях: 1) розвинути у студентів-гуманітаріїв інтерес до проблеми самоосвіти, сформувати в них мотиви щодо оволодіння самоосвітньою компетентністю на основі використання технологій медіаосвіти; 2) сформувати в майбутніх фахівців здатність до цілепокладання у процесі здійснення самоосвіти; 3) забезпечити опанування студентами знаннями, необхідних для здійснення самоосвітньої діяльності із застосуванням указаних вище технологій; 4) організувати процес оволодіння молодими людьми вміннями, потрібними для успішного здійснення цієї діяльності; 5) сприяти формуванню у студентів позитивного ціннісного ставлення до самоосвіти; 6) забезпечити оволодіння ними необхідними для її здійснення особистісними якостями.

Як відзначалось вище, перший блок відображає також структуру та зміст самоосвітньої компетентності студентів гуманітарних спеціальностей. У попередніх авторських публікаціях визначено, що в дослідженні під цим поняттям розуміється інтегративна якість особистості, яка забезпечує її спроможність здійснювати самостійне пізнання оточуючого світу та себе, вдосконалювати власні знання й уміння, поглиблювати досвід в обраній сфері життєдіяльності. Також було зроблено висновок про те, що ця компетентність включає такі компоненти: мотиваційно-цільовий (розвиненість мотивів щодо оволодіння самоосвітньою компетентністю, здатність до цілепокладання); когнітивно-діяльнісний (сформованість необхідних для здійснення самоосвіти знань та груп умінь: інтелектуально-аналітичних, організаційно-технологічних, оцінно-рефлексивних); особистісно-аксіологічний (сприйняття самоосвіти як важливої особистісної цінності, сформованість необхідних для здійснення самоосвіти особистісних якостей: самостійності, наполегливості, цілеспрямованості тощо).

З урахуванням наукових поглядів різних учених (Н. Довмантович, В. Мірошніченко, Л. Халзакова [6; 7; 8] та ін.) визначено, що вивчення проблеми формування самоосвітньої компетентності студентів гуманітарних спеціальностей на основі технологій медіаосвіти має здійснюватися з позиції таких науково-методичних підходів: компетентнісного (забезпечує спрямованість педагогічної взаємодії на формування в майбутніх фахівців гуманітарного профілю самоосвітньої компетентності), особистісно-діяльнісного (вимагає сприйняття кожного студента як унікальної особистості, професійне становлення та розвиток якої відбувається тільки в процесі активної діяльності), акмеологічного (передбачає створення оптимальних умов для розкриття потенційних

можливостей та самореалізації студентів, задоволення їхніх індивідуальних потреб та інтересів). Варто також уточнити, що на основі опрацювання відповідної наукової літератури [8–10] виокремлено основні принципи, за засадах яких має реалізовуватися вказаний вище процес. Це такі принципи: безперервності, персоніфікації, самоорганізації, ціннісного спрямування, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю студентів.

Зазначимо, що другим блоком у моделі формування самоосвітньої компетентності студентів гуманітарних спеціальностей на основі технологій медіаосвіти є змістово-процесуальний. Він включає етапи реалізації та відповідний науково-методичний інструментарій реалізації цього процесу. Керуючись рекомендаціями науковців (К. Кучерява, А. Ратушинська, Л. Халзакова [7; 9; 10] та ін.) та результатами власного дослідження зроблено висновок про те, що процес формування вказаної компетентності у студентів-гуманітаріїв на основі технологій медіаосвіти має здійснюватися за такими етапами:

- організаційно-підготовчий (вимагає здійснення цілеспрямованої підготовки викладів до реалізації цього процесу, підготовки потрібних для здійснення студентами самоосвітньої діяльності науково-методичних та дидактичних матеріалів);
- мотиваційно-спонукальний (спрямований на розвиток у студентів інтересу до самоосвіти та формування в них мотивів щодо оволодіння самоосвітньою компетентністю);
- когнітивно-процесуальний (забезпечує опанування майбутніми фахівцями знаннями, необхідними для здійснення самоосвіти на основі застосування технологій медіаосвіти);
- оцінно-коригувальний (передбачає здійснення оцінювання перебігу й поточних результатів вказаного процесу, при необхідності внесення в нього відповідних змін).

Під час проведення наукового пошуку також було уточнено, що реалізація процесу формування самоосвітньої компетентності студентів гуманітарних спеціальностей на основі технологій вимагає відбору й застосування відповідних методів (репродуктивний, проблемний, евристичний, дослідницький), форм (лекції, бесіди, вправи, інструктажі, консультації, ігри, тренінги тощо) організації роботи зі студентами гуманітарних спеціальностей в окресленому напрямі, а також відповідних засобів (методичні рекомендації, інструктивні листи, пам'ятки, комплекси дидактичних завдань тощо), які передбачається застосувати в самоосвітньому процесі.

У дослідженні визначено, що третім блоком у моделі формування самоосвітньої компетентності студентів гуманітарних спеціальностей на основі технологій медіаосвіти є діагностико-результативний. Цей блок об'єднує в собі критерії, показники, рівні сформованості цієї компетентності в майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей, а також очікуваний результат реалізації розробленої моделі.

Так, на основі вивчення й узагальнення відповідної літератури [7; 9; 10] зроблено висновок про те, що для діагностики стану сформованості цієї компетентності у студентів-гуманітаріїв передбачається використовувати такі критерії й показники: мотиваційно-ціннісний (прояв ціннісного ставлення до самоосвіти, розвиненість мотивів щодо оволодіння самоосвітньою компетентністю), знаннєво-діяльнісний (сформованість знань та вмінь, необхідних для здійснення самоосвіти на основі застосування технологій медіоосвіти); особистісно-рефлексивний (сформованість визначених особистісних якостей; адекватність самооцінки студентів сформованості цих якостей). На основі використання цих критеріїв і показників виділено рівні її сформованості у студентів-гуманітаріїв: високий, середній, низький. Доцільно також зауважити, що очікуваним результатом впровадження зазначеної моделі є сформованість самоосвітньої компетентності студентів гуманітарних спеціальностей.

У подальшому дослідженні передбачається перевірити ефективність розробленої й теоретично обґрунтованої моделі формування самоосвітньої компетентності студентів гуманітарних спеціальностей в освітній практиці вищої школи.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Шматков Е. В., Шматков Д. І.** Використання моделювання при навчанні учнів професійно-технічних навчальних закладів робітничим професіям. Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія / Е. В. Шматков, Д. І. Шматков. – 2009. – № 2. С. 50–54.
- 2. Ніколаєску І. О.** Організаційно-змістова модель професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій / І. О. Ніколаєску // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2015. – №1(9). – С. 147–152.
- 3. Вознюк Н. М.** Етико-педагогічні основи формування особистості : навч. посіб. / Н. М. Вознюк. – К., 2005. – 196 с.
- 4. Крамаренко А. М.** Концептуальна модель формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Класич. приват. ун-ту. / А. М. Крамаренко. – Запоріжжя, 2013. – Вип. 30. – С. 198–207.
- 5. Баскаков А. Я., Туленков Н. В.** Методологія научного познання / А. Я. Баскаков, Н. В. Туленков. – К., 2002. – 216 с.
- 6. Довмантович Н. Г.** Формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців як педагогічна проблема / Н. Г. Довмантович // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2014. – № 4. – С. 60–64.
- 7. Халзакова Л. А.** Модель формування самообразовательної компетентності учителя англійського мови / Л. А. Халзакова // Молодой ученый. – 2012. – № 3. – С. 423–427.
- 8. Мірошніченко В. І.** Підготовка вчителя до формування самоосвітньої компетентності учнів у процесі профільного навчання / В. І. Мірошніченко // Витоки педагогічної

майстерності : зб. наук. пр. Полтав. нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. Полтава, 2011. – С. 3–5. **9. Ратушинська А. С.** Формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя початкових класів : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2013. – 20 с. **10. Кучерява К. В.** Модель розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економік / К. В. Кучерява // Вісник [Чернігів. . пед. ун-ту] : зб. наук. пр. Чернігів, 2018. – Вип. 151 (1). – С. 85–89.

**Стрельченко Д. В. Теоретичне обґрунтування моделі формування самоосвітньої компетентності студентів гуманітарних спеціальностей на основі технологій медіаосвіти**

У статті представлено теоретичне обґрунтування моделі формування самоосвітньої компетентності студентів гуманітарних спеціальностей на основі технологій медіаосвіти. Ця модель включає три блоки. Першим із них є концепуально-теоретичний блок, який включає: мету та завдання реалізації розробленої моделі, науково-методологічні підходи до проведення дослідження, структуру та зміст самоосвітньої компетентності студентів гуманітарних спеціальностей, принципи реалізації процесу її формування в майбутніх фахівців гуманітарного профілю на основі технологій медіаосвіти. Другий (змістово-процесуальний) блок моделі відбиває етапи процесу формування самоосвітньої компетентності студентів гуманітарних спеціальностей на основі технологій медіаосвіти, а також відповідний науково-методичний інструментарій реалізації цього процесу. Третій (діагностико-результативний) блок моделі об'єднує в собі критерії, показники, рівні сформованості цієї компетентності в майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей, а також очікуваний результат реалізації розробленої моделі.

*Ключові слова:* педагогічна модель, самоосвітня компетентність, студент, гуманітарна спеціальність, технології медіаосвіти.

**Стрельченко Д. В. Теоретическое обоснование модели формирования самообразовательной компетентности студентов гуманитарных специальностей на основе технологий медиаобразования**

В статье представлено теоретическое обоснование модели формирования самообразовательной компетентности студентов гуманитарных специальностей на основе технологий медиаобразования. Эта модель включает три блока. Первым из них является концепуально-теоретический блок, который включает: цели и задачи реализации разработанной модели, научно-методологические подходы к проведению исследования, структуру и содержание самообразовательной компетентности студентов гуманитарных специальностей, принципы реализации процесса ее формирования у будущих специалистов гуманитарного профиля на основе технологий медиаобразования. Второй

(содержательно-процессуальный) блок модели отражает этапы процесса формирования самообразовательной компетентности студентов гуманитарных специальностей на основе технологий медиаобразования, а также соответствующий научно-методический инструментарий реализации этого процесса. Третий (диагностико-результативный) блок модели объединяет в себе критерии, показатели, уровни сформированности этой компетентности у будущих специалистов гуманитарных специальностей, а также ожидаемый результат реализации разработанной модели.

*Ключевые слова:* педагогическая модель, самообразовательная компетентность, студент, гуманитарная специальность, технологии медиаобразования.

**Strelchenko D. Theoretical Background of the Formation of Self-Education Competence Model for Humanitarian Students on the Basis of Media Education Technologies**

The article represents the theoretical background of the formation of self-education competence model for humanitarian students on the basis of media education technologies. This model includes three units. The first is a conceptual –theoretical unit which includes: goals and objectives of the developed model realization, scientific and methodological approaches (such as competence, personal-activity, and acmeological approach) for pre-research, its structural components (motivationally targeted, cognitive-activity, personal-axiological) and the content of self-educational competence of humanitarian students, principles (continuity, personification, self-organization, value concealment, the combination of pedagogical leading under the students' initiative and self-organization activity) the implementation process of its formation in the future of humanitarian specialists by the usage of media education technologies. The content-procedural unit of this model reflects the following stages (preliminary organization, motivationally incentive, cognitive-procedural) of the process of formation of self-educational competence of humanitarian students on the basis of these technologies, and moreover, the corresponding scientific and methodological tools for the implementing of this process. The diagnostic-efficient unit of this model combines the criteria (motivational values, reasonable activity, and personal reflection), indicators, the levels of formation of this competence in the future of humanitarian specialists, as well as the expected results of the implementation of the developed model.

*Key words:* pedagogical model, self-competence, students, humanitarian specialty, media education technology

Стаття надійшла до редакції 25.09.2018 р.  
Прийнято до друку 26.10.2018 р.  
Рецензент – д.п.н., проф. Прошкін В. В.

УДК 378.091:373.3

**Т. В. Федотова**

### **РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ОДНА ІЗ МЕТАКОМПЕТЕЦІЙ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

В епоху серйозних змін, що відбуваються в нашому суспільстві, особливо уразливими стають майбутні фахівці, які отримують освіту на прикордонних з окупованими територіями містах, у яких ще тільки формується професійна позиція, які ще тільки знаходяться на самому початку пізнання себе і шляхів самореалізації. Вони більше за інших відчувають на собі нестабільність і непередбачуваність нашого непростого життя, реально відчувають стан напруженості і тривоги.

Увага вчених спрямована на вивчення внутрішніх потенціалів людини, які допомагають їй протистояти важким життєвим умовам, зберігаючи свою людську сутність, цілісність та ідентичність. Введення в науковий обіг в вітчизняній психології терміну «резильєнтність» представляє особливий інтерес, тому що багато сучасних досліджень в психології, педагогіці, психотерапії, філософії, соціології прагнуть базуватися на цьому підході (К. Абульханова, А. Адлер, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, О. Асмолов, Л. Бинсвангер, Б. Братусь, М. Гур'янова, В. Знаков, С. Кобаза, Є. Коржова, А. Лактіонова, С. Мадді, А. Махнач, Е. Рильська, С. Рубінштейн, В. Франкл, Е. Фромм та ін.).

Мета статті полягає у теоретичному дослідженні особливостей поняття «резильєнтність» як важливої метакомпетенції професійної ідентичності майбутніх вчителів початкових класів.

Резильєнтність – це здатність гідно зустрічати і долати несприятливі обставини і виклики, стаючи при цьому сильніше. Важливо підкреслити, що це не якесь вроджена якість, а якість, компетенція або вміння, які можна формувати шляхом освоєння стратегій поведінки в ситуаціях труднощів і викликів. Абсолютно очевидна важливість інтеграції формування даної компетенції в освітні програми і в освітнє середовище в цілому.

Концепція «резильєнтності» включає в себе: опір руйнуванню, тобто здатність людини захищати свою цілісність, коли вона відчуває сильний тиск, а також крім простого опору, здатність будувати повноцінне життя у важких умовах, розвиватися і творити, що передбачає вміння планувати своє життя на основі усвідомленого цілепокладання [1, с. 15–17].

Резильєнтність включає здатність людини захищати свою цілісність від впливу сильних несприятливих зовнішніх впливів, а також здатність будувати повноцінне життя у важких умовах. Здатність до соціальної адаптації, повноцінного розвитку, наявність необхідних вольових якостей.



Резильєнтність передбачає обов'язкове оволодіння соціальними навичками і вміннями, в тому числі вмінням вирішувати проблеми. Перелік корисних соціальних навичок нескінченний. У нього входять комунікабельність, вміння стримувати гнів і контролювати прояви негативних емоцій, вміння планувати свою діяльність і взаємодіяти з оточуючими.

С. Ваніштендаль пише, що для лікування пораненого «недостатньо накласти на рану стерильну пов'язку. Тільки здорові тканини тіла, що оточують рану, дозволять їй по-справжньому затягнутися. Отже, щоб сприяти процесу одужання, потрібно зміцнювати весь організм».

Якщо людина конструктивно взаємодіє зі своїм мікросоціальним оточенням, то це взаємодія розвиває і зміцнює здатність і до опору, і до творення. Але якщо така взаємодія порушується, резильєнтність послаблюється, а потім і повністю втрачається. Резильєнтність може перебувати в латентному стані, вона проявляється внаслідок негативних подій, що відбуваються в житті кожної людини, після вона може і навіть посилюватися. Сам процес переходу резильєнтності з пасивного стану в активне може посилити цю здатність. Результатом такого процесу є позитивний розвиток особистості, яка зіштовхнулася з важкою життєвою ситуацією.

На думку І. Ільїнського і М. Гур'янової, «це прагнення людини вижити, не деградує, в дедалі гірших умовах соціальної та культурного середовища, відтворювати і виховувати життєстійке потомство в біологічному і соціальному плані, ставати індивідуальністю, формувати смисложиттєві установки, самостверджуватися, знаходити себе, реалізовувати свої задатки і творчі можливості, перетворюючи при цьому середовище проживання, роблячи його більш сприятливим для життя, не руйнуючи і не знищуючи його» [2, с. 10–12].

М. Гур'янова вважає, що життєздатна особистість вмє самостійно вирішувати життєві проблеми, що обумовлено високою компетентністю, здатністю долати життєві негаразди. Вона визначає життєздатність як особистісну якість індивіда, що характеризує його прагнення гідно себе проявити в різних соціально-економічних ситуаціях, в тому числі і в умовах дисгармонійного соціуму, і виділяє в якості головних критеріїв життєздатності людини такі: 1) позитивний світогляд; 2) наявність особистісних якостей, умінь і здібностей (соціально-трудова, морально-вольова, ділова, комунікативна, організаторська), які допомагають продуктивної творчої самореалізації людини; 3) високий ступінь психологічної стійкості особистості; 4) вибір здоров'язберігаючих моделей поведінки; 5) високий рівень розвитку морально-вольової сфери особистості; 6) високий рівень працездатності [3, с. 43–50].

Будучи соціально обумовленою якістю, резильєнтність формується в процесі соціалізації особистості дитини. Вивчення історій життя резильєнтних особистостей дозволило виділити чинники, необхідні для формування цієї якості. С. Ваніштендаль описує наступні чинники:

наявність в найближчому мікросоціальному оточенні дитини хоча б одного дорослого, якому дитина довіряє і який беззастережно приймає дитину такою, якою вона є; наявність чітких моральних орієнтирів (усвідомлення мети свого життя, наявність стабільних інтересів); сформованість основних соціальних навичок, необхідних для конструктивної взаємодії з оточуючими; позитивна самооцінка, самоповага; почуття гумору.

Багато досліджень стосуються формування резильєнтності у дітей з неблагополучних сімей і важливої ролі освітньої організації в цьому процесі. Згідно з цими дослідженнями, саме школа відіграє ключову роль у майбутній успішності таких дітей, якщо активно формує резильєнтність, і якщо вчителі являють собою позитивну модель поведінки [4, с. 11–13].

Концепція резильєнтності як метакомпетенції носить поліпарадимальний характер, оскільки знаходиться не просто в сфері інтересів різних предметних областей, але в точці перетину парадигми соціального розвитку і парадигми розвитку наукового знання. А саме, поліпарадимальність обумовлена внеском даної метакомпетенції в рішення задач сталого розвитку в ламанні до суб'єктів суспільного розвитку, в рішення задач модернізації педагогіки загальної та професійної освіти і розвитку навчання протягом усього життя.

Виходячи з цього, можна погодитися, що резильєнтність як метакомпетенція передбачає: вміння «відбивати» негативні чинники, «відскакувати» від них; вміння керувати емоціями; розуміння власних сильних сторін і переваг; опору на емоційну залученість; винахідливість; відчуття власного потенціалу / суб'єктності; здатність взаємодіяти з іншими; вміння вирішувати проблеми.

Тренінги по формуванню резильєнтності, які проводилися з педагогами на прикордонних територіях, показують, що багато педагогів володіють недостатньою сформованістю адекватних способів емоційного реагування на труднощі непрогнозованих складних ситуацій, виявляють низький показник ступеня соціальної адаптації. Все це негативно позначається на професійній діяльності, здоров'ї педагогів і благополуччі дітей.

Надмірні емоційні навантаження, які пов'язані як з процесом виконання професійних обов'язків, так і з постійною загрозою для життя, викликають зниження професійної активності, негативне ставлення до педагогічної діяльності, погіршення самопочуття, розвиток захворювань психосоматичного характеру, порушень діяльності шлунково-кишкового тракту, серцево-судинної системи, нервові виснаження, неврози. Постійний вплив напружених чинників веде до погіршення результатів їх діяльності, до зниження працездатності, появи нехарактерних помилок, зниження показників психічних процесів (пам'яті, мислення, уваги).

Вчителі початкових класів, які працюють в прикордонних містах і селах з окупованою територією, навчають дітей, які мають травму війни.

Їх батьки дуже часто не розуміють справжніх причин поведінкових особливостей своїх дітей. Вони не можуть бути стабільними дорослими для своїх дітей. Тому завдання першого вчителя не тільки навчити дітей вчитися, а й вміти стабілізувати психоемоційний стан дитини, а для цього у нього повинна бути розвинута така метакомпетентність, як резильєнтність.

Розвиток резильєнтності можна розглядати як діяльність, спрямовану на формування описаних вище передумов. Зазначену роботу потрібно починати з оцінки у конкретного студента наявності і вираженості факторів, що сприяють розвитку резильєнтності. В ході цієї оцінки ми будемо вирішувати такі питання: чи можливе використання даного чинника для розвитку резильєнтності (чи є у самого майбутнього фахівця і в його мікросоціальному оточенні необхідні ресурси)?; хто володіє ресурсами, необхідними для розвитку передумов резильєнтності?; чи можливо і яким чином об'єднання їх зусиль з розвитку резильєнтності?

Формування резильєнтності пов'язано з формуванням емоційного інтелекту, що розуміється як здатність людини розпізнавати емоції, розуміти наміри, мотивацію і бажання інших людей і свої власні, а також здатність керувати своїми емоціями та емоціями інших людей з метою вирішення практичних задач.

Виявлено такі способи розвитку резильєнтності: розвиток саморефлексії (наприклад, за допомогою літературних есе або обговорень в малих групах) і рефлексії (наприклад, за допомогою написання особистісних есе, де майбутні фахівці описують і аналізують досвід подолання складних життєвих ситуацій якимось відомим людині засобом, які їм допомогли подолати такий досвід, або ж як вони самі впоралися з такою ситуацією); допомога студентам в добуванні досвіду з власних невдач, в зв'язку з цим культура навчання може передбачати невдачі, помилки і розчарування; створення атмосфери, коли студентів хвалять за зусилля, наполегливість і працьовитість, а не тільки за оцінки, при цьому студенти повинні відповідати за досягнуті результати і вкладені в досягнення зусилля; обговорення питань резильєнтності в контексті досягнень, успішності і соціальних змін на прикладі відомих людей; формування підтримки майбутнім фахівцям. Ця підтримка не тільки предметно орієнтована, а й емоційно орієнтована [5, с. 33].

Розвиток навичок резильєнтності, розглядається як взаємодія з навколишнім світом, як процес, що передбачає існування декількох шляхів вирішення проблем. Це дозволяє при дефіциті одних ресурсів замінити їх іншими, що істотно розширює адаптаційні можливості особистості.

Резильєнтна особистість здатна об'єктивно оцінити будь-яку найскладнішу ситуацію; є внутрішньою рушійною силою в роботі і в житті, орієнтиром, який дозволить переглянути свій минулий досвід і винести з нього уроки, необхідні для сьогодення і майбутнього.

Конструктивне використання власних можливостей і інших ресурсів з залученням прихованого потенціалу особистості.

Для розвитку резильєнтності майбутніх вчителів початкових класів в процесі навчання у вищому навчальному закладі повинна використовуватися комплексна система специфічних і неспецифічних способів підготовки. Специфічні методи виражаються в розвитку професійно важливих якостей особистості, адаптації до напружених факторів професійної діяльності. Неспецифічні методи характеризуються застосуванням засобів і способів саморегуляції емоційного стану профілактики виникнення в якості емоційної напруженості.

### **Список використаної літератури**

1. **Понкин И.** Понятие резильентности системы к негативным факторам / И. Понкин // Государственная служба. – 2015. – № 5. – С. 15–17.
2. **Гурьянова М. П.** Воспитание жизнеспособной личности в условиях дисгармоничного социума / М. П. Гурьянова // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 10–16.
3. **Гурьянова М. П.** Жизнеспособность личности как педагогический феномен / М. П. Гурьянова // Педагогика. – 2006. №10. – С. 43–50.
4. **Dubow E.F, Tisak T.** The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: The role of social support and social problem solving skills. Child Development, 1989.
5. **Ray B.** How the Research Supports Social-Emotional Learning <https://www.edutopia.org/blog/daniel-goleman-research-supports-sel-betty-ray>.

### **Федотова Т. В. Резильєнтність як одна із метакомпетенцій розвитку професійної ідентичності майбутнього фахівця початкових класів**

У статті розглянуто поняття «резильєнтність особистості», представлені основні підходи до визначення і структури резильєнтність особистості майбутнього фахівця початкових класів в педагогічній та психологічній науках. Показано, що саме формування навичок резильєнтності лежить в основі розвитку професійної ідентичності. Загальна культура освітньої організації безпосередньо корелює з моделями поведінки, що демонструються вчителями. Показана необхідність забезпечення освоєння ними таких моделей. Резильєнтність – одна з найважливіших метакомпетенцій майбутнього вчителя початкових класів, яка дає можливість бути стабільним не тільки вчителю, а й дитині, а від цього залежить весь навчальний процес.

*Ключові слова:* резильєнтність, метакомпетенція, майбутні фахівці початкових класів, стабілізація психоемоційного стану, критерії життєздатності.

**Федотова Т. В. Резильентность как одна из метакомпетенций развития профессиональной идентичности будущего специалиста начальных классов**

В статье рассмотрено понятие «резильентность личности», представлены основные подходы к определению и структуры резильентности личности будущего специалиста начальных классов в педагогической и психологической науках. Показано, что именно формирование навыков резильентности лежит в основе развития профессиональной идентичности. Общая культура образовательной организации непосредственно коррелирует с моделями поведения, демонстрируемых учителями. Показана необходимость обеспечения освоения ими таких моделей. Резильентность – одна из важнейших метакомпетенций будущего учителя начальных классов, которая дает возможность быть стабильным не только учителю, но и ребенку, а от этого зависит весь учебный процесс.

*Ключевые слова:* резильентность, метакомпетенция, будущие специалисты начальных классов, стабилизация психоэмоционального состояния, критерии жизнеспособности.

**Fedotova T. Resiliency as one of the Meta-Competencies of the Development of the Professional Identity of a Future Specialist in Elementary School**

The article deals with the notion of "resilience of the individual", presents the main approaches to the definition and structure of the personality trait of the future specialist of elementary school in the pedagogical and psychological sciences. It is shown that it is the formation of resiliency skills that underlies the development of professional identity. The general culture of the educational organization directly correlates with the behavioral models demonstrated by the teachers. The need to ensure the development of such models is shown. Resiliency is one of the most important meta-competencies of the future teacher of the elementary school, which provides an opportunity to be stable not only for the teacher but also for the child, and from this the entire learning process depends on it.

*Key words:* resiliency, metacompetence, future specialists of elementary school, stabilization of psychoemotional condition, criteria of viability.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

УДК 376.1

**Чжан Ювень**

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ  
СЕРЕДОВИЩІ КИТАЙСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

В останні десятиріччя сучасне суспільство набуло полікультурного характеру, перетворившись у простір, в якому співіснують та активно взаємодіють між собою різні культури, вірування, моделі сприйняття людьми існуючого світу. Тому в науковій літературі відзначається, що інтеграційні процеси, глобалізація, зростання впливу національного фактору спонукає сучасних педагогів звернутися до розгляду нової моделі полікультурного й патріотичного виховання молоді, «покликаного забезпечити гармонізацію толерантних відносин» [1, с. 240] у сучасному соціумі.

У такій ситуації передбачається, що після отримання вищої освіти фахівці різних спеціальностей у процесі здійснення професійної діяльності будуть розбудовувати ділові контакти зі своїми колегами з різних країн, причому успішність їхньої взаємодії значною мірою визначається ступенем сформованості в кожного учасника полікультурної компетентності. Унаслідок цього проблема формування цієї компетентності у студентів вищої школи набуває сьогодні особливої актуальності, а тому привертає увагу багатьох учених.

За результатами вивчення наукової літератури встановлено, що сутність, структура та зміст полікультурної компетентності особистості визначено в працях таких учених, як С. Авхутська, О. Березюк, О. Зеленська, В. Кузьменко, Лю Мейхуй, О. Овчарук, Т. Сніца, Чжан Мейяо та ін. Окремі аспекти формування полікультурної компетентності студентів висвітлено в дослідженнях В. Болгаріної, І. Лощенової, Лю Мейхуй, Чжань Дунлянь, Чжан Цзяньчен, Чжен Цюньюе, Юань Жуї та ін.

Водночас з'ясовано, що вченими не проводилось окремого педагогічного дослідження, присвяченого проблемі формування полікультурної компетентності студентів в університетах КНР. Однак важливо відзначити, що в цій країні багато відомих теоретиків та практиків спрямовують активні зусилля на пошук ефективних шляхів розв'язання зазначеної проблеми. У світлі цього нагальною потребою сьогодення є вивчення й узагальнення педагогічних ідей китайських учених з окресленого питання, а також досвіду формування полікультурної компетентності студентів в університетах КНР. Адже ці доробки можуть стати в нагоді науковцям та викладачам університетів в інших країнах, зокрема в Україні.

*Мета* статті – виявити та схарактеризувати особливості формування полікультурної компетентності студентів в освітньому середовищі китайського університету.

Слід уточнити, що на попередньому етапі дослідження було зроблено висновок про розуміння полікультурної компетентності студента як інтегративного особистісного утворення, яке комплексно поєднує в собі знання, уміння, якості, цінності людини та забезпечує її здатність ефективно взаємодіяти з представниками інших культур на засадах взаємоповаги, взаєморозуміння й толерантності, готовність зберігати й подалі розвивати розмаїття форм культурного самовираження в умовах глобалізованого суспільства. Також було уточнено, що ця компетентність включає в себе такі компоненти: мотиваційний (усвідомлення важливості оволодіння полікультурною компетентністю, сформованість мотивів щодо комплексного засвоєння знань, умінь, якостей, необхідних для розбудови успішної комунікації з носіями інших культур); аксіологічний (сформованість гуманістичних ціннісних установок та ставлень полікультурного характеру); когнітивний (засвоєння системи полікультурних знань як теоретичної основи для вибору людиною моделей поведінки з носіями інших культур); поведінково-діяльнісний (сукупність умінь, навичок, що забезпечують успішність міжкультурної взаємодії); особистісний (сформованість особистісних якостей, необхідних для здійснення колективної діяльності в полікультурному просторі, а саме таких: толерантності, емпатійності, доброзичливості, рефлексивності тощо).

Зауважимо, що в сучасному Китаї формування полікультурної компетентності молоді є одним із важливих напрямів реалізації комплексної державної політики в галузі освіти. При цьому порушена проблема постійно обговорюється протягом останнім десятирічч на різного рівня конференціях та форумах, які проводяться в КНР. Зокрема, ця проблема була в центрі уваги учасників Всесвітнього форуму порівняльної педагогіки, що проходив у Пекіні в 2002 році.

У контексті цього слід відзначити, що відомий китайський педагог Гу Мін-юань, виступаючи на вказаному форумі, відзначив, що в Китаї протягом вже тривалого терміну реалізується дві моделі організації освіти: з позицій загальнонаціональної культури й значної кількості культур різних етнічних меншин. Причому організація освітнього процесу в школах відбувається з урахуванням особливостей цих культур. Крім того, доцільно зауважити, що представники національних меншин мають певні переваги під час вступу до закладів вищої освіти, прийому на роботу та в деяких інших важливих для людини сферах життя. Така ситуація сприяє вихованню в китайській молоді ще з раннього дитинства поважливого ставлення до представників різних етносів та їхнім культурним цінностей, традицій та звичаїв.

Водночас важливо нагадати, що після вказаного форуму пройшло вже багато років. Безумовно, за ці роки в китайському суспільстві

відбулись суттєві зміни, які значною мірою вплинули на організацію та зміст вищої освіти.

Однією з характерних ознак сучасної державної політики КНР є активний розвиток співробітництва в галузі науки та освіти з різними країнами. Результатом цього є те, що в останні роки в провідних університетах країни реалізується багато міжнародних наукових проектів, які фінансуються китайською стороною та в яких беруть участь найбільш відомі фахівці з США, Англії, Німеччини, Японії та інших розвинених країн. Важливо також відзначити, що сьогодні КНР займає перше місце в світі за кількістю підданих, які отримують вищу освіту за кордоном, причому переважна більшість із цих молодих людей навчаються в провідних університетах США та Західної Європи. Доцільно також зауважити, що за останні роки в університетах Китаю суттєво зросла кількість іноземних студентів, які є вихідцями майже з 200 країн, розташованих у різних кінцях Земної кулі.

Тенденції подальшого розвитку вищої освіти в Китаї знайшло відображення в основних нормативних документах, зокрема у державній програмі «Національна середньострокова та довгострокова програма реформи та розвитку освіти в 2010 – 2020 рр.» [2]. Так, у цьому документі наголошується, що з метою наближення китайських університетів до рівня кращих університетів світу передбачається значно підвищити конкурентні спроможності китайської вищої освіти на міжнародному ринку освітніх послуг. Слід також відзначити, що до 2020 року уряд КНР запланував залучити до навчання в китайських університетах 50000 іноземних студентів.

Очевидно, що визначені зміни в галузі вищої освіти КНР значно актуалізують проблему формування полікультурної компетентності студентів університетів. У світлі цього китайські вчені наголошують на важливості приділення значної уваги викладачів університету питанню формування цієї компетентності в студентській молоді. Зокрема, цю думку висловлюють у своїй працях Лю Мейхуй та Чжан Мейяо, які наголошують, що сформованість указаної якості забезпечує спроможність студентів взаємодіяти з іншими людьми на засадах взаємоповаги, не допускаючи їхньої дискримінації через її національні, культурні чи інші відмінності [3; 4].

Варто зауважити, що китайські автори, відзначаючи важливість формування полікультурної компетентності у студентів університетів, водночас привертають увагу на необхідність доповнення цього процесу проведенням виховної роботи, спрямованої на формування в молоді патріотизму, її залучення до цінностей та традицій рідної для людини культури. У світлі цього Лі Яньхуей, посилаючись на думку начальника Асоціації вищої освіти Китаю Цюй Чженьюаня, підкреслює, що для створення університетів світового рівня та ефективного подальшого розвитку вищої освіти в Китаї слід обов'язково враховувати провідні характеристики вищої освіти та міжнародні тенденції її розвитку в світі.



Воднораз авторка наголошує на необхідності «поширювати китайську специфіку, заохочувати китайські основні цінності, йти власним шляхом розвитку, служити китайському народу й розвитку країни, сприяти спільному прогресу людства» [5, с. 155].

Для наочності наведемо приклади заходів, які проводились у Пекінському університеті за останні півроку з метою формування полікультурної компетентності студентів. Так, чільне місце серед них займали такі: 11-ий «Австралійський письменницький тиждень»; зустрічі з відомими фахівцями, які проводяться під рубрикою «Діалог зі світовими майстрами інновацій»; 17-й конкурс мовлення для іноземних студентів «Китай у моїх очах», Міжнародний студентський день привітань тощо.

Отже, можна підсумувати, що в китайських університетах приділяється значна увага питанню формування полікультурної компетентності студентів. У подальшому дослідженні передбачається більш докладно характеризувати зміст нормативних документів, які регламентують цей процес.

### **Список використаної літератури**

- 1. Столяренко О. В.,** Столяренко О. В. Формування полікультурної і професійної компетентності майбутнього учителя в контексті виховання патріотичних почуттів і толерантних взаємин Проблеми освіти : зб. наук. пр. Вип. 82. Вінниця – Київ, 2015. С. 240–242.
- 2. Міністерство** освіти КНР. Національна середньострокова і довгострокова програма реформи і розвитку освіти на 2010-2020 рр. URL: [http://www.moe.edu.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729\\_171904.html](http://www.moe.edu.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html).
- 3. 劉美慧,** <多元文化教育研究的反思與前瞻>人文與社會科學簡訊.12-4. 2011/9, 頁56.
- 4. 张美瑶**<多元文化教育改革之省思>教育学报 2009年6月 321-340页.
- 5. Ли Яньхуэй.** Новая динамика высшего образования в Китае. Вестник [Новосиб. госуд. пед. ун-та]. 2015. № 6 (28). С. 151–160.

### **Чжан Ювень Особливості формування полікультурної компетентності студентів в освітньому середовищі китайського університету**

У статті визначено, що полікультурна компетентність студента являє собою інтегративне особистісне утворення, яке комплексно поєднує в собі знання, уміння, якості, цінності людини та забезпечує її здатність ефективно взаємодіяти з представниками інших культур на засадах взаємоповаги, взаєморозуміння й толерантності, готовність зберігати й подалі розвивати розмаїття форм культурного самовираження в умовах глобалізованого суспільства. Уточнено, що ця компетентність включає в себе такі компоненти: мотиваційний, аксіологічний, когнітивний, поведінково-діяльнісний та особистісний. Констатовано, що

в КНР реалізується дві моделі організації освіти: з позицій загальнонаціональної культури й значної кількості культур різних етнічних меншин. Це сприяє підвищенню рівня сформованості полікультурної компетентності китайської молоді. Також доведено, що в сучасних університетах КНР проводиться цілеспрямована роботи щодо формування цієї компетентності у студентів. У публікації проаналізовано деякі нормативні документи та наукові праці вчених КНР, в яких сформульовано вимоги до формування полікультурної компетентності студентів університетів, а також особливості здійснення цього процесу.

*Ключові слова:* полікультурна компетентність, студент, китайський університет.

#### **Чжан Ювень Особенности формирования поликультурной компетентности студентов в образовательной среде китайского университета**

В статье определено, что поликультурная компетентность студента представляет собой интегративное личностное образование, комплексно объединяющее в себе знания, умения, качества, ценности человека и обеспечивающее его способность эффективно взаимодействовать с представителями других культур на основе взаимоуважения, взаимопонимания и толерантности, готовности сохранять и подальше развивать разнообразие форм культурного самовыражения в условиях глобализирующегося общества. Уточнено, что эта компетентность включает в себя следующие компоненты: мотивационный, аксиологический, когнитивный, поведенчески-деятельностный и личностный. В публикации также проанализированы некоторые нормативные документы и научные труды ученых КНР, в которых сформулированы требования к формированию поликультурной компетентности студентов университетов, а также особенности осуществления этого процесса.

*Ключевые слова:* поликультурная компетентность, студент, китайский университет.

#### **Чжан Ювень The Peculiarities of the Formation of Multicultural Competence of Students in the Educational Environment of the Chinese University**

It was defined in the article that the multicultural competence of the student is an integrative personal formation that combines in itself the knowledge, skills, qualities, values of the person and ensures its ability to effectively interact with representatives of other cultures on the principles of mutual respect, mutual understanding and tolerance, readiness to preserve and further develop the diversity of forms of cultural expression in a globalized society. It was clarified that this competence includes the following components: motivational, axiological, cognitive, behavioral and activity and personal. It is stated that two models of organization of education are

implemented in the People's Republic of China: from the standpoint of national culture and a significant number of cultures of various ethnic minorities. This contributes to the increase in the level of formation of multicultural competence of Chinese youth. It is also proved that in the modern universities of the People's Republic of China, a purposeful work on the formation of this competence among students is carried out. The publication analyzes some normative documents and scientific works of Chinese scientists, that formulate requirements for the formation of multicultural competence of university students, as well as the peculiarities of the implementation of this process.

*Key words:* polycultural competence, student, Chinese university.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

УДК 378.147

**І. Г. Шевирьова**

**ВІДЕОПРОДУКТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ  
МЕДІА-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Бурхливий розвиток інформаційних технологій змушує сучасну молодь бути активним користувачем медіа-простору. Не є виключенням і молодші школярі, для яких медіа-засоби у більшій мірі виступають в якості розваги. Саме тому, учитель має стати координатором, який ознайомлює з перспективними напрямками застосування медіа, особливостями впровадження їх у практику навчання. Очевидно, що вчитель має бути медіа-компетентним, аби осучаснювати процес навчання й виховання покоління «Альфа». Професійна підготовка в закладах вищої освіти є важелем для моделювання освітнього процесу з урахуванням тих вимог, які потребують сучасні заклади загальної середньої освіти. Тому, необхідно дібрати відповідні методики, форми, прийоми роботи з майбутніми вчителями під час професійної підготовки, аби вмотивувати їх до застосування медіа-засобів у майбутній професійній діяльності. Одним із найбільш ефективних медіа-засобів є відео, що з одного боку, полегшує засвоєння навчального матеріалу, з іншого – є засобом підвищення рівня медіа-компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

Проблема формування медіа-компетентності майбутніх учителів стала предметом дослідження зарубіжних (Д. Алверман (D. Alverman), Б. Іскаков, Г. Лассуел (H. Lasswell), М. Маклуен (M. McLuhan),

Л. Мастерман (L. Masterman), Т. М'ясникова, О. Короченський, Т. Ольхова, О. Федоров, О. Спічкін) та вітчизняних (Г. Онкович, Л. Найдьонова) науковців. Проте, неабияке зацікавлення викликало у дослідників питання щодо застосування відеоматеріалів у ході професійної підготовки, що впливає на рівень сформованості медіа-компетентності майбутніх фахівців. Аналіз наукової літератури засвідчив, що науковці (В. Айвазова, Г. Зубкова, Л. Іванова, О. Коваль) досліджують проблему взаємозалежності ефективності освітнього процесу та використання новітніх медіа-технологій навчання, оволодіння певними компетентностями засобами навчальних відео.

Отже, *метою* розвідки є дослідження ролі та можливостей відеопродукту у формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової ланки.

Слід підкреслити, що науковці у своїх розвідках виокремлюють дефініцію «відеопродукт» і «медіапродукт». Тому, логіка наукового дослідження передбачає визначення сутності обох дефініцій. Так, у довідковій літературі продукт означає результат людської праці, наслідок, витвір, результат певної діяльності [2, с. 568].

Що стосується поняття «медіа», то в словнику з медіа-освіти й медіа-педагогіки воно визначено як засіб передачі інформації; засіб для створення текстів, відео й інших медіа-продуктів; засіб для обміну думками між суб'єктами діяльності [3].

Науковець О. Федоров визначає поняття «відео» як електронний засіб, який дозволяє записувати й демонструвати інформацію в різних форматах [3]. Як бачимо, терміни «відеопродукт», «медіа-продукт» ототожнюються, тому що виступають результатом людської праці, створені завдяки медіа-засобам. Але, все ж таки, медіа-продукт є дещо ширшим поняття, контекст якого передбачає різноманітні е-каталоги, журнали, тексти, контролюючі програми, підручники, мультимедійні презентації, фільми, аудіо, відеопродукти безпосередньо. Резюмуємо, що відеопродукт є різновидом медіа-продукту.

Застосування сучасних медіа-технологій навчання під час професійної підготовки (відео, аудіо подкасти, е-лекції, мультимедіа презентації, електронні матеріали для перевірки знань з теми) дозволяють студентам без будь-яких вагань долучатися, навіть, дистанційно, до освітнього процесу: вивчати додаткові факти з теми через перегляд цікавих відео, створювати змістовні відеоролики з актуальної тематики й репрезентувати медіа-продукт на каналах YouTube для отримання загальної оцінки користувачів сайтів. Такий формат роботи урізноманітнює процес навчання в закладах вищої освіти, доповнює традиційні методи й форми роботи, формує навички роботи з медіа-засобами. Відеоматеріали, які найчастіше використовують викладачі під час заняття зі студентами мають суттєвий освітній, потенціал, адже майбутні фахівці мають можливість подорожувати різними країнами світу й вивчати особливості освітнього процесу за

кордоном, переймати досвід роботи іноземних фахівців, які на практиці використовують новітні технології навчання; вивчати тему заняття, використовуючи офф-лайн лекції; аналізувати актуальні новини, спостерігати за нововведеннями в галузі освіти; вивчати дидактичні можливості медіа-засобів; знайомитись з особливостями комп'ютерних програм, наприклад, як створювати відео в програмі ProShow Producer, як корегувати відео-продукт у кіностудії Movie Maker. Очевидно, що завдяки використанню відеоматеріалу можливо більш якісно досягти освітньої мети [7].

Як бачимо, активне використання відеофрагментів у процесі викладання дисциплін професійного циклу зробить процес професійної підготовки майбутніх учителів більш ефективним. Підтвердження означеної тези знаходимо в розвідках науковців.

Так, дослідниця Г. Зубкова зазначає, що використання відеофрагментів дозволяє розширити освітню базу знань студентів, розвиває вміння виокремлювати ключові терміни, поняття з теми; надає можливість візуально сприймати контекст відео; зацікавлює студентів до поглибленого вивчення відповідного профілю; вмотивовує їх на перспективне дослідження в різних галузях науки [1]. Отже, відеопроduct дозволяє формувати мотиваційний, когнітивний, операційний компоненти медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи.

В. Айвазова зазначає, що відеопроduct є ефективним засобом оволодіння інформацією студентами. Так, у розвідках автора підкреслено, що завдяки відеоматеріалу урізноманітнюється освітній процес, відбувається індивідуалізація навчання, при якому студенти можуть самостійно аналізувати інформацію, урахувавши індивідуальні, психологічні особливості кожного здобувача освіти. Крім того, такий медіа-проduct виконує певні дидактичні функції навчання, зокрема, спростовується роль викладача (на заняттях викладач може бути відсутнім, студенти вивчають тему самостійно, переглядаючи заздалегідь скомпоноване відео); підсилюється монолог викладача переглядом фрагментів відео; розширюються уявлення студентів про певні явища, процеси, наукові досягнення вчених; відео виступають в ролі знакових засобами навчання (мапи, статистичні дані, графіки, діаграми тощо). Таким чином, роль відео є надзвичайно важливою ланкою навчання студентів і стає в нагоді кожному учаснику освітнього процесу; завдяки використанню відео-слайдів спростовується робота викладача, можна детально вивчити головні аспекти досліджуваного поняття.

Ми підтримуємо думку В. Айвазової, адже без застосування е-наочності, в тому числі й відеоматеріалів, навчальне заняття стає більш цікавим для студентів, у них формується суб'єктивне ставлення до проблеми, яка вимагає безпосереднього візуального й слухового сприйняття теми. Крім того, відеоматеріали допомагають миттєвому аналізу матеріалу, коментуванню того, що відбувається на екрані

гаджетів. Перегляд відео призводить до формування особистісного ставлення до процесів дійсності; розвивається пам'ять, увага; відео спонукає до самонавчання, саморозвитку. Навіть коли студенти не є активними слухачами в ході заняття, відео сприяє зацікавленості до перегляду запропонованого матеріалу, а згодом, до мимовільного вивчення теми [4]. Таким чином, учена доводить, що використання відео-продукту в освітньому процесі вищої школи дозволяє ефективно формувати медіа-компетентність майбутніх вчителів початкової ланки.

Цікавими є розвідки О. Коваль, яка стверджує, що відео являє собою головний інструмент для оволодіння знаннями з теми; такий медіа-продукт дозволяє глибше оволодіти культурою, науковими досягненнями інших цивілізацій, зрозуміти сутність інноваційних технологій для всього світу. Тільки завдяки відео відбувається процес спостереження за явищами, які в реальному житті неможливо побачити. Науковець вважає, що відеопроодукт зацікавлює до вивчення окремих термінів і понять, тема краще запам'ятовується, підвищується рівень інформаційності, удосконалюється вміння виокремлювати ключові моменти теми. Застосування відео в процесі професійної підготовки спрямоване на економію аудиторного часу в порівнянні з вербальним викладом матеріалу. О. Коваль зазначає, що краще переглянути двохвилинне відео, аніж годину розповідати, наприклад, про можливості медіа-засобів [5].

Л. Іванова у своїх розвідках звертає увагу на те, що майбутні фахівці мають використовувати на практиці при роботі з дітьми молодшого шкільного віку відеоматеріали, адже завдяки відеоматеріалу розширюється кругозір школярів, формуються відповідні якості (витримка, здатність накопичувати теоретичну базу, проникливість, критичне мислення, освіченість, інтуїція (в разі перегляду відео без вербальних реплік), вміння висловлювати думку, вміння розуміти зміст контексту [6, с. 132]. Очевидно, що і вчителі початкової ланки мають «крокувати в ногу з часом», зацікавлювати молоде покоління учнів оволодівати знаннями через різні технології навчання, такі як відео, аудіо, е-книжки, вихід до електронних бібліотек світу. Отже, медіа-засоби надають нам значні можливості, аби виховати грамотного, активного, демократичного, компетентного громадянина нашої держави з одного боку, формувати медіа-компетентність у майбутніх вихователів – з іншого.

Як бачимо відеопродукт, як різновид медіа-продукту, сприяє підвищенню мотивації студентів, набуттю знань, формуванню умінь, сприяє ознайомленню студентами з цікавими формами роботи, які можна реалізувати засобами сучасних технологій. Завдяки змістовному й насиченому контенту відеопродукту у майбутніх фахівців формується інтерес до застосування різних видів і засобів медіа в освітньому процесі початкової ланки.

У нашій дослідно-експериментальній роботі ми також використовували відеоматеріали. Виходячи із зазначеного вище, у

процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки нами було використано низку відеоматеріалів, які висвітлюють пріоритети медіа для майбутньої педагогічної діяльності.

Для формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової ланки студенти активно долучались до перегляду відеоматеріалів, метою яких стало ознайомлення аудиторії з широким спектром освітніх можливостей медіа-засобів, а саме, Smart-дошок, комп'ютерів. Безперечно, викладач, який використовує на заняттях відео ґрунтовно підходив до його вибору, урахувавши тему й актуальність питання; прогнозувати роботу, зміст якої націлена на виявлення знань з питань змісту відео, наприклад, написання план-конспекту медіа-уроку та його репрезентація. В ході перегляду відео у студентів розвивались аналітичні здібності; поповнювалась наукова база теоретичних знань з питань впровадження медіа в заклади загальної середньої освіти, що, в подальшому, вплине на удосконалення практичних умінь і навичок у галузі медіа. Такий підхід у навчанні зі студентами зацікавлював й вмотивовував студентів до ознайомлення з новими підходами при роботі з молодшими школярами, використовуючи широкий потенціал медіа [7].

Крім запропонованих викладачем відео, студенти могли самостійно долучатися до пошуку цікавої й корисної інформації з будь-якого питання. Актуальним в наш час є відеохостинг YouTube, що надає послуги переглядати, розміщувати авторські відео; залишати коментарі, вести он-лайн дискусію; підписуватись на канали, які стануть у нагоді під час професійної діяльності. Як бачимо, мережа Інтернет є невичерпним джерелом накопичення знань, сприяє удосконаленню практичних умінь. Завдяки всесвітній мережі студенти брали участь у вебінарах, он-лайн семінарах, а можливості медіа дозволяють записувати їх на відео, переглядати й аналізувати отриману інформацію через деякий час. Тож, під час професійної підготовки студентам було запропоновано переглянути відеовебінари з тем: «Впровадження інформаційних технологій з використанням Smart Notebook», «Світові інформаційні ресурси», «Медіаграмотність: Соціальні мережі у розвитку і саморозвитку вчителя», «Тренди онлайн-медиа» та ін. Завдяки перегляду таких медіа-продуктів студенти могли проаналізувати будь-який сюжет, натиснувши на кнопку «стоп».

Якість освітнього процесу залежить від наочності, яку викладач пропонує студентам. Варто казати про застосування електронної наочності під час професійної підготовки, яка є більш цікавою для здобувачів освіти, може охоплювати значний спектр подій, явищ, ситуацій дійсності, є доступною для повторного перегляду й аналізу. Слід звернути увагу на відеоматеріали, які відносяться до аудіальних засобів навчання, які синтезують слухову, візуальну, мовно-ситуативну, предметну види наочності. Отже, для майбутніх учителів початкової ланки, перегляд відео сприятиме продуктивної освітньої діяльності, оскільки насичений контент дозволяє бути в тренді останніх подій,

зокрема, в галузі медіа й освіти, а вдало підібрані репліки в відеофрагментах слугуватимуть потужною ланкою формування позитивної мотивації для досягнення результатів у професійній діяльності.

Цікавим для студентів виявились відеоуроки провідних спеціалістів початкової ланки, які практикують використання медіа під час освітнього процесу. Заздалегідь підготовлені офф-лайн заняття надають можливість викладачу ознайомити майбутніх спеціалістів з особливостями медіа-уроків, детально вивчити діяльність викладача як координатора та виявити особливості роботи учнів з медіа-засобами. Завдяки відеоурокам майбутні фахівці мали змогу швидко оволодіти сучасними методиками навчання, ознайомитися з дидактичними можливостями медіа, зрозуміти роль інформаційних технологій для сучасних учнів початкової ланки. Вважаємо, що застосування відеоуроків є дієвою ланкою навчання майбутніх спеціалістів, адже студент в будь-який час може переглянути необхідний момент відео, проаналізувати його та згадати застосовані форми, методи, прийоми навчання. Такі уроки зацікавили та надали поштовх студентам зробити електронну скарбничку з цікавими відеозаняттями, змістовними й актуальними відеопродуктами, які стануть у нагоді майбутнім фахівцям під час реалізації педагогічної діяльності.

Ефективною формою роботи зі студентами став перегляд змістовних відеороликів на початку заняття, що сприяло налаштуванню здобувачів освіти на засвоєння відповідного матеріалу. Наприклад, навчальну дисципліну «Педагогіка» варто розпочинати з ознайомлення майбутніх учителів про сучасні тренди в освіті, особливості розвитку медіа в початковій ланці, сучасні інтерактивні методи навчання, їх характеристику. Переглядаючи відео, у студентів формувалась цілісна картина сьогоденної освітньої системи, накопичувались знання щодо актуальних підходів навчання й виховання молодого покоління; розвивались вміння виокремлювати й усвідомлювати ключові терміни теми, розуміти сутність явищ і процесів, які є актуальними в наш час, залучення студентів до обговорення певних фрагментів. Як бачимо, відео сприяють передачі навчальної інформації, створюють умови для вільного висловлювання думок з актуальної проблематики, що впливає на розвиток ораторського мистецтва. Тому, ми вважаємо, що перегляд цікавих відео на початку заняття є дієвим інструментом для оволодіння темою заняття й формування особистісних якостей, які стануть у нагоді фахівцю в майбутній педагогічній діяльності.

Отже, відеопродукт є ефективним засобом в оволодінні базовими знаннями з питань розвитку інноваційних технологій і актуальних положень освітньої діяльності. Осучаснений контент означеного відеопродукту налаштовуватиме майбутніх учителів на безперервну освіту, зацікавлюватиме студентів набувати досвід роботи через перегляд інформаційних відео, вмотивуватиме до вивчення сучасних методик навчання й виховання молодших школярів. Вступаючи до лав



педагогічної діяльності, вчитель має креативно мислити, критично обґрунтовувати власну позицію, бути в тренді останніх подій з питань інновацій, тому варто надати майбутнім учителям поринути в світ медіа-простору. В цьому випадку відео надають набагато більше можливостей оволодіти навичками педагогічної діяльності, аніж вербальний виклад матеріалу; забезпечує активність аудиторії в процесі отримання знань; сприяє партисипативному стилю викладання. Резюмуючи, відзначимо, нестандартний підхід навчання майбутніх учителів, створення відповідних умов у закладах вищої освіти є запорукою успішного становлення фахівця нової генерації.

### **Список використаної літератури**

- 1. Зубкова Г.** Повышение мотивации студентом-переводчиков к изучению иностранного языка средствами мультимедиа / Г. Зубкова // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4(2). – С. 1–4.
- 2. Тлумачний** словник сучасної української мови. / Уклад. Л. П. Коврига, Т. В. Ковальова, В. Д. Пономаренко. / За ред. д. філол. наук, проф. В. С. Калашника. – Харків : Белкар-книга, 2005. – 800 с.
- 3. Федоров А. В.** Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А. В. Федоров. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
- 4. Айвазова В.** Психологические и дидактические особенности использования видео на занятиях иностранного языка / В. Айвазова // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совенок» и «Прорыв». – Апрель 2012, ART 1236. – Киров, 2012 г.
- 5. Коваль О.** Использование видео в качестве аудиовизуальных материалов на занятиях иностранного языка / О. Коваль // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2013. – № 13. – С. 96–99.
- 6. Иванова Л. А.** История создания видео и его развитие как одного из компонентов медиаобразования в процессе обучения иностранному языку / Л. А. Иванова // Журнал Magister Dixit. – 2012. – № 3. – С. 126–134.
- 7. [Електронний ресурс].** – Режим доступу <https://www.youtube.com/watch?v=xiNrkWKIkd0>

### **Шевирьова І. Г. Відеопродукт як засіб формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи**

У статті окреслено тези щодо важливості застосування відео продукту в процесі професійної підготовки як засобу формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової ланки; визначено, що в результаті активного впровадження медіа в заклади загальної середньої освіти варто змінити вектори підготовки майбутніх фахівців педагогічного профілю. Висвітлені погляди науковців стосовно застосування відеоматеріалів в ході підготовки майбутніх спеціалістів. В статті йдеться про те, що відео сприяє накопиченню знань, умінь, навичок з певної теми, а також націлене на формування особистісних

якостей (розвинене логічне мислення, освіченість, здатність візуально накопичувати теоретичну базу знань, уміння висловлювати думки, аналізувати факти, події, розвиток ораторських здібностей). Проаналізовано форми роботи з майбутніми вчителями, що підвищить рівень медіа-компетентності: ознайомлення через відеоматеріали з дидактичними можливостями медіа; реєстрація на каналі YouTube з подальшим переглядом відео, актуальних новин і подій світу; перегляд навчальних відео на початку занять; ознайомлення з медіа-трендами через офф-лайн вебінари. Підкреслено, що застосування сучасних методик навчання в закладах вищої освіти сприятиме формуванню у студентів позитивної мотивації до навчання й підвищить зацікавленість до впровадження медіа в майбутній педагогічній діяльності.

*Ключові слова:* медіа-простір, молодші школярі, заклади вищої освіти, майбутні вчителі початкової ланки, медіа-компетентність, відеоматеріали, відеофрагменти.

**Шевырева И. Г. Видеопродукт как средство формирования медиа-компетентности будущих учителей начальной школы**

В статье обозначены положения о важности применения видеопродукта в процессе профессиональной подготовки как средства формирования медиа-компетентности будущих учителей начальной школы; определено, что в результате активного внедрения медиа в учреждения среднего образования следует изменить векторы подготовки будущих специалистов педагогического профиля. Изложены взгляды ученых относительно применения видеоматериалов в ходе подготовки будущих специалистов. В статье говорится о том, что видеоматериал способствует накоплению у студентов знаний, умений, навыков по определенной теме, а также содействует формированию личностных качеств (развито логическое мышление, образованность, способность визуально накапливать теоретическую базу знаний, умение излагать мысли, анализировать факты, события, развитие ораторских способностей). Также, проанализированы формы работы в работе с будущими учителями, что повысит уровень медиа-компетентности: ознакомление через видеоматериалы с дидактическими возможностями медиа; регистрация на канале YouTube с последующим просмотром видео, актуальных новостей и событий мира; просмотр учебных видео перед изучением нового материала; ознакомление с медиа-трендами через офф-лайн вебинары. Подчеркнуто, что применение современных методик обучения в учреждениях высшего образования будет способствовать формированию у студентов положительной мотивации к обучению, и повысит заинтересованность к внедрению медиа в будущей педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* медиа-пространство, младшие школьники, высшие учебные заведения, будущие учителя начального звена, медиа-компетентность, видеоматериалы, видеофрагменты.

**Shevyreva I. Video Product as a Mean of Forming the Media competence of Future Primary School Teachers**

The article outlines the thesis about the importance of using the video product in the process of professional training as a means of forming the media competence of future teachers of the initial level; it is determined that as a result of the active introduction of media into institutions of general secondary education, it is necessary to change the training vectors for future specialists in the pedagogical profile. The scientists' views on the use of video materials during the training of future specialists are highlighted. The article says that video helps to accumulate knowledge, skills, skills on a certain topic, and also aims at forming personal qualities (developed logical thinking, education, ability to visually accumulate theoretical knowledge base, ability to express opinions, analyze facts, events, development oratory abilities). The forms of work with future teachers are analyzed, which will increase the level of media competence: knowledge through video materials with didactic media capabilities; Sign up on the YouTube channel with the latest video, current news and world events. viewing educational videos at the beginning of classes; get acquainted with media trends via off-line webinars. It is emphasized that the use of modern teaching methods in higher education institutions will facilitate the formation of positive motivation for students and will increase their interest in the implementation of media in future pedagogical activities.

*Key words:* media space, junior students, institutions of higher education, future teachers of the initial level, media competence, video materials, video clips.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

## **РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ**

УДК 364-4:001.891

**М. В. Білозерова**

### **ПОНЯТТЯ «ПОЛІПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ» МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

Висока динаміка розвитку сучасного суспільства, збільшення обсягів різноманітної інформації, доступність міжнародної співпраці передбачає модернізацію існуючих моделей підготовки кадрів, через потребу в конкурентоспроможних і висококваліфікованих фахівцях. Здійснення професійної діяльності, висуває перед людиною конкретні задачі: вона повинна бути професійно компетентною, соціально адаптованою, активною. Працюючи в постійно мінливих умовах, спеціаліст повинен бути готовий до можливих змін. Цей стан може бути визначений як «мобільність». Оновлюється та удосконалюється характер професійних вимог до фахівця. Замість базових спеціалізованих знань в оволодінні спеціальністю формується пріоритет загальнопрофесійних, міжпрофесійних знань.

**Мета статті** проаналізувати та узагальнити наукові погляди до визначення понять «мобільність», «професійна мобільність» та обґрунтувати використання поняття «поліпрофесійна мобільність» у контексті підготовки майбутніх соціальних працівників.

У філософії, соціології, психології, економіці та педагогіці процес професійного становлення та розвитку людини, її найбільш важливих особистісних якостей, є визначальним. Методологічні основи для вивчення мобільності як наукової проблеми було закладено в основному на теренах західної філософської та соціологічної наук кінця ХІХ-початку ХХ ст. такими ученими як С. Ліпсет, Р. Бендікс, П. Блау, М. Вебер, О. Данкен, Д. Фрезерман, Р. Хаузер, Д. Голдторп, Е. Дюркгейм, П. Сорокін.

Поняття професійної мобільності у філософському аспекті досліджували сучасні вітчизняні дослідники Б. Гершунський, П. Кропоткін та ін.; у соціологічному – О. Безпалько, І. Василенко, Г. Зборовський, І. Зверева, З. Кияниця, С. Кугель, Р. Ривкіна, В. Шубіна Т. Заславська, Н. Форманенко та ін.; у економічному аспекті – Н. Коваліско Є. Іванченко О. Михайлов та ін.; у педагогічному – Л. Амірова, Л. Горюнова, Б. Ігошев, С. Капліна, О. Карпенко, О. Нікітіна, Н. Ничкало, Л. Сушенцева, Р. Пріма Л. Пономарьова та ін. Праці психологів Е. Зеєра, Л. Виготського, Є. Климова, А. Маркової, І. Зимньої, М. Пряжнікова та ін. присвячені розгляду цього поняття в контексті професійного розвитку особистості.

Поняття «поліпрофесійна мобільність» у наукових дослідженнях останніх часів майже не використовується у цьому формулюванні, але у дослідженнях О. Дементьєвої, О. Симончук застосовується дефініція «міжпрофесійна мобільність» і розглядається як сукупність конкретних процесів переміщення індивідів між різними професійними групами, які суттєво змінюють предмет, методи і мету діяльності, вимагають перекваліфікації набуття спеціальних знань і навичок, опанування нової професійної культури, іноді викликають зміни у соціальному статусі, способі та стилі життя [12], яке ми не вважаємо тотожним поняттю, використаному нами. О. Нікітіна досліджувала поліфункціональність мобільності особистості. Отже, виникає потреба в здійсненні аналізу поглядів науковців та власного трактування використаних нами понять за такою схемою: «мобільність – професійна мобільність – поліпрофесійна мобільність».

Проблема мобільності не нова, проте ще донедавна вона була традиційним предметом дослідження виключно соціології, в межах якої термін «мобільність» (від латинського «mobilis») в перекладі означає рухливість, мінливість, здатність до швидкої дії та зміни станів, певна властивість особистості. Він був уведений в науковий обіг соціологами для визначення явищ, які характеризують переміщення соціальних груп та окремих людей у соціальній структурі суспільства (соціальна мобільність).

Глибоке дослідження цього явища з позицій філософії, соціології, психології, економіки, педагогіки дало змогу диференціювати уявлення про мобільність, з'ясувавши, що вона класифікована за різними ознаками, а саме: вертикальна і горизонтальна, індивідуальна і групова, внутрішньогенераційна і міжгенераційна, соціальна, трудова, культурна, особистісна, академічна, виховна, професійна та інші види мобільності. На нашу думку, така диференціація наукових уявлень про мобільність пов'язана з «посиленням динамічності соціальних процесів на сучасному етапі розвитку суспільства, яка неминуче приводить до підвищення мобільності людей за самими найрізноманітнішими «векторами» їх соціального функціонування» [3].

Аналізуючи погляди учених та зміст поняття «мобільність», зауважимо, що згадана дефініція найчастіше розглядається ними як *міра* здатності фактора виробництва до переміщення між сферами використання [13, с. 130], *рухливість, готовність* до швидкої реакції, швидкого включення в діяльність [14, с. 15], *інтегративна якість особистості*, що об'єднує в собі сформовану внутрішню потребу в професійній мобільності, здібності та знання основ професійної мобільності [10, с. 64], *сутнісна характеристика людини*, яка проявляється в процесі праці, тобто професійній діяльності [7].

Як бачимо з наведених змістових характеристик, поняття мобільності стосується професійної діяльності, отже, логічно розглянути

наступним кроком зміст поняття «професійна мобільність», який розкриває суть досліджуваного поняття.

Професійна мобільність розуміється дослідниками як різновид соціальної мобільності та заключається в переміщенні індивіда чи професійної групи у соціально-професійній структурі суспільства зі зміною чи без зміни соціального статусу. Наприклад, під професійною мобільністю розуміється зміна трудової позиції чи рангу працівника, які обумовлені переходом на інше місце роботи або оволодінням новою професією [15].

Професійну мобільність О. Архангельский розглядає як «кар'єрний ліфт з багатьма варіаціями для самореалізації», що вимагає уточнень відносно еволюції професійних якостей особистості. Велике значення має особистісний потенціал людини, її здатність реалізувати знання, уміння, навички у різних видах діяльності, оволодіти новими професійними компетенціями [1].

О. Безпалько розкриває досліджуване поняття як здатність швидко адаптуватися у різних сферах соціально-педагогічної діяльності, що базується на прагненні до самореалізації, самовдосконалення та сформованих ключових компетентностях [2, с. 194].

Отже, аналізуючи наведені дефініції, можна стверджувати, що *професійна мобільність* – це процес зміни інтересів працівника і акт прийняття рішення про зміну місця роботи чи професії, це більш-менш стійка властивість особистості, підготовленість чи здатність до зміни виду професійної діяльності; до змісту поняття «професійна мобільність» належать: вибір професії, підвищення кваліфікації, визначення умовної зміни місця роботи або професії, плинність кадрів тощо. Під професійною мобільністю передбачають готовність кваліфікованого робітника до зміни виконуваних професійних завдань, здатність швидко освоювати нові види робіт, нові спеціальності [13, с. 158]; *якість* особистості, що є необхідною для успішної життєдіяльності особистості в сучасному суспільстві, яка виявляється в праці і забезпечує самовизначення, самореалізацію в житті та професії через сформованість ключових компетенцій та ключових кваліфікацій і прагненні особистості змінити не тільки себе, а й професійне поле та життєве середовище; *якість* особистості, що дозволяє їй бути соціально активною, конкурентоспроможною, професійно-компетентною, здатною до саморозвитку й модернізації власної діяльності та зміни видів діяльності [5, с. 6]; *здатність* швидко освоювати нові види робіт, нові спеціальності здатність швидко змінювати вид праці, переключатися на іншу діяльність у зв'язку зі змінами техніки й технології виробництва та виявляється у володінні системою узагальнених прийомів професійної праці та застосуванні їх для успішного виконання будь-якого завдання на суміжних за технологією ділянках виробництва [11, с. 194]; *здатність і готовність* особистості досить швидко й успішно опанувати нову техніку та технологію, набувати знань та умінь, яких бракує, що

забезпечує ефективність підготовки до нової професійної діяльності [8, с. 24].

Особливо змістовим для нашого дослідження є визначення «професійна мобільність майбутніх фахівців», подане у дослідженні Є. Іванченко, під яким розуміється інтегрована якість особистості, що виявляється в здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності із залученням правової сфери; умінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого згідно з аналізом економічної і соціальної ситуації в державі; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування; готовності до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання завдань у галузі економіки та фінансів, спираючись на передові світові тенденції; орієнтації в кон'юктурі ринку праці [6, с. 31].

Відзначається ґрунтовністю також визначення Л. Горюнової, яка розглядає професійну мобільність як «певний триплекс, що включає якісні характеристики особистості (забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових та загальнопрофесійних компетентностей); діяльність людини (детермінована подіями, що змінюють середовище і результатом якої є самореалізація людини в житті та професії); процес перетворення людиною самої себе, а також навколишнього професійного та життєвого середовища)» [4, с. 186].

Перейдемо до розгляду поняття «поліпрофесійна мобільність». Сучасний працівник взаємодіє з великою кількістю джерел інформації багатьох галузей: отримує юридичну, економічну, медичну, соціальну, педагогічну, психологічну інформацію.

Полі (від грец. Πολύς – багаточисельний, обширний) перша частина складних слів, що відповідає слову «багато» та вказує на безліч, всебічне охоплення або всілякий склад чого-небудь [16, т. 8. с. 72], тобто в нашому випадку широких знань, інтересів і результативної діяльності в кількох предметних галузях; охоплення багатьох професій, що скоординовані, сконцентровані, об'єднані в одному фахівці.

Відзначимо, що відповідно до кваліфікаційної характеристики соціального працівника мусить володіти фаховими знаннями із загальної психології, вікової психології, гендерної психології, соціології, педагогіки, соціальної педагогіки, знати законодавство, правові аспекти соціального захисту, теорії та методи соціальної роботи, наявні ресурси та методи їх використання; уміти спілкуватися та надавати інформацію, оцінювати потреби та представляти інтереси людини, підвищувати її можливості та сприяти розвитку, створювати «мережу допомоги» та керувати процесом допомоги. Розгляд даного питання зумовлено необхідністю підвищити рівень знань, вмінь майбутнього соціального працівника, дати можливості набуття та розвитку досвіду, особистих

якостей для ефективної соціальної роботи. Це зумовлює потребу в систематизації та координації набутих знань та вмінь, встановленні міжпрофесійних зв'язків, зокрема майбутнього соціального працівника, в підвищенні мотивації працівників до оволодіння та формування ключових компетентностей: вмінні орієнтуватися в інформації з різних сфер та реагуванні на складні ситуації для успішної професійної діяльності. На комплексне вирішення порушених проблем спрямовано виведене поняття поліпрофесійна мобільність.

Майбутні соціальні працівники також мають оволодіти професійним тактом, бути відкритим і співучасливим до чужих труднощів; виховувати в собі емоційну усталеність, бути готовим до психічних перевантажень, уникати однобічності, невротичних відхилень у власних оцінках та вчинках; вміти приймати рішення в несподіваних, навіть екстремальних, ситуаціях, чітко формулювати свої думки, грамотно і дохідливо їх викладати, критично оцінювати свою діяльність, уникати зверхності, зарозумілості; ділитися своїми знаннями, досвідом з колегами, соціальними працівниками, популяризувати свою професію, підтримувати високі стандарти своєї поведінки [9].

Отже, у нашому дослідженні «поліпрофесійна мобільність соціального працівника» розглядається як здатність працівника до змін у напрямках професійної діяльності в межах компетентності фахівця соціального профілю, пов'язаних із необхідністю реалізації знань, умінь і навичок економічного, медичного, правового, психолого-педагогічного напрямів, а також здатності до відтворення досвіду надання ним соціальних послуг відповідно до потреб різних груп клієнтів.

Базуючись на вищезначеному та працях науковців можна стверджувати, що розглянуті нами поняття є сутнісно взаємообумовленими, взаємодоповнюючими, базовою категорією є дефініція «мобільність». Поняття «професійна мобільність» розглядається як процес зміни інтересів працівника і в кінцевому рахунку забезпечує самовизначення, самореалізацію в житті та професії через сформованість ключових компетенцій та ключових кваліфікацій. Професійна мобільність передбачає готовність кваліфікованого робітника до зміни виконуваних професійних завдань, до зміни робочого місця, здатність швидко освоювати нові види робіт, нові спеціальності. Поліпрофесійна мобільність майбутніх соціальних працівників дозволяє урізноманітнити професійні компетенції, оволодіваючи різнопрофільними знаннями, уміннями і навичками, що сприятиме розширенню соціальних послуг.

Перспективними питаннями для розгляду мають стати вивчення сутності, змісту та структурних складових поліпрофесійної мобільності майбутніх соціальних працівників та здійснення аналізу професійної підготовки соціальних працівників у європейських країнах.



**Список використаної літератури**

- 1. Архангельский А. И.** Формирование профессиональной мобильности у студентов в процессе обучения в технических вузах: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 146 с.
- 2. Безпалько О. В.** Компоненти професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів Наук часопис Нац пед університету імені М.П.Драгоманова: зб. наук. праць. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Вип.14, Ч.2 / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова; [редкол. В. П. Андрущенко [та ін.]]. – К.: Вид-во НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2012. – С. 15–26.
- 3. Білик О.** Основні напрями збереження і розвитку національного людського капіталу за рахунок активізації трудової мобільності / О. Білик // Україна : аспекти праці. – 2009. – № 1. – С. 43–46.
- 4. Горюнова Л. В.** Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов-на-Дону, 2006. – 337 с.
- 5. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
- 6. Іванченко Є. А.** Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / Іванченко Євгенія Анатоліївна; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 262 с.
- 7. Кузьміч Т. А.** Проектування педагогічного простору для стимулювання внутрішньої і зовнішньої мобільності учасників навчально-виховного процесу: метод. реком. / Т. А. Кузьміч, К. М. Товстуха; Херсонська академія неперервної освіти. – Херсон, 2012. – 18 с.
- 8. Мещеряков Б. Г.** Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003.– 672 с.
- 9. Наказ** Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 09.09.2005 р. № 1965 «Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи України».
- 10. Порцевская Е.Д.** Факторы развития профессиональной мобильности молодого специалиста Российской Федерации / Е. Д. Порцевская // Актуальные проблемы изучения профессиональной мобильности и правосознания молодых специалистов: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 27-28 сент. 2013 г.). – Санкт-Петербург, 2013. – С. 63–69.
- 11. Професійна освіта** : словник : навч. посіб. / уклад. С.У.Гончаренко; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. –380 с.
- 12. Симончук О. В.** Міжпрофесійна мобільність та зміна соціальної ідентичності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соц. наук : спец. 22.00.03 «соціальна структура, соціальні інститути та соціальні відносини» / О.В. Симончук. – К., 2000. – 24 с.
- 13. Сушенцева Л.** Професійна мобільність як сучасна педагогічна проблема / Л. Сушенцева // Креативна педагогіка : наук.-метод. журн. – 2011. – Вип. 1. – С. 129–136.
- 14. Хом'юк І. В.** Теоретико-методичні засади формування базового рівня професійної мобільності майбутніх

інженерів: монографія / І. В. Хом'юк; Вінниц. нац. техн. ун-т. – Вінниця : ВНТУ, 2012. – 379 с. **15. Энциклопедия.** Социология / А. А. Грицанов [и др.]. – Минск : Интерпрессервис, 2003. – 1312 с. **16. Словник української мови:** в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1980. – Т. 8. – С. 72.

**Білозерова М. В. Поняття «поліпрофесійна мобільність» майбутнього соціального працівника в наукових дослідженнях**

В статті проаналізовані наявні погляди науковців щодо тлумачення понять «мобільність», «професійна мобільність», «поліпрофесійна мобільність» та узагальнені найпоширеніші підходи до класифікації поняття «мобільність». Особлива увага приділена поліпрофесійній мобільності, обґрунтовано використання цього поняття у контексті підготовки майбутніх соціальних працівників.

*Ключові слова:* мобільність, професійна мобільність, поліпрофесійна мобільність, соціальний працівник.

**Белозерова М. В. Понятие «полипрофессиональная мобильность» будущего социального работника в научных исследованиях**

В статье анализируются современные взгляды ученых на толкование понятий «мобильность», «профессиональная мобильность», «полипрофессиональная мобильность» и обобщены подходы к классификации понятия «мобильность». Особое внимание уделено полипрофессиональной мобильности, обосновано использование этого понятия в контексте подготовки будущих социальных работников. В статье автором рассматривается «полипрофессиональная мобильность будущего социального работника» как способность работника к изменению профессиональной деятельности в пределах компетенции специалиста социального профиля, связанного с необходимостью реализации знаний, умений и способностей экономических, медицинских, юридических, психолого-педагогических направлений, а так же способности к применению опыта предоставления им социальных услуг в соответствии с потребностями разных групп клиентов.

*Ключевые слова:* мобильность, профессиональная мобильность, полипрофесійна мобільність, соціальний працівник.

**Bilozerova M. The Concept of "Polyprofessional Mobility" of the Future Social Workers in Scientific Research**

The article analyzes the current views of scholars on the interpretation of the concepts of "mobility", "professional mobility", "polyprofessional mobility" and generalized approaches to the classification of "mobility". Particular attention is paid to polyprofessional mobility, the use of this concept in the context of the training of future social workers is substantiated.

The author analyzed the views of scientists and the content of the concept of "mobility". The concept is considered by scientists as mobility, readiness for rapid inclusion in the activity, integrative quality of the individual, which manifests itself in the process of labor, that is, professional activity. Professional mobility is a process of changing the interests of an employee; the quality of personality that is necessary for a person's successful life in a modern society, to be competitive, professional, competent, able to self-development and modernization of his own activities and change of activities; the ability and readiness of a person to quickly and successfully master new technology and technology, acquire lack of knowledge and skills that provides the effectiveness of preparation for a new professional activity.

The author reveals the meaning of "poly" that corresponds to the word "many" and indicates a multitude of comprehensive coverage, namely knowledge, interests and productive activities in several fields; uniting of many professions coordinated by one specialist. In the article the author considers "polyprofessional mobility of the future social worker" as an employee's ability to change in professional activities within the competence of a specialist in social affairs related to the need to implement knowledge, skills and abilities of economic, medical, legal, psychological and pedagogical directions, as well as the ability to reproduce the experience of providing them with social services in accordance with the needs of different groups of clients.

*Key words:* mobility, professional mobility, polyprofessional mobility, social worker.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

УДК 37.015.31:17.022.1(091)

**В. В. Лаппо**

### **ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА РЕТРОСПЕКТИВА ПРОБЛЕМИ ДУХОВНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ**

З-поміж широкого кола проблем вітчизняної освіти питанням формування, розвитку й удосконалення духовної сфери особистості видатні вітчизняні педагоги надавали особливого значення. Непересічний дослідницький інтерес до вищезазначених понять можна пояснити їх основоположним значенням у житті кожної людини.

Аналіз дослідження сучасних науковців дозволяє дійти висновку про те, що духовність – фундаментальне надбання людини, у якому акумульовано всю людську культуру. Саме в царині культури (науці, мистецтві, релігії, моралі, праві) створюються цінності, які привласнює у

своєму розвитку особистість. Активно долучаючись до світу культури, вона й набуває духовності як вищого вияву людяності.

Духовність не приписується індивідові ззовні, вона виростає зсередини разом із особистісним «Я» людини, а часто навіть випереджає його формування і виражається лише в суспільно значущих прагненнях. З огляду на це духовність є якістю особистості, що характеризує мотивацію та сенс її поведінки. Отже духовність варто тлумачити як певну ціннісну позицію особистості, що виявляється в моральних взаєминах [5, с. 12].

Духовність також можна вважати продуктом і фундаментальною основою культури. Духовності властиві такі моральні якості особистості, які підносять її над власними фізіологічними потребами. Останнім часом поняття «духовність» часто уживають на позначення світоглядних орієнтирів поведінки особистості.

Для теоретичного підґрунтя нашого дослідження обрано дефініцію «духовність» як цілісність, гармонійність, єдність людини із собою, іншими людьми, природою, суспільством, вищими силами. Духовність є специфічною моральною категорією, що характеризує мотивацію і сенс поведінки особистості.

Слід зазначити, що найбільш повно духовність розкривається через систему таких цінностей, як благо – вища ступінь в ієрархії цінностей; добро – нормативно-оцінна категорія в узагальненій формі, що позначає належне й морально-позитивне; сенс життя – найбільше благо в житті людини; ідеал – духовна спрямованість людини до значимого і зробленого; правда – одна з найбільших цінностей, що визначає значимість людського життя; краса – духовна спрямованість людини до прекрасного; віра – якість духовного стану людини, що дозволяє надати сенс її існуванню; надія – якість духовного стану людини, що відкриває їй перспективу і додає значимості її духовним зусиллям; любов – духовна енергія людини, що пов'язує її з іншими людьми і соціальним середовищем у цілому [12, с. 208].

Створення і реалізація ефективної виховної системи духовного становлення зростаючого покоління неможливе без звернення до наукового доробку видатних вітчизняних педагогів.

Метою статті є визначення і систематизація основних теоретичних положень щодо змісту і сутності процесу виховання духовно досконалої особистості в історії розвитку педагогічної думки України.

До різних аспектів означеної проблеми зверталися К. Ушинський, О. Духнович, С. Русова, І. Огієнко, В. Сухомлинський та ін. Вони надавали великого значення формуванню в підростаючого покоління духовних якостей, моральної культури, що складають основу успішних міжособистісних взаємин.

Видатний педагог К. Ушинський вважав особистість учителя найважливішим інструментом у справі духовного виховання дітей, а

орієнтиром учительської діяльності – дитину як людину, що розвивається.

У своїх працях він називав педагогіку мистецтвом, яке базується на ціннісній основі наукових знань. Визначаючи ціннісно-духовну сутність педагогічної професії, видатний педагог найголовнішим професійним орієнтиром називав особистість вихованця, його розвиток і саморозвиток, проте стверджував, що вчителю «окрім терпіння, вроджених здібностей та навичок необхідні ще й спеціальні знання» [17, с. 121]. Ці спеціальні знання К. Ушинський пов'язував з морально-духовними цінностями вчителя. Адже виховна сила виявляється тільки з живого джерела людської особистості. Тільки особистість може діяти на духовний розвиток і самовизначення особистості, тільки характером можна формувати характер. Причини такого морального магнетизування приховані глибоко в природі людини [17, с. 241–242].

Справжнього вчителя, вважав Г. Сковорода, характеризують насамперед такі духовні цінності, як висока людяність, чесність, принциповість, відсутність розбіжності між словом і справою. Він був упевнений, що чуйність, гуманність та чесність можуть сформувати в молоді тільки такі педагоги, яким ці якості глибоко властиві. Він і сам був зразком педагога, який уміє встановлювати гуманістичні стосунки з учнями [13, с. 631].

Серед духовних якостей найбільш потрібних учителю О. Духнович виокремлює добронравність, оскільки він є дзеркалом, дивлячись у яке, юнаки бачать увесь розквіт добродійності [4, с. 519].

Високі вимоги до вчителя висував М. Корф. На його думку, особлива роль та відповідальність покладені на вчителя початкових класів, бо саме в молодшому віці закладається фундамент особистості, від якого залежить доля людини. Саме в школі з перших років навчання, формується база духовно-моральних цінностей, переконань, ідеалів. У моделі особистості вчителя вчений виділяє такі, морально-духовні цінності: повагу до навколишніх людей як провідну моральну позицію, що становить основу гуманістичної концепції; відданість учительській професії, любов до дітей; прагнення і готовність до самоосвіти; особистісні якості: сумлінність, чесність, скромність, моральна шляхетність, самокритичність, висока моральність [6, с. 21]. В ієрархії духовних цінностей на найвищому щаблі стоїть любов до ближнього. «Якщо ви не любите дітей, то не заходьте до школи – не буде користі ні від викладання вашого, ні від спостереження вашого за школою», – писав М. Корф [6, с. 37].

На думку педагога, духовність пробуджується в людині з того часу, коли вона вперше замислюється над сенсом свого існування, над тим, хто вона є, яке місце займає у світі. На духовному рівні свідомості людина усвідомлює, що Всесвіт – це єдиний організм, а Земля з усіма істотами, що її населяють, – його невід'ємна частина. З цього випливає і відповідне ставлення до всіх живих істот Всесвіту, як до самого себе. Єдина,

нерозривна нитка єднає все між собою: людину з людиною, людину з явищем природи або з предметом мистецтва.

Слід наголосити, що й сьогодні ідеї М. Корфа не втратили свою актуальність. Погоджуємося з його думкою про те, що вчитель не лише організатор навчально-виховного процесу, а й найважливіше «джерело наукової, світоглядної, морально-естетичної інформації» [6, с. 43].

Сьогодні саме проблема духовних цінностей перебуває в центрі уваги. Система цінностей – це те, що пов'язує суспільство з індивідом. Цінності духовні, моральні лежать в основі вибору цілей, засобів та умов діяльності. Як зазначав Я. Чепіга, освіта повинна будуватися, насамперед, на духовних здібностях дитини, які закладені в її природі. Освіта буде кориснішою і міцнішою, якщо будуть застосовані природні індивідуальні риси особистості. На думку педагога, «все те, що вкладено природою в структуру організму індивідууму, існує в ньому як непорушна сила, яку людині не можна ні збільшити, ні зменшити, і тільки виховання може дати той чи інший напрямок» [23, с. 36]. Учений стверджував, що основними завданнями педагогіки як науки є вивчення духовної та фізичної природи дитини. Мета духовного виховання – це гармонійний, вільний і всебічний розвиток особистості, основою якої є принципи духовності, природовідповідності виховання і народності.

На думку педагога, навчальний заклад, здійснюючи навчання та виховання дитини, повинен ставити перед собою такі завдання: культивувати в житті все придбане нею від рідного народу, близьке і природне їй; розвинути її індивідуальні здібності й корисні нахили; скласти такі умови освіти, де б народна воля розвинулась вільно в дитині і лягла б в основу духовного поступу молодого покоління [21, с. 7].

Педагог зазначав: «Освітити дитину – значить розвинути її духовно й фізично; задовольнити прагнення її природи згідно із загальнолюдськими принципами добра і правди; зберегти гармонію її розвитку» [20, с. 19].

Головні цілі духовного та морального виховання Я. Чепіга вбачав у тому, щоб зберегти «цілість і чистоту людської природи в дитині», «зберегти душу дитини незіпсованою», допомогти «добрим почуттям пробитись з-під намулу оточення», «розвинути в душах дітей зерна гарних людських почуттів». Отже, на думку педагога, вирішальну роль у формуванні духовних якостей дитини (учня) відіграє вчитель, який «займає значне місце в еволюційному рухові людської думки і в духовній творчості людства взагалі» [23, с. 22].

У праці «Національність і національна школа» Я. Чепіга зазначав, що все те, що дитина набула в дитинстві з рідною мовою, знайшло втілення в її відчуттях, уявленнях, розумінні й розміркуваннях. Усе це становить її духовний досвід, з яким вона приходить до школи. Справжня освіта має виходити з розуміння національних особливостей, викликати палке бажання досягнути загальнолюдські надбання. «Національне виховання виникає з інстинкту самоохорони, що в

широкому розумінні дбає про фізичне, моральне й матеріальне здоров'я нації» [21, с. 28–29].

Духовні ідеали, на думку С. Русової, закладені в християнстві. Вона вважала, що вчитель впливає на учнів своїм характером, веселим, енергійним; що він зобов'язаний бути громадянином і так наближати до життя шкільну науку, щоб вся громада бачила її користь і поважала таке навчання й самого вчителя [11, с. 124].

Актуальними і вчасними є сьогодні поради І. Огієнка щодо основних завдань родинного виховання: формування духовних цінностей із позиції добра, справедливості, гідності, правди, честі, людяності; створення сприятливої трудової атмосфери в сім'ї; залучення дітей до світу знань через народні казки, пісні, прислів'я, приказки, думки, лічилки тощо; піклування про нормальний розвиток відчуттів і сприймань дитини; турбота про те, щоб кожна дитина всебічно розвивалася, володіла рідною мовою, елементарними знаннями про довкілля (рідний край, природу тощо); залучення дітей до активної участі в народних традиціях, звичаях, обрядах, виховання в них національної свідомості та самосвідомості, характеру тощо [8, с. 52].

Саме І. Огієнко застерігав: коли суспільні духовні цінності та ідеали суперечать особистим, відбувається відторгнення частини або руйнація всієї ціннісної системи дитини, що, так само, веде до духовної кризи, яка проявляється в дезорієнтації та спустошенні. Принципом побудови якісно нового змісту освіти, організації процесу навчання та виховання, сконцентрованого довкола формування духовно розвиненої особистості, науковець уважав комплексне виховання духовних цінностей. Саме тому він намагався розв'язати питання про взаємозалежність між різними чинниками педагогічного процесу. У традиційних моделях виховання І. Огієнко розміщував компоненти (за значущістю) у такій послідовності: школа – церква – родина (педагог, духовний учитель, дитина, виховання батьки, зміст освіти й методи навчання та виховання [9, с. 50].

Духовне виховання І. Огієнко розглядав як процес цілеспрямованого формування в людини духовно-національних якостей і характеру, стереотипів поведінки й аксіологічної орієнтації, які визначає історико-культурна специфіка розвитку окремого суспільства. Ось чому метою виховної діяльності батьків і педагогів він вважав активну, духовну особистість з високими громадянськими якостями. Вчений доводив, що в навчально-виховному процесі повинні формуватися, насамперед, національна свідомість і самосвідомість, світогляд, патріотизм, повага до споконвічних традицій свого народу, глибока духовність особистості. На думку І. Огієнка, в меті та змісті виховного процесу повинна домінувати ідея духовної спрямованості. Отже, завдяки орієнтації на духовні здобутки народу формування стійких духовнотворчих, націотворчих і державотворчих якостей дітей і молоді сприяє їх всебічному розвитку.

З огляду на розуміння важливості й значущості духовного виховання І. Огієнко ставив перед національною школою важливе завдання – формувати кращі риси характеру українця: моральність, чуттєве ставлення до світу, високу емоційність, національну гідність, повагу, доброзичливість, честь, почуття обов'язку перед Батьківщиною, силу волі, шляхетність, тобто виховувати духовно розвинену особистість. Виховання має бути спрямоване на відродження духовної свідомості українців, усвідомлення вихованцями себе як представників етносу, носіїв національного характеру, спадкоємців загальнолюдських, християнських і національних морально-духовних цінностей. Але для цього, стверджував І. Огієнко, необхідно спрямувати зміст, форми та методи виховної роботи на формування духовно-національної самосвідомості; дати учням певний обсяг знань загальнолюдської культури; формувати в них уміння та навички культури особистої поведінки, культури взаємостосунків, культури мови тощо; враховувати у виховному процесі індивідуальні та вікові особливості дітей, їхні здібності, покликання, нахили, обдарування, прагнення, інтереси; вивчати, засвоювати та застосовувати у виховній практиці християнські традиції українського народу [8, с. 71].

Використанню в національній школі народно-християнської спадщини у вихованні духовних цінностей дітей і молоді сприяють такі форми роботи: підготовка і проведення зборів, виховних занять; виголошення доповідей, рефератів; влаштування традиційних християнських свят з метою розв'язання завдань морального виховання учнів; поширення засобів користування духовною літературою та організації книжкових виставок і вітрин нових книжок; забезпечення єдності й наступності у вивченні українських народних традицій у процесі гурткових занять (гурток «Народної творчості», гурток «Плекання рідної мови», гурток «Цінителів української культури» тощо); організація конкурсів та влаштування виставок творчих робіт, виготовлених руками учнів; випуск цікавих за формою й змістом журналів, газет, де б розкривались основи духовності особистості; проведення походів та екскурсій для ознайомлення дітей з історично-культурною спадщиною рідного народу [8, с. 65].

Розмірковуючи над проблемами виховання, М. Демков зазначає, що залучення дітей до найважливіших духовно-моральних цінностей залежить від того життєвого прикладу, який подають батьки своїм дітям: «У справі виховання прикладом є могутній засіб, на якому має бути побудована вся система морального виховання» [3, с. 355–356].

У статті «О нравственном воспитании» учений наголошує: «якщо в школі говоритимуть про правдивість, чесність, справедливість, милосердя, любов до ближнього, любов до батьківщини, до усього людства, а учень, приходячи додому, зустрічатиме дрібні сварки батька з матір'ю, прагнення пожитися за чужий рахунок, нашкодити ближньому, тоді, звичайно, ефект буде невеликий» (Демков, 1994).



У педагогічних творах А. Макаренка наголошено – виховання є процесом соціальним у найширшому розумінні. Виховує все: люди, речі, явища, але насамперед і найбільше – люди. З них на першому місці – батьки і педагоги. З усім складним світом навколишньої дійсності дитина входить у незлічені стосунки, кожні з яких неминуче розвиваються, переплітаються з іншими стосунками, ускладнюються духовно-моральним зростанням самої дитини. Спрямувати цей розвиток і керувати ним – завдання вихователя [7, с. 22].

В основу вивчення духовного світу школярів В. Сухомлинський поклав аналіз їхньої діяльності в широкому розумінні цього поняття. Найбільш важливі ті види діяльності, у яких внутрішні духовні сили людини – це її розум, почуття, погляди, переконання, щодо створення і збільшення матеріальних цінностей суспільства. Завдання школи – забезпечувати умови для такої діяльності, сприяти виявленню активних духовних сил людини. Багатство духовного життя особистості залежить значною мірою від того, як глибоко людина не лише розуміє, а й відчуває благородство ідей гуманності, людяності. Багатство духовного життя починається там, де благородна думка і моральне почуття, зливаючись воєдино, проявляється у високоморальному вчинкові [15, с. 92].

У своїх працях В. Сухомлинський виокремлює три основні завдання, які постають перед учителем щодо формування духовних цінностей особистості:

1) формування морально-духовних звичок, передусім звички поступитися власними інтересами, якщо треба віддати свої сили в ім'я добробуту іншої людини;

2) виховання моральної звички в саморозумінні, емоційному переживанні й самооцінюванні власних вчинків, особливо тих, які відображають ставлення до своїх рідних, близьких, праці;

3) розвиток педагогічних основ духовно-моральних звичок та рис.

Критеріями вихованості видатний педагог вважав: життєрадісне світосприймання дитини; здатність бачити поруч з собою іншу людину, брати близько до серця її радощі і горе, тривоги і хвилювання; віра в іншу людину; багате духовне життя в світі прекрасного [15, с. 258].

За переконанням В. Сухомлинського, для того щоб сформувати духовні цінності, недостатньо забезпечити глибоке усвідомлення вихованцями чуйності й піклування як етичних понять, необхідно організувати процес емоційного переживання дитиною цих почуттєвих утворень. І найкращим способом розгортання цього процесу мають бути вчинок-піклування, вчинок-чуйність, в яких дитина виступала б їх об'єктом. Суб'єктами цих вчинків мають бути рідні дитини. Це принципово важливо, тому що теплі родинні взаємини, впливаючи на перебіг таких вчинків, справляють на дитину сильне враження, а батьківська чуйність та піклування спонукають дитину до морально-духовних вчинків посилення [16, с. 234–235].

У своїх працях автор неодноразово наголошував на тому, що для підготовки до життя справжньої людини необхідно виховати в ній такі якості, як гуманність, справедливість, патріотизм, уміння дорожити святинами Батьківщини як особистими цінностями; гармонійна єдність громадського й особистого в духовному житті людини, багатство духовного світу, духовних інтересів, запитів і потреб; уміння користуватися духовними цінностями й дорожити ними; потреба людини в людині як носієві духовних цінностей; уміння не лише бачити добро і зло, але і близько приймати все що відбувається навкруги; ідейна переконаність, готовність боротися за свої переконання; почуття людської гідності; постійне прагнення до моральної досконалості [16, с. 269].

Водночас, В. Сухомлинський акцентує увагу на морально-етичних настановах, які мають абсолютний характер, універсальне значення й виступають основними категоріями духовності. На думку вченої, моральні цінності, уявлення, настанови та аксіоми є продуктом нашої історії та культури [15, с. 67].

Духовність, за М. Стельмаховичем, є сукупністю психічних явищ, що характеризують внутрішній світ людини, основні риси культурної спрямованості особистості – її життєві інтереси, переконання, погляди, ідеали, світогляд, ставлення до життя, до інших людей, до своїх обов'язків і до самої себе, її осмислення, бажання, воля, естетичні й моральні почуття. Вчений зазначає, що поняття духовності та моралі органічно переплетені між собою. В особі людини вони теж, по суті, мають спільну репрезентацію, оскільки стосуються виявлення трьох її головних сил, або здібностей, до яких належать: 1) мислення; 2) відчуття (почуття); 3) хотіння (бажання, воля), що зумовлює помисли та життєві кроки, вчинки, поведінку особистості. Усі вони сполучені в одну гармонійну єдність і взаємно себе доповнюють, допомагають. Тож вживання терміну «духовно-моральне виховання» цілком справедливе [14, с. 94].

До важливих компонентів моральної свідомості дитини належать її духовно-моральні почуття – переживання нею свого ставлення до дійсності, до людей, до власної поведінки. Адже на їх основі формуються такі вагомні якості особистості, як почуття власної гідності, симпатичні почуття (вдячності, співчуття до ближнього, любов до України, повага до інших народів, бережливого ставлення до природи) та почуття естетичності (охайності, порядку, пристойності, коректності) [14, с. 134].

Дещо інша думка висловлена Н. Примаченко, яка розглядає моральне спілкування як важливу духовну потребу в моральному взаєморозумінні, яке ґрунтується на симпатії, емоційній підтримці й співчутті, дружбі й любові, на згоді й солідарності, на повазі до людини як вищої цінності світобудови, на інтересі до її справ і думок. Саме така потреба зумовлює поведінку, яка характеризується дотриманням

принципів і норм моралі. У цьому проявляється духовна культура, моральна краса особистості [10, с. 155].

Ретроспективний аналіз проблеми духовного становлення особистості засвідчив, що видатні вітчизняні педагоги наголошували на першочерговості розвитку і вдосконаленні духовного потенціалу кожної дитини. Водночас вони розглядали тільки окремі складові цього феномена. Зокрема виховання духовності як чуттєвого ставлення до світу, гідності, поваги, доброзичливості, честі, почуття обов'язку перед батьківщиною, шляхетності, а також пропонували лише окремі методи і засоби їх формування.

### **Список використаної літератури**

- 1. Боришевський М. Й.** Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія / М. Й. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
- 2. Вишневський О. І.** Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посібник / О. І. Вишневський. Дрогобич : Коло, 2003. – 528 с.
- 3. Демков М. И.** О нравственном воспитании / М. И. Демков // Педагогический сборник. – 1994. – С. 553–578.
- 4. Духнович О. В.** Народна педагогіка. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / О. В. Духнович. – К. : Радянська школа, 1961. – С. 517–522.
- 5. Климишин О. І.** Психологічні особливості розвитку духовності старшокласників у процесі навчання: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2004. – 249 с.
- 6. Корф Н. А.** Доклад почетного члена Московского университета барона Бердянскому уездному земскому собранию / Н. А. Корф // Народная школа. – 1875. – №2. – С. 34–46.
- 7. Макаренко А. С.** Твори: в 7 т. / А. С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1953. – Т. 4. – С. 19–23.
- 8. Огієнко І. І.** Наука про рідномовні обов'язки / І. І. Огієнко // Жовква, 1936. – 72 с.
- 9. Огієнко І. І.** Про шляхи та засоби виховання духовних цінностей особистості / І. І. Огієнко // Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту. Серія: педагогіка. 1999. – № 3. – С. 48–52.
- 10. Примаченко Н. М.** Сервіс як культура взаємовідносин у маркетингу. Актуальні проблеми економіки / Н. М. Примаченко. – 2004. – № 2 (32). – С. 154–165.
- 11. Русова С Ф.** Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко; упоряд. прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 2. – 320 с.
- 12. Савчин М. В.** Духовний потенціал особистості / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – 240 с.
- 13. Сковорода Г. С.** Повна академічна збірка творів; за ред. Л. Ушкалова. – Харків : Майдан, 2016. – 1398 с.
- 14. Стельмахович М. Г.** Українська родинна педагогіка: навч. посіб. / М. Г. Стельмахович. – К. : ІСДО, 1996. – С. 183–191.
- 15. Сухомлинський В. О.** Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1978. – 214 с.
- 16. Сухомлинський В. О.** Духовний світ школяра: Вибр. твори: В 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С. 209–402.
- 17. Ушинський К. Д.**

Вибрані педагогічні твори: в 2 т. / пер. з рос.; ред.кол. В. М. Толетов та ін. – К. : Радянська школа, 1983. – Т.2: Проблеми російської школи. – 359 с. **18. Ушинский К. Д.** Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1974. – Т. 1. – 583 с. **19. Чепіга Я.** Народний учитель і національне питання / Я. Чепіга // Світло. – 1912. – № 1. – С. 15–25. **20. Чепіга Я.** Проект української школи / Я. Чепіга // Світло. – 1913. – № 2. – С. 31–41. **21. Чепіга Я.** Національність і національна школа / Я. Чепіга // Світло. – 1910. – № 1. – С.16–29. **22. Чепіга Я.** Уява і мислительна та творча діяльність дитини / Я. Чепіга // Світло. – 1914. – № 9. – С. 13–40.

**Лаппо В. В. Історико-педагогічна ретроспектива проблеми духовного становлення особистості**

У статті систематизовано концептуальні положення щодо визначення понять «духовність», «духовні цінності» у контексті особистісного становлення людини. На підставі теоретичного аналізу історико-педагогічних джерел автор виокремлює провідні аспекти духовного вдосконалення зростаючого покоління як невід’ємної складової системи національної освіти. Представлено ідеї видатних українських педагогів про особливості становлення і розвитку духовних цінностей особистості у навчально-виховному процесі освітнього закладу та родинному вихованні. Охарактеризовано зміст і динаміку розвитку уявлень про визначальні завдання, принципи та закономірності виховання духовних цінностей в історії вітчизняної педагогіки. Окреслено засадничі педагогічні умови, форми організації, методи, прийоми і засоби виховної роботи спрямовані на оптимізацію духовного становлення особистості в осередку родинного, освітнього, соціального простору.

*Ключові слова:* духовність, духовні цінності, особистість, виховання, духовне вдосконалення.

**Лаппо В. В. Историко-педагогическая ретроспектива проблемы духовного становления личности**

В статье систематизированы концептуальные положения по определению понятий «духовность», «духовные ценности» в контексте личностного становления человека. На основании теоретического анализа историко-педагогических источников автор выделяет ведущие аспекты духовного совершенствования подрастающего поколения как основной составляющей системы национального образования. Представлены идеи выдающихся украинских педагогов об особенностях становления и развития духовных ценностей личности в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения и семейном воспитании. Охарактеризованы содержание и динамика развития представлений об определяющих задачах, принципах и закономерностях воспитания духовных ценностей в истории отечественной педагогики.

Определены основные педагогические условия, формы организации, методы, приемы и средства воспитательной работы направленные на оптимизацию духовного становления личности в организации семейного, образовательного, социального пространства.

*Ключевые слова:* духовность, духовные ценности, личность, воспитание, духовное совершенствование.

### **Lappo V. Historical and Pedagogical Retrospective of Problems of Spiritual Personal Development**

The article highlights the author's definition of "moral values" based upon the analysis of terms "spirituality", "spiritual values" in research literature. The author interprets spiritual values as semantic formations that are fixed in the consciousness of the individual. Moral values are based on unconditional acceptance of human beings, justice, mercy, understanding of one's responsibility for someone's well-being; spiritual values are shown through deeds that help harmonize the relationship between the individual and the society. Pedagogical ideas that contain theoretical base of the development of spirituality of the individual are analyzed.

The essence and dynamics of the development of views on the process of spiritual upbringing in and native pedagogics are characterized. The article touches upon the subject of pedagogical conditions, methods and means of working with children that help to optimize the process of spiritual upbringing in childhood.

Among the pedagogical conditions of spiritual values upbringing the main ones are the following: the basis of education is the approval of the value of the human, social environment should be an example of virtuous activity and stimulate the child, moral education is carried out in integrity with intellectual and aesthetic education, in the educational process, it is important to shape not only the moral consciousness and behavior but also moral sentiments and motives for deeds. Among the means of education in the history of pedagogy much attention is paid to moderate discipline, the authority of adults, the unconditional love to the child, fairy tale, beauty and the incorporation in different activities, especially in the game.

*Key words:* spirituality, spiritual values, personality, upbringing, spiritual development.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 341.221.4:378 (4-11)

**І. В. Мигович**

**ІНСТИТУЦІЙНИЙ РІВЕНЬ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ  
ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ  
(НА МАТЕРІАЛІ АНАЛІЗУ РОБОТИ ВАРШАВСЬКОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ)**

Вступ Польщі до Європейського Союзу відкрив двері до нових можливостей розвитку національної системи вищої освіти країни, проте і окреслив низку проблем для польських закладів вищої освіти. Нові можливості передбачали активнішу участь у дослідницьких та освітніх програмах, що фінансуються ЄС, доступ до фондів ЄС для розвитку інфраструктури та поліпшення якості освіти, як наслідок, притік іноземних студентів з інших країн, а також збільшення показників мобільності студентів та персоналу. Вони в свою чергу спричинили конкуренцію у сфері міжнародного рекрутингу студентів та залучення зовнішнього фінансування до сфери наукових досліджень та інноваційних розробок. Беручи до уваги концепцію спільного простору вищої освіти та досліджень для країн ЄС, конкурентоспроможними вважаємо ті освітні установи, які всебічно підтримують промоцію міжнародного вектору своєї діяльності – і в процесі провадження освітніх послуг, і в дослідницькій роботі. Як зазначив в своїй інавгураційній промові ректор Ягеллонського університету м. Краків Мстіслав Клімашевський (*Mieczysław Klimaszewski*) ще в 1966 році: «Питання міжнародних контактів – це не прояв снобізму, а необхідність. Не можна проводити дослідження в ізоляції. Розвиток науки та досліджень ... вимагає знань про досягнення світової науки; кожна дисципліна в нашому університеті має зайняти своє місце і у вітчизняній, і в світовій науці задля отримання більш високих результатів і кращого рейтингу і для галузі, і для всього університету» [1, с. 11].

Розглядаючи інституційний вектор процесу інтернаціоналізації національної системи вищої освіти Польщі, ми звернулися до вивчення досвіду національних ЗВО крізь призму трьох компонентів системи вищої освіти – освітнього, дослідницького та адміністративного. Центральним ЗВО вибірки став *Варшавський університет (Uniwersytet Warszawski)*, розташований в столиці Польської Республіки. Заснований у 1818 році, університет від початку мав п'ять факультетів, близько 800 студентів та 40 – 50 професорів. Сьогодні Варшавський університет має в своєму складі 21 факультет, 30 академічних підрозділів та дослідницьких відділів, 48500 студентів, 7300 членів персоналу, 4800 іноземних студентів з більш ніж 100 країн світу, близько 800 міжнародних партнерів, включаючи 460 ЗВО, які співпрацюють з університетом в рамках програми *Erasmus+*. Університет належить до

3% кращих освітніх установ світу за підсумками світових рейтингів *THE*, *QS*, *ARWU*. У 2018 році спільно з університетом Сорбонни, університетом Гейдельберга та Карловим університетом в Празі була підписана декларація про утворення *4EU* – Європейського Союзу Університетів, що має на меті посилення співпраці в галузі досліджень, викладання та ініціатив, пов'язаних з соціальними обов'язками науки [2].

На своєму офіційному сайті університет має розміщений Стратегічний план (Стратегію) [3], затверджений Резолюцією № 34 Сенату університету від 17 грудня 2008 р., який в контексті процесу інтернаціоналізації передбачає окремим пунктом (пункт 6.3) інтенсифікацію міжнародного співробітництва в науковій та дослідницькій сферах. Зазначено, що університет повинен зосередитися на тому, щоб зробити свою діяльність міжнародною, особливо в навчанні та дослідженні за рахунок, зокрема, використання свого географічного положення в Польщі та в Центральній Європі як можливості створення сучасного навчально-дослідницького центру європейського та міжнародного значення. Виходячи з цього, наголошено на потребі у збільшенні міжнародних угод та контрактів, співпраці з іноземними освітніми установами, особливо в напрямку спільних освітніх та дослідницьких програм, на підтримці студентської та викладацької мобільності. Зазначена також необхідність роботи в напрямку програм *Erasmus+ / Erasmus-Mundus*, програм подвійного диплому, іміджевої підтримки університету за кордоном, співпраці з освітніми мережами та консорціумами.

Зауважимо, що ідеї інтернаціоналізації проходять крізь весь документ окремими тезами. Так, на 3 сторінці, серед представлених стратегічних позицій, знаходимо: *There are strong research teams that count on the international level* – маємо сильні дослідницькі команди, які є орієнтованими на міжнародний рівень; *Organization of research and educational processes in a way that enables mobility of students and lecturers, presence of visiting foreign students and lecturers* – Організація процесу надання освітніх послуг та дослідження відбуваються таким чином, щоб забезпечити мобільність студентів та викладачів, наявність іноземних студентів та викладачів; *Active international cooperation in the area of research and education* – Активне міжнародне співробітництво в галузі досліджень та освіти [Там само, с. 3].

Надання освітніх послуг передбачає розширення навчальної пропозиції для іноземних студентів з сусідніх країн та емігрантів з Польщі. Дослідження зорієнтоване на зростання індексів наукової діяльності, зокрема, за рахунок міжнародних нагород, участі у міжнародних асоціаціях. Зазначено, що наукові фонди університету повинні підтримувати розвиток досліджень, які застосовуються, замовляються та фінансуються з-за кордону, і таким чином проводяться за рахунок отримання дослідницьких коштів з-за кордону.

Важливим аспектом роботи адміністрація університету вважає і збільшення переліку освітніх програм та курсів, які викладаються іноземними мовами. Це сприяє збільшенню кількості іноземних студентів різних освітніх напрямів. В цьому напрямку запроваджені фінансові стимули та лінгвістична і методологічна допомога (у сфері змісту та інтегрованого вивчення мови) для людей, які беруть участь у організації курсів іноземних мов для забезпечення вищої якості та ефективності.

Іншим елементом, який сприяє зростанню міжнародного статусу університету є інтенсифікація програм студентської та адміністративної мобільності, залучення провідних іноземних академічних співробітників до роботи та проведення досліджень в університеті протягом тривалого часу. Зазначається, що багатомовна і багатокультурна освіта для студентів університету є пріоритетом, досягти якого допомагають наявні пропозиції Європейського простору вищої освіти, а також подальша можливість працевлаштування на європейському ринку праці.

Підтверджуючи статистичними даними окреслені стратегічні положення, зазначаємо, що в 2008 році університет пропонував 12 освітніх програм англійською мовою, по закінченні яких студент мав можливість отримати диплом. У 2018 році кількість таких програм збільшилася до 26, серед яких: *Американські студії, Археологія, Хімія, Міжнародна економіка, Англійські студії, Менеджмент довколишнього середовища, Європейське адміністрування, Європейські студії – Європейська інтеграція, Фінанси, Гуманітарна робота, Інформатика та економетрія, Міжнародний бізнес, Міжнародні зв'язки, Внутрішня безпека, Журналістика та інформаційні студії, Філософія, Наука про політику, Психологія, Квантитативні фінанси, Навчання англійської дітей* [4]. Окрім названих програм освітня пропозиція представлена також 29 програмами подвійного диплому та 3 програмами MBA, організованими спільно з міжнародними партнерами. Наявні можливості індивідуального навчання для отримання докторського ступеня англійською мовою для іноземних пошукачів та спільні з іноземними установами-партнерами програми навчання в докторантурі у кількості 35 програм (*co-tutelle програми*). У 2018 році університет мав також близько 50 грантів відповідно до програми *HORIZON 2020*, 14 грантів від Європейської Ради з питань досліджень (*European Research Council*) та 1600 дослідницьких проектів, профінансованих за допомогою залучення фондів національних та міжнародних дослідницьких програм [2].

Досліджуючи показники мобільності, робимо зріз по двох векторах – мобільність персоналу (викладачі та адміністративні працівники) та мобільність студентів (вхідна / *inbound* та вихідна / *outbound*). Дані представлено у таблиці 1.1. Цифри показують динамічне зростання кількості осіб за обраний проміжок часу, що дає підстави для подальшого SWOT-аналізу інституційної політики інтернаціоналізації університету з метою виявлення причин явища.



*Таблиця 1.1  
Показники університетської мобільності зведена статистика по роках [5]*

Рік		1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	РАЗОМ	
Студентська мобільність	Вхідна мобільність	Бакалавр / магістр (дфи, зфи)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1115	1230	1358	1697	1953	2244	2748	<b>12345</b>
		Доктор філософії	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	134	164	207	244	265	283	287	<b>1584</b>
		Erasmus / Erasmus+	23	66	81	115	141	195	235	327	386	405	431	480	593	1023	1130	1085	1401	1465	1493	1433	<b>12508</b>
		Стипендіальний фонд ЗВО	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	269	365	265	260	498	364	331	<b>2352</b>
Вихідна мобільність		176	264	304	329	465	490	659	806	950	1024	1104	1124	1076	1078	1012	954	962	1067	941	1005	<b>15790</b>	
Мобільність персоналу	Програма Erasmus+		37	61	55	58	51	72	86	105	181	123	164	177	197	228	234	201	208	221	230	232	<b>2921</b>
	Білатеральні угоди	Кількість укладених угод	25	32	37	45	41	12	31	27	48	51	69	32	32	23	68	56	50	78	60	54	<b>871</b>
		Кількість співробітників, що виїжджали	45	34	42	48	54	61	65	71	45	58	65	72	48	57	44	32	37	39	42	57	<b>1016</b>
		Кількість співробітників, що в'їжджали	32	39	43	47	44	57	49	68	57	61	74	51	51	30	31	16	27	27	30	49	<b>883</b>
		Кількість докторантів, що виїжджали	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	27	34	33	26	27	18	20	11	36	28	<b>260</b>
		Кількість докторантів, що в'їжджали	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	30	38	10	5	10	8	7	14	18	22	<b>162</b>
		Кількість студентів, що виїжджали	55	44	48	65	54	61	85	74	47	58	46	54	75	69	75	99	62	53	118	127	<b>1369</b>
		Кількість студентів, що в'їжджали	84	97	124	147	134	91	128	115	94	91	80	111	125	103	131	94	203	162	299	358	<b>2771</b>
		Кількість студентів, які виїжджають на стажування	22	25	31	21	38	33	34	25	28	33	16	26	18	18	21	25	19	17	26	43	<b>519</b>
	Кількість студентів, які приїжджають на стажування		23	25	41	37	35	29	22	37	25	31	18	21	25	25	27	29	44	31	36	61	<b>622</b>
РАЗОМ		522	687	806	912	1057	1101	1394	1655	1861	1935	2124	2220	2283	4203	4569	4447	5241	5901	6220	6835	<b>55973</b>	

Подальшу розробку матриці інституційної системи інтернаціоналізації Варшавського університету робимо з урахуванням компонентів національних систем вищої освіти, а також на підставі методики SWOT-аналізу із урахуванням позитивних та негативних аспектів означеного процесу (див. Табл. 1.2).

Таблиця 1.2

**Матриця інституційної системи інтернаціоналізації Варшавського університету (SWOT-аналіз)**

Компонент системи вищої освіти	Позитивні аспекти	Негативні аспекти
	ВНУТРІШНІ ЧИННИКИ	
	<i>Сильні сторони</i>	<i>Слабкі сторони</i>
	<b>S1:</b> Наявність Стратегічного плану університету.	<b>W1:</b> Недосконалість стратегічних аспектів інтернаціоналізації процесу надання освітніх послуг.
<b>АК</b>	<b>Індикатор:</b> Документ містить розділ 6.3, присвячений процесу інтернаціоналізації; положення щодо інтернаціоналізації проходять крізь весь документ окремими тезами; документ оприлюднено на сайті університету (у тому числі англійською мовою).	<b>Індикатор:</b> На рівні факультетів і академічних підрозділів програми / плани інтернаціоналізації із конкретними показниками не сформовано.
<b>АК</b>	<b>Індикатор:</b> Щорічна представленість прогресу інституційної політики інтернаціоналізації (розділ «Статистика» на сайті університету - <a href="http://bwz.uw.edu.pl/dane-statystyczne">http://bwz.uw.edu.pl/dane-statystyczne</a> ).	<b>Індикатор:</b> Відсутня евалюація інституційної політики інтернаціоналізації з боку адміністрації університету, викладачів чи студентів.
<b>ОК</b>	<b>Індикатор:</b> Освітні програми розробляються з урахуванням вектору інтернаціоналізації (міжнародні стандарти і рекомендації у сфері вищої освіти), проходять моніторинг та періодичний перегляд.	<b>Індикатор:</b> Подекуди недостатнє представлення міжнародного аспекту освітніх програм, спрямованого на розвиток академічної мобільності.
<b>АК + ОК</b>	<b>Індикатор:</b> підтримка університетом програм мобільності; запровадження університетського стипендіального фонду.	<b>Індикатор:</b> Не здійснюється оцінювання економічної доцільності заходів щодо інтернаціоналізації роботи університету.
<b>АК + ОК</b>	<b>Індикатор:</b> Забезпечення підвищення кваліфікації персоналу університету через інтернаціоналізовані програми професійного розвитку.	<b>Індикатор:</b> Відсутня евалюація ефективності процесу підвищення кваліфікації персоналу університету через інтернаціоналізовані програми професійного розвитку.
<b>АК + ОК + ДК</b>	<b>Індикатор:</b> Заходи, спрямовані на розширення присутності університету в міжнародних програмах у сфері вищої освіти.	<b>Індикатор:</b> Значна конкуренція на ринку освітніх послуг в межах ЄПВО.
	<b>S2:</b> Діяльність факультетів і академічних підрозділів базується на спільному розумінні та сприйнятті стратегічних положень інтернаціоналізації університету.	<b>W2:</b> Відсутня пріоритетність щодо фінансування заходів із інтернаціоналізації (див. Додаток по фінансуванню).
<b>АК + ОК + ДК</b>	<b>Індикатор:</b> Діяльність факультетів і академічних підрозділів підпорядкована моделі інтернаціоналізації діяльності університету.	<b>Індикатор:</b> На рівні факультетів і академічних підрозділів програми / плани інтернаціоналізації із конкретними показниками не сформовано.

<b>ОК</b>	<b>Індикатор:</b> Структура освітніх програм відповідає цілям інтернаціоналізації діяльності університету.	<b>Індикатор:</b> Подекуди недостатнє представлення міжнародного аспекту освітніх програм, спрямованого на розвиток академічної мобільності.
<b>АК</b>	<b>Індикатор:</b> Керівництво університету надає організаційну та фінансову підтримку реалізації стратегічних положень процесу інтернаціоналізації факультетам і академічним підрозділам, які впроваджують інтернаціоналізовані освітні програми.	<b>Індикатор:</b> Не здійснюється оцінювання економічної доцільності заходів щодо інтернаціоналізації роботи університету.
<b>АК + ОК</b>	<b>Індикатор:</b> Збільшення кількості освітніх програм англійською мовою (26 станом на 2018 рік) та програм подвійного диплому (29 станом на 2018 рік).	
	<b>S3:</b> Сформована інституційна система забезпечення процесу інтернаціоналізації.	<b>W3:</b> Недостатнє залучення студентів до формування та вдосконалення політики інтернаціоналізації університету.
<b>АК</b>	<b>Індикатор:</b> Наявність ключових внутрішніх стейкхолдерів (керівник відділу міжнародних зв'язків, фінансовий менеджер при відділі міжнародних зв'язків, керівник секції міжнародної співпраці, керівник секції, що відповідає за програму Erasmus, керівник секції міжнародних студентів, що приїждять на короткотермінове навчання, обміни; керівник секції освітніх програм ЄС, Erasmus координатори на факультетах та академічних підрозділах університету; управлінський персонал).	<b>Індикатор:</b> пасивна участь студентів та викладачів в процесі розробки та прийняття інституційних документів щодо політики інтернаціоналізації університету.
<b>АК</b>	<b>Індикатор:</b> Колегіальність прийняття рішень щодо інституційного процесу інтернаціоналізації через Сенат університету.	
<b>АК</b>	<b>Індикатор:</b> Публічність внутрішньої політики інтернаціоналізації університету; представленість на сайті університету каталогу інтернаціональних курсів і програм (у тому числі англійською мовою).	<b>Індикатор:</b> Відсутня публічна евалюація ефективності процесу провадження внутрішньої політики інтернаціоналізації університету (опитування студентів, викладачів, персоналу тощо).
<b>АК + ОК</b>	<b>Індикатор:</b> Наявний інститут т'юторства (координаторства) іноземних студентів як система всебічної підтримки на рівні університету / факультету / академічного підрозділу задля, зокрема, допомоги у формуванні такими студентами гнучких навчальних траєкторій.	
<b>АК + ОК</b>	<b>Індикатор:</b> Визнання результатів навчання, здобутих за кордоном; визнання навчальних компонентів для перезарахування студентам після завершення програм мобільності.	
<b>АК + ОК</b>	<b>Індикатор:</b> Реалізація університетом права визнання закордонних освітніх кваліфікацій; процедура фіксації навчальних досягнень студентів відповідає вимогам ECTS.	

<b>ЗОВНІШНІ ЧИННИКИ</b>		
<i>Можливості</i>	<i>Загрози</i>	
	<b>O1:</b> За результатами реформи системи вищої освіти процес провадження освітніх послуг в університеті відповідає вимогам ЄПВО, що є підґрунтям для визнання дипломів, мобільності, реалізації можливості освіти впродовж життя, можливості використання міжнародних практик щодо розробки освітніх програм.	<b>T1:</b> Постійні зміни потреб у компетентностях випускників, обумовлені глобалізацією та європеїзацією.
<b>АК</b>	<b>O2:</b> Залучення зовнішніх стейкхолдерів через співпрацю з міжнародними організаціями та фондами; участь у програмах <i>Erasmus+</i> , <i>VisegradFund</i> тощо.	<b>T2:</b> Відсутність задокументованого підтвердження участі зовнішніх стейкхолдерів у забезпеченні реалізації політики інтернаціоналізації університету.
<b>АК</b>	<b>O3:</b> Щорічне зростання кількості білатеральних угод, зокрема, як бази для реалізації програм подвійного диплому (див. Табл. 1.1.).	<b>T3:</b> Питання якості провадження освітніх послуг відповідно до таких програм.
<b>АК</b> <b>+</b> <b>ОК</b>	<b>O4:</b> Щорічне зростання кількості іноземних студентів, які закінчують навчання і отримують диплом (у тому числі PhD-студенти) (див. Табл. 1.1.).	<b>T4:</b> Значна конкуренція на національному ринку освітніх послуг та в межах ЄПВО.
<b>АК</b> <b>+</b> <b>ОК</b>	<b>O5:</b> Щорічне зростання кількості персоналу університету, які беруть участь у програмах професійного розвитку за кордоном (див. табл. 1.1.).	<b>T5:</b> Відсутня евалюація ефективності процесу підвищення кваліфікації персоналу.
<b>АК</b> <b>+</b> <b>ОК</b> <b>+</b> <b>ДК</b>	<b>O6:</b> Залучення до навчального процесу та науково-дослідницької роботи фахівців з міжнародних організацій та освітніх установ (див. Табл. 1.1.).	
<b>АК</b>	<b>O7:</b> Сприятливе толерантне середовище щодо расових, культурних, релігійних, гендерних відмінностей.	
	<b>O8:</b> Формування законодавчої бази у сфері вищої освіти, що стимулюватиме ЗВО активізувати процес інтернаціоналізації своєї діяльності.	<b>T8:</b> Відсутність затвердженого порядку зовнішнього оцінювання процесу інтернаціоналізації вищої освіти.

Територіальне розташування університету в столиці країни, а також два століття активної роботи від дати заснування і, відповідно, значний досвід інтернаціоналізації діяльності ще за часів відсутності власне терміну *інтернаціоналізація* закономірно результують у лідируючу позицію освітньої установи в національних рейтингах відповідно до показника «інтернаціоналізація». Частотність посилок на компоненти освітнього процесу дорівнює: адміністративний компонент (АК) – 21 посилок, освітній компонент (ОК) – 13 посилок, дослідницький компонент (ДК) – 3 посилок, що свідчить про наявність інтенсивної адміністративної підтримки процесу інтернаціоналізації в університеті, яка є запорукою імплементації політики інтернаціоналізації установи на освітньому та дослідницькому рівнях. Наведені дані засвідчують також зростання міжнародного потенціалу університету та відповідно іміджу установи на національному і транснаціональному рівнях; хоча дослідницький компонент діяльності вочевидь потребує більшої

підтримки. Підґрунтям для цього вважаємо перспективну розробку Стратегії інтернаціоналізації Варшавського університету та Плану заходів щодо реалізації такої стратегії.

За результатами проведеної роботи, твердимо – інституційна політика інтернаціоналізації для польських університетів є засобом забезпечення якості освіти та досліджень, а також головною рушійною силою розвитку системи вищої освіти в Польщі. Реалізація цієї політики дає можливість студентам здобути навички, які допомагають їм ефективно діяти на міжнародному ринку праці, спілкуватися в умовах полікультурного суспільства, розв'язувати проблеми міжнародного характеру на основі принципів толерантності і спроможності виступати захисниками миру і стабільності.

В процесі реалізації інституційної політики інтернаціоналізації університет ставить перед собою низку завдань, таких як: збільшення кількості іноземних студентів, збільшення показників мобільності всіх типів, впровадження освітніх програм і курсів іноземними мовами, європеїзованих курсів, впровадження спільних з іноземними партнерами програм, інтеграція іноземних студентів на заняттях і використання їхнього досвіду і знань в якості наочного, впровадження програм полікультурної підготовки викладачів і студентів тощо. Щодо форм реалізації поставлених завдань, то вони є такими: мобільність всіх типів, програми професійного розвитку викладацького та адміністративного складу університетів, міжнародна співпраця в дослідницькій діяльності, інтернаціоналізовані навчальні плани, набір іноземних студентів, мовна підготовка для іноземних студентів, розробка спільних з закордонними партнерами інтернаціоналізованих освітніх програм і курсів, спільні аспірантські та докторські студії, розробка інтернет-порталів ЗВО кількома мовами та інформаційна презентація результатів діяльності університетів іноземними мовами.

SWOT-аналіз стану розвитку інституційної політики інтернаціоналізації університету дозволяє говорити про основні принципи функціонування: універсальність стратегічного, діяльнісного, системного аспектів; публічність; об'єктивність; систематичність; залучення широкого кола зацікавлених осіб; субсидіарність (узгодження делегованих повноважень і відповідальності). Інституційна система інтернаціоналізації включає: стратегію (візію), завдання, форми та процедури забезпечення інтернаціоналізації, розподіл повноважень щодо забезпечення реалізації інституційної політики інтернаціоналізації між усіма учасниками освітнього процесу; забезпечення наявності необхідних ресурсів для реалізації політики; інформаційні системи для ефективного управління окремими напрямками реалізації політики; інші процедури та заходи, що визначено спеціальними документами ЗВО. SWOT-аналіз дозволив також визначити, що основні можливості університету в напрямку реалізації інституційної політики інтернаціоналізації – адекватно діяти, відповідно до викликів (зростаюча

конкуренція на ринку освітніх послуг і наукових досліджень, глобалізація та європеїзація, запровадження процедур міжнародної акредитації освітніх програм, швидка зміна вимог ринку праці щодо професійних компетентностей працівників тощо), і протидіяти потенційним загрозам – пов'язані в першу чергу із формуванням внутрішньої системи інтернаціоналізації діяльності і її зовнішнім, у тому числі, міжнародним, визнанням.

### **Список використаної літератури**

**1. Kantor M.** 50 Years of the International Relations Office / Maria Kantor // Jagiellonian University Newsletter [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://dwm.uj.edu.pl/documents/1333512/1d39707b-2783-4f1c-a977-b3afbac70c00> [in English]. **2. Facts and Figures** / University of Warsaw Newsletter [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://en.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2014/08/ulotka-o-uw-2018-2019-en.pdf> [in English]. **3. University Strategy** / University of Warsaw [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://en.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2014/06/STRATEGY-OF-THE-UNIVERSITY-OF-WARSAW.pdf> [in English]. **4. Degree Programmes** / University of Warsaw [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://en.uw.edu.pl/education/degree-programmes/1st-and-long-cycle-studies/> [in English]. **5. Biuro Współpracy z Zagranicą** / University of Warsaw [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://bwz.uw.edu.pl/dane-statystyczne> [in English].

### **Мигович І. В. Інституційний рівень інтернаціоналізації системи вищої освіти в Польській Республіці (на матеріалі аналізу роботи Варшавського університету)**

В статті окреслені основні напрямки інституційної політики інтернаціоналізації Варшавського університету як одиниці аналізу інституційного вектору інтернаціоналізації національної системи вищої освіти Польщі. Дослідження проведене з урахуванням трьох компонентів системи вищої освіти – освітнього, дослідницького та адміністративного. В якості робочої гіпотези була окреслена теза про те, що міра розвитку інституційних політик інтернаціоналізації ЗВО залежить від інституційної культури установи, яка в свою чергу частково формується під впливом географічних особливостей розташування – територіального межування з сусідніми країнами, а також від економічного потенціалу регіону дислокації. Беручи до уваги концепцію спільного простору вищої освіти та досліджень для країн ЄС, за підсумками аналізу було зроблено висновок – конкурентоспроможними є ті освітні установи, які всебічно підтримують промоцію міжнародного вектору своєї діяльності – і в процесі провадження освітніх послуг, і в дослідницькій роботі.

*Ключові слова:* система вищої освіти, інтернаціоналізація, інституційна політика, компонент освітнього процесу, мобільність.

**Мигович И. В. Институциональный уровень интернационализации системы высшего образования в Польской Республике (на материале анализа работы Варшавского университета)**

В статье обозначены основные направления институциональной политики интернационализации Варшавского университета как единицы анализа институционального вектора интернационализации национальной системы высшего образования Польши. Исследование проведено с учетом трех компонентов системы высшего образования – образовательного, исследовательского и административного. В качестве рабочей гипотезы был очерчен тезис о том, что степень развития институциональных политик интернационализации ЗВО зависит от институциональной культуры учреждения, которая в свою очередь частично формируется под влиянием географических особенностей расположения – территориального соседства с ближайшими странами, а также от экономического потенциала региона дислокации. Принимая во внимание концепцию единого пространства высшего образования и исследований для стран ЕС, по итогам анализа был сделан вывод – конкурентоспособными являются те образовательные учреждения, которые всесторонне поддерживают продвижение международного вектора своей деятельности – и в процессе производства образовательных услуг, и в исследовательской работе.

*Ключевые слова:* система высшего образования, интернационализация, институциональная политика, компонент образовательного процесса, мобильность.

**Myhovych I. Institutional Level of Internationalization of Higher Education System in the Polish Republic (Based on the Analysis of Work of the University of Warsaw)**

The article outlines main directions of the institutional policy of internationalization for higher educational institutions based on the example of the University of Warsaw (unit of analysis for institutional vector of internationalization of the national system of higher education in Poland). The process of internationalization is defined as a process of cooperation with state authorities, university leaders, faculty and students from different countries to support the international component of higher education. The research is carried out taking into consideration three components of the national system of higher education – educational, research and administrative. As a working hypothesis the following statement has been outlined – the degree of the development of institutional policies for internationalization of HEIs depends on the institutional culture of an institution, which in its turn is partly shaped by the influence of geographical location features – territorial boundaries with neighboring countries, as well as on the economic potential of the region of localization. Taking into account the concept of a common European higher education and research area for EU countries, the analysis has allowed to come

to a conclusion that those higher educational institutions that fully support the promotion of the international vector of their activities, both in the process of providing educational services and in research work, are highly competitive in the world of present-day higher education.

*Key words:* higher education system, internationalization, institutional policy, component of educational process, mobility.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

УДК 378.147.22

**В. О. Тетерев**

### **ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ**

Поступова інтеграція вітчизняної системи освіти до європейської потребує нових підходів у підготовці кваліфікованих фахівців, що базуватиметься на збільшенні організаційного, дидактичного та методичного ресурсу самостійної роботи. Процес реформування та розвитку системи вищої професійної освіти на сучасному етапі характеризується посиленням акцентів на підвищенні ролі самостійної роботи суб'єктів навчального процесу, що підтверджується основоположними засадами та вимогами Болонського процесу. Аналіз основних проявів цієї проблеми дозволяє дійти обґрунтованого висновку, що цілі, зміст і характер вищої освіти перестали відповідати сучасним реаліям постіндустріального етапу в історії людської цивілізації та новим суспільним вимогам до якості й рівня підготовки фахівців.

Надзвичайно динамічний характер суспільства потребує підготовки таких фахівців, які були б здатні не просто пристосовуватися належним чином до змін, що відбуваються, а й активно творили б ці зміни. Вища освіта потребує пошуку нових, ефективних шляхів, засобів і педагогічних технологій, які б забезпечували якісну підготовку фахівців відповідно до мінливих вимог суспільства.

Закон України «Про вищу освіту», нова концепція вищої освіти передбачає формування у студентів уміння самостійно, свідомо і відповідально вчитися, а також створення в закладах освіти необхідних умов для формування у студентів дослідницьких умінь, виховання особистості, здатної до саморозвитку як під час навчання у вищій школі, так і в подальшій професійній діяльності. Виходячи з положень вищої освіти та з принципів методології педагогічної діяльності, можна стверджувати, що ефективне вирішення цього завдання вимагає



формування принципово нової освітньої парадигми, яка стосується нового підходу до підготовки фахівців, зокрема вдосконалення самостійної роботи студентів. Сьогодні освіта має забезпечувати підготовку людини протягом усього життя, створювати необхідні умови для доступу кожної людини до оволодіння новими знаннями, вміннями, компетенціями, цінностями.

Самостійна робота студентів, підходи до якої потребують докорінних змін, на сучасному етапі повинна стати основою вищої освіти, важливою частиною процесу підготовки фахівців. Зв'язок проблеми з актуальними теоретичними і практичними питаннями полягає в тому, що дослідження з порушеної проблеми має важливе теоретичне значення, оскільки її розв'язання відкриває можливості для плідного теоретичного опрацювання цілого спектру актуальних питань щодо організації самостійної навчальної роботи студентів. Результати дослідження могли б стати не тільки плідним внеском у педагогічну теорію, а й певним орієнтиром для реальної педагогічної практики. Для забезпечення можливості успішного рішення цієї педагогічної проблеми необхідний детальний теоретичний аналіз та глибоке осмислення сутності самостійної роботи студентів. Результати виконаних досліджень мають бути з належних науково-методичних позицій трансформовані в чітку систему психолого-педагогічних та організаційних рекомендацій стосовно формування і розвитку сучасного фахівця. Аналіз стану теоретичних аспектів проблем самостійної навчальної роботи студентів дає достатньо підстав для формування науково обґрунтованих підходів і науково-методичних матеріалів щодо вдосконалення її в педагогічній практиці вищих навчальних закладів.

Питання організації самостійної роботи студентів розглядають у своїх роботах А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, В. Козаков, І. Лернер, О. Мороз, П. Підкасистий, Н. Сагіна, П. Сікорський, М. Скаткін та ін. Багато дослідників робили спроби вдосконалити процес самостійної роботи. Цій проблемі присвячено значну кількість загальнотеоретичних та методичних досліджень (Б. Єсіпов, І. Лернер, Н. Дайрі, В. Кисиль, М. Скаткін тощо), які зробили певний внесок у вдосконалення методів та форм самостійної роботи й в той же час переконливо показали, що окремі аспекти цієї проблеми вимагають подальшого вивчення. Аналіз останніх досліджень (В. Белкіна, В. Бондар, З. Курлянд, Н. Масюкова, П. Москаленко та ін.) виявив протиріччя між ускладненим соціальним замовленням, пов'язаним із професійною підготовкою та усталеною практикою, що виявляє орієнтацію переважно на репродуктивний характер виконання професійних функцій.

**Основною метою** статті є аналіз організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах та її важливої ролі в системі професійної підготовки майбутніх фахівців. Самостійна навчальна робота студентів, за нашим переконанням, буде розглядатися як дієвий

інструмент формування майбутніх фахівців із високим рівнем професійних компетенцій, здатних до постійного нарощування знань, креативності та навички навчатися протягом усього життя [1].

Самостійна робота, яка поступово стає однією з провідних форм навчання, набула особливого значення після приєднання у 2004 р. закладів вищої освіти нашої держави до Болонської конвенції, коли активно почалося впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Ця система, насамперед, базується на самостійній пізнавальній діяльності студентів, стимулює проблемний, дискусійний характер навчання, підвищує творчу активність студентів у процесі оволодіння професійними й загальноосвітніми знаннями. Поняття активізації, оптимізації та інтенсифікації всіх ланок навчально-виховного процесу стають невід'ємними складовими сучасної дидактики.

**Головна мета самостійної пізнавальної діяльності студентів** – навчитися індивідуально здобувати, оновлювати, поповнювати знання, плідно використовувати їх під час навчання та в подальшій професійній діяльності. Самостійна робота студентів базується на принципах розвиваючого навчання, відбувається без безпосередньої участі викладача, але під його керівництвом. У процесі самостійної роботи реалізується **основна функція навчального процесу** – одержання студентом максимального обсягу знань, їх закріплення і перетворення у стійкі вміння і навички.

**Завдяки самостійній роботі студенти набувають також здатність:**

- більш чітко й усвідомлено проявляти мотивацію й цілеспрямованість та набутті знань;
- виховувати в собі самоорганізованість, самоконтроль та інші особистісні якості;
- заповнювати «інформаційний вакуум» необхідним науковими знаннями позбавитися від так званого «явища вторинної неграмотності», зокрема, невміння осмислено читати, аналізувати отриману інформацію, робити власні висновки;
- формувати мовну компетентність;
- набувати навичок самостійної роботи для майбутньої професійної діяльності;
- брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблеми, знаходити конструктивні рішення, виходити з кризових ситуацій [2].

Якісне засвоєння студентом навчального матеріалу неможливе, якщо в нього відсутні мотиви до здобування нової інформації самостійно, тому не менш важливою складовою процесу організації самостійної роботи у ЗВО є фактор стійкої мотивації, коли викладач переконливо обґрунтовує і практично підтверджує необхідність і корисність самоосвіти, створюючи у студентів психологічне підґрунтя для плідної, активної діяльності. Найсильнішою мотивацією слід вважати:

- підготовку до подальшої професійної кар'єри;
- практичну корисність роботи, що виконується (з одного боку, її результати можуть бути використані викладачем у навчальних курсах, у методичному посібнику або публікації, про що обов'язково повідомляють студента; з іншого боку, він сам може використати якісно виконане завдання з суспільнополітичного курсу, включивши його результати до кваліфікаційної чи дипломної роботи за спеціальністю (це може бути, наприклад, біографічний нарис, історична довідка про наукове відкриття або технічну інновацію тощо);
- участь студентів у творчій діяльності: у науково-дослідній та методичній роботі кафедри, у навчальних олімпіадах і конкурсах, науково-теоретичних конференціях;
- так звану «інтенсивну педагогіку» – введення до навчального процесу активних методів, насамперед, ігрового тренінгу (зокрема, з використанням новітніх комп'ютерних технологій, мультимедійних засобів – курсів на лазерних дисках, WEB-курсів, віртуальних бібліотек, Internet, дистанційного навчання), який базується на організаційно-дієвих іграх, що дозволяють всебічно дослідити проблему або окремих науковий об'єкт, виділити головні протиріччя, змодельовати можливу ситуацію, прийняти антикризове рішення;
- моральну зацікавленість у формі «суспільного визнання», тобто прагнення зайняти лідерську позицію в групі, на курсі, у закладі освіти;
- «привабливість» самостійної роботи, внесення своєрідного «меркантильного» акценту: заохочування студентів-відмінників стипендіями, преміями, додатковими балами, оцінками – «автоматами» за модульний контроль або іспит (але ж поряд з тим необхідно вводити й санкції за погане навчання, невчасно та неякісно виконані завдання);
- використання таких форм контролю, які створюють у студентському колективі атмосферу змагання (рейтинг, накопичувальні оцінки, тестування, нестандартні екзаменаційні процедури) і спонукають до самовдосконалення;
- особистість викладача, але лише в тому випадку, коли він є висококваліфікованим фахівцем, справжнім професіоналом, інтелектуально розвинутою, цікавою, творчою людиною. Кінцевим результатом мотивованого роз'яснення студентам доцільності самостійної роботи в процесі навчання є чітке розуміння ними не того, що вони хочуть отримати, а як цього досягти, тобто орієнтованість не на процес, а на результат навчання – саме такий підхід є показником правильно сформульованої і втіленої на практиці викладачем мотивованої аргументації [2].

Ми також вважаємо, що до структури самостійної роботи студентів повинно входити:

- мотивація,
- формування мети самостійної роботи,

- постановка завдання для самостійної роботи,
- виконання самостійної роботи,
- контроль її результатів.

Рівень організації самостійної роботи значно впливає на формування у студентів стійкого інтересу до навчальних дисциплін, на ступінь їх пізнавальної активності та на процес оволодіння фаховими знаннями, вміннями, навичками. Одним із головних завдань подальшого розвитку навчального процесу у закладі вищої освіти є поділення самостійної роботи студентів на дві складові: обов'язкову і спеціальну. Обов'язкова самостійна робота повинна включати підготовку до поточних аудиторних занять, а саме: опрацювання лекційного матеріалу, підготовку до семінарів, практичних та лабораторних занять тощо.

Спеціальна самостійна робота повинна включати поглиблення та закріплення знань студентів, розвиток творчих здібностей у ході написання рефератів, творчих робіт, виконання розрахункових робіт, індивідуальних домашніх завдань, курсових робіт і проектів, участь у науково-дослідній роботі тощо.

Цілком очевидно, що ефективна організація самостійної роботи студентів дозволяє розвинути творчу активність, логічне мислення, навчитися самостійно працювати та постійно самовдосконалюватись в майбутній професійній сфері. У зв'язку з цим вважаємо, що самостійна робота студента є рівноправним елементом навчального процесу і, таким чином, має однакові з іншими елементами дидактичні цілі і завдання. Цілком зрозуміло, що самостійна робота студента посідає визначальне місце в підготовці фахівців, тому в свою чергу, навчальна технологія має бути близькою до реальної аналітичної і професійної роботи студента в майбутньому, а постановка проблеми повинна відповідати навчальним можливостям студента і рівням вимог, які передбачаються освітньо-професійною характеристикою фахівця відповідного профілю. Педагогічна технологія є предметом вивчення різних наукових напрямків у сучасній педагогічній науці, залежно від яких вона розглядається: як мистецтво використання результатів наукових досліджень у сфері освіти; як проект педагогічної системи, який реалізується на практиці; як сукупність засобів і методів навчально-виховного процесу, які безперечно приведуть до запланованого результату; як процес цілеутворення та об'єктивного контролю за отриманими результатами; як системний метод створення, використання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів у їх взаємодії. Таким чином, педагогічна технологія повинна дати повну уяву про весь навчально-виховний процес, який буде спрямований на цілком визначений результат і буде включати обов'язковий опис початкового й кінцевого стану, склад його учасників, цілі і завдання, принципи реалізації і управління.

Принциповим моментом роботи керівництва нашого університету є організація навчального процесу з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтування на формування

освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін і розвитку в соціально-культурній сфері, у галузях техніки, технологій, системах управління та організації праці в умовах ринкової економіки. У зв'язку з тим, що одне з основних завдань сучасної вищої освіти полягає в розвитку у студентів потреби в самоосвіті, то навчання у закладі вищої освіти повинно бути організоване так, щоб не тільки надавати студенту знання, навички та вміння, але й навчити набувати їх самостійно. Сучасний випускник повинен бути професійно мобільним, володіти самостійністю мислення та гнучким менталітетом у рішенні складних завдань. Для формування таких якостей необхідно процес навчання в ЗВО орієнтувати на розвиток пізнавальної та професійної самостійності як основних рис майбутнього фахівця.

**Висновки.** По-перше, забезпечення необхідної якості освіти і рівня підготовки фахівців потребує якісно нової парадигми, яка зокрема враховує принципи закономірності синергетики і особливості її застосування в такій складній і відповідальній сфері, як освіта. По-друге, сьогодні в умовах інтеграції України до європейського простору необхідні висококваліфіковані фахівці, які відповідають європейським вимогам та яким притаманне розвинене стратегічне мислення, вміння глибоко аналізувати складні проблемні ситуації і знаходити ефективні шляхи і засоби їх подолання самостійно. По-третє, нам потрібні фахівці не лише з високим рівнем професійної підготовки, але з розвиненими креативними здібностями та інноваційною спрямованістю мислення, здатні розробляти й успішно використовувати перспективні високі технології. Цілком очевидно, що підготувати таких фахівців в умовах традиційної системи можливо тільки з удосконаленням організації самостійної роботи. Таким чином, підводячи підсумок зазначеному вище, можна зробити висновок, що самостійна навчальна робота студента в усіх її формах і проявах є вираженою функцією активізації його пізнавальної діяльності. Методи реалізації завдання щодо посилення самостійної діяльності студента в процесі навчання мають бути поширені на всі форми навчальної роботи як в аудиторії, так і в позааудиторній роботі викладача. Ці методи мають свої особливості, вимагають достатньої кваліфікації викладача як методиста, створюють умови для формування нових підходів до розвитку матеріальної бази і методичного забезпечення навчально-виховного процесу.

Підготовка висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, а також здатних до компетентної, відповідальної й ефективної діяльності, за своєю спеціальністю неможливе без підвищення ролі самостійної роботи студентів, спрямованої на стимулювання їх професійного зростання та виховання їхньої творчої активності [1].

**Список використаної літератури**

1. Друзь І. М. Самостійна робота студентів як важливий чинник професійної підготовки майбутніх фахівців [Електронний ресурс] / І. М. Друзь. – 2011. – Режим доступу : <http://library.uira.edu.ua/images/data/zbirnik/30-31/11dimtfe.pdf>.

2. **Організація** самостійної роботи студентів з вивчення курсу «Історія України»: Методичні рекомендації для викладачів і студентів усіх спеціальностей /Уклад. С. І. Мешковая, В. І. Силантьєв / За ред. В. І. Ніколаєнка. – Харків : НТУ «ХП», 2007. – 67 с.

**Тетерев В. О. Організація самостійної роботи студентів в умовах трансформації освіти**

У статті проаналізовано стан самостійної навчальної роботи студентів у вищій школі. Розкрито основні аспекти самостійної роботи студентів та її роль у підготовці майбутніх фахівців. Розглянуто шляхи і засоби вирішення цієї проблеми. Запропоновано методи організації самостійної роботи студентів для вміння індивідуально здобувати, оновлювати, поповнювати знання, плідно використовувати їх під час навчання та в подальшій професійній діяльності.

*Ключові слова:* підготовка майбутніх фахівців, самостійна робота студентів, інформаційна спрямованість.

**Тетерев В. О. Организация самостоятельной работы студентов в условиях трансформации образования**

В статье проанализировано состояние самостоятельной образовательной работы студентов в высшей школе. Раскрыты основные аспекты самостоятельной работы студентов и ее роль в подготовке будущих специалистов. Рассмотрены пути и средства решения этой проблемы. Предложены методы организации самостоятельной работы студентов для умение индивидуально приобретать, обновлять, пополнять знания, плодотворно использовать их во время обучения и в дальнейшей профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* подготовка будущих специалистов, самостоятельная работа студентов, информационная направленность.

**Teteriev V. Organization of Independent Work of Students in the Conditions of Transformation of Education**

The article analyzes the state of independent educational work of students in high school. The basic aspects of independent work of students and its role in preparation of the future specialists are revealed. The ways and means of solving this problem are considered. Methods of organization of independent work of students for the ability to individually acquire, update, replenish knowledge, fruitfully use them during training and in further professional activity are offered.

*Key words:* preparation of future specialists, independent work of students, information orientation.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

УДК 001.891

**Ю. І. Чернецька, А. М. Куліненко**

### **СТАН РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ СПІВЗАЛЕЖНОСТІ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

Родина наркозалежної особи є важливим фактором, що безпосередньо впливає на ефективність реабілітаційних програм (С. Березін К. Лисецький та ін., 2001; В. Москаленко, 2009) [11; 12]. Включення родин наркозалежних (батьків, партнерів та ін. родичів) у програми лікувально-реабілітаційних заходів може бути потужним ресурсом, що сприяє підвищенню ефективності ремісії адиктів. Наркоманія традиційно розглядається як сімейна проблема, зокрема, в двох аспектах: в контексті родинної нозологічної обтяженості, а також як особливий тип внутрішньосімейних відносин, що має назву «співзалежність» (П. Сидоров, 2006).

Згідно до глосарію ВООЗ, співзалежна особа – родич, близький друг чи колега залежної особи, дії якої характеризуються бажанням зберегти залежність адикта і, таким чином, затримати процес одужання (Лексикони психіатрії ВООЗ, 2001). Поведінка співзалежної особи характеризується бажанням зберегти видимість «гарної родини», гіперопікою та неспроможністю надати залежній особі можливість автономного життя (А. Шишкова, 2007; В. Москаленко, 2009) [11; 12; 15], що суттєво ускладнює процес лікування та реабілітації наркозалежних, оскільки безпосередньо або опосередковано призводить до відмови пацієнта від продовження лікування та включення до реабілітаційних програм.

**Метою статті** є розкриття стану і сутності проблеми співзалежності як наукової проблеми у колі наукових досліджень, звертаючись до робіт сучасних вітчизняних та зарубіжних учених.

Аналіз останніх досліджень з окресленої проблеми свідчить, що до вирішення її аспектів у своїх роботах імпліцитно зверталися такі учені різних соціогуманітарних галузей наук, зокрема, медичної психології, соціальної психології, частково, соціальної педагогіки, а також дана проблема широко представлена у медичних науках – психіатрії, наркології.

Не зважаючи на схоже тлумачення сутності феномена співзалежності, різні дослідники по-різному його розуміють (В. Чірко, М. Дьоміна, 2005; В. Москаленко, 2011; А. Schaef, 1986; Т. Cermak, 1986) [19]. В сучасній науці діагностичні критерії для вивчення співзалежності також мало досліджені та не входять в жодну з класифікацій захворювань, не зважаючи на те, що існують гіпотези про спрощення діагностики та лікування такого розладу (Т. Cermak, 1986; Р. James, Jr. Morgan, 1991). Аналіз джерел також показав, що більш ніж 30 років тому вже була спроба розробки критеріїв для діагностики співзалежності як розладу особистості (Т. Cermak, 1986) [19], але до жодної офіційної класифікації вони не увійшли. Отже, відсутність діагностичних критеріїв та єдиного визначення співзалежності гальмують наукову розробленість і без того малодослідженої наукової проблеми. Це, в свою чергу, пояснює відсутність стандартизованих підходів до використання ресурсів соціальної та соціально-педагогічної корекції цього складного стану членів родини наркозалежних осіб. Водночас у галузі переважно медичної і соціальної психології існує низка досліджень, присвячених феноменології співзалежності та програмам її корекції (Л. Благов, М. Дьоміна, 2005; Ю. Добровольська, 2007; М. Жидко, 2010; А. Коцюба, 2012), впливу корекції співзалежності на успішність реабілітації хворих на наркоманію (К. Аймедов, 2005; А. Горбань, 2002; А. Кібітов, 2013; Н. Любічева, 2012). Розробка програм соціального супроводу співзалежних родин і корекції співзалежності як складової комплексної реабілітаційної програми для наркозалежних, що акцентує увагу на залученні в корекційно-реабілітаційний процес членів їх родини, є потужним ресурсом спеціалізованої медичної допомоги наркологічним хворим (А. Шишкова, 2007; А. Бухановський, В. Солдаткін, 2011).

На думку В. Москаленко, співзалежними визначено: «осіб, які перебувають у шлюбі або близьких стосунках із хворим хімічною залежністю; осіб, які мають одного чи обох батьків, хворих хімічною залежністю; осіб, які виростили в емоційно-репресивних сім'ях» [11, с. 14]. Вивчення взаємодії між членами у родинях наркозалежних показало, що знання батьків про залежність визначається фахівцями як синдром батьківської реакції на наркоманію (СБРН), що виявляється у матерів такими ознаками: почуття вини, сором, фобія втрати дитини, невпевненість у вихованні, проекція на дитину особистих рис, що не сприймаються; у батьків: емоційна та поведінкова нестабільність, невпевненість у вихованні, неприйняття дитини, різні педагогічні вимоги у подружжя. Отже, співзалежність можна схарактеризувати як саморуйнівну поведінку, яка базується на психологічному насильстві та неспівпаданні принципів виховання та сімейної взаємодії [14]. Звернемося до типових ознак співзалежності, або, так званих, симптомів співзалежності. Серед провідних науковців (Б. Ваїсов, 2008; О. Єгоров, 2007; С. Зайцев, 2014; В. Москаленко, 2009; В. Ялтонський, 1998 та ін.) існує думка, що співзалежність – це віддзеркалення залежності.



Ознаками будь-якої залежності є триада таких психологічних проявів: заперечення як форма психологічного захисту, obsесивно-компульсивне мислення (нав'язливі думки, які у стереотипній формі з'являються повторно), втрата контролю [1].

У медичній галузі, зокрема, наркології та психіатрії, виявлено низку наукових досліджень (К. Аймедов, 2005; А. Горбань, 2002; А. Кібітов, 2013; Н. Любічева, 2012 та ін. ), безпосередньо присвячених проблемі залежності, в яких співзалежність розглядається як опосередкований фактор впливу на перебіг лікування залежностей, водночас науковий інтерес зосереджено, в основному на терапії наркохворих (О. Бузик, 2009; А. Бухановський, В. Солдаткін, 2010; В. Менделевич, 2012; Ю. Рибаківа, 2010; А. Сафронов, Ю. Ніколкіна, 2011; М. Яковлева, 2002; R. Custer, 1981; J. O'Connor, M. Dickerson, 2003; H. Tavares et al., 2003; A. Mossiere et al., 2011; T. Dishion, 2012) [2; 11; 12; 13; 15; 16]. Не зважаючи на розуміння впливової ролі близького оточення у формуванні залежності, а згодом, і у встановленні ремісії наркохворих, наукових досліджень, присвячених проблемі супутнього подолання співзалежності в ході терапії наркоманії, значно менше (Т. Рибаківа, 1980, 2006; В. Москаленко, 1994, 2006; А. Шишкова, 2009; M. Beattie, 2001; D. Black et al., 2006; D. Hodgins D. et al., 2007). В свою чергу, ми виявили наукові праці, в яких описано деструктивний вплив психічного розладу одного з членів родини \на всіх членів такої родини, але, в основному, ці дослідження присвячені сім'ям пацієнтів, хворих на шизофренію (Н. Єрофеева, 2012; Т. Корман у співавт., 2012; A. Schene et al., 1998; L. Magliano et al., 2002; C. Roick et al., 2007) [8].

Серед наукових досліджень філософсько-соціологічного напрямку варто відзначити класичні праці, присвячені проблемам наступності поколінь (М. Бахтін, Е. Гуссерль, С. Керкегор, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер). В соціальній психології родина розглядається як мала група зі складною системою відносин між її членами (Г. Андреева, А. Коломинський).

Психологічні особливості близьких родичів співзалежних розкрито у наукових дослідженнях (П. Андрух, 2011; С. Березін 2004; М. Жидко, 2005; М. Бітті, 1997, В. Москаленко, 2009, 2011; P. Melody, 2005; S. Peabody, 1989) [1; 7; 11; 12; 17–18]. Окремі аспекти гендерної спрямованості досліджено М. Жидко (чинники формування відносин партнерської співзалежності у чоловіків) [7], М. Куницею (психологічні аспекти допомоги співзалежній особі з деструктивної сім'ї) [9], І. Гусевим (психологічні засоби корекції співзалежності у жінок) [4], О. Кляпець (вивчення шлюбної залежності як чинника емоційного вигорання) [10] та ін.

Особливий інтерес становлять психологічні дослідження, які розривають гендерний аспект формування і прояву співзалежності у жінок і чоловіків. Так, у дослідженні М. Жидко розкрито особистісні чинники формування відносин подружньої співзалежності у чоловіків

[7]. Автором встановлено, що феномен міжособистісної залежності (співзалежності) у чоловіків містить залежні та співзалежні стосунки (як у рамках подружніх відносин, так і поза ними). Спільними рисами при цьому є те, що автор розуміє такі стосунки як складні афективно-емоційні утворення, основними ознаками яких є амбівалентність (чоловік і його партнерка не можуть бути разом, з одного боку, і не можуть жити один без одного, з іншого ) і патогенність (такі стосунки можуть виступати як основа до розвитку психосоматичних розладів та різних форм психопатологій). Міжособистісна залежність у чоловіків представлена автором як прояв на синдромальному рівні, однак таке розуміння скоріше дає підстави розглядати досліджуване явище як феномен, не підводячи до з'ясування психологічних механізмів його формування [7].

У роботі білоруської дослідниці І. Громової, що присвячена соціально-психологічним чинникам формування залежності та співзалежності, проводиться аналіз причини формування подібних станів.

Встановлено, що для співзалежних властивий зовнішній прояв контролюючої поведінки з небажанням брати на себе відповідальність за власні дії; конформна поведінка у міжособистісних стосунках; потреба в емоційній близькості та не прийнятті допомоги. Авторкою виділено два шляхи формування співзалежності: проживання в родині, де є залежний член родини (прабатьки, батьки, сиблінги) або довготривалі близькі стосунки з залежним партнером. Співзалежність проявляється у контролюючих і підтримуючих залежність паттернах поведінки. Співзалежні ігнорують свої власні потреби й почуття і зосереджені на задоволенні потреб інших членів родини, що призводить до порушень на індивідуальному та соціальному рівнях функціонування. Також авторкою виявлено схожість профілю співзалежної та залежної особистостей [5].

Таким чином, здійснений аналіз наукових праць у філософському, соціологічному, психологічному і соціальному аспектах доводить міждисциплінарність, неоднозначність тлумачення і недостатню наукову розробленість феномена «співзалежність». У працях філософського напрямку співзалежність розглядається в аспекті вивчення проблем взаємодії людини і найближчого оточення, соціологічні дослідження спрямовані на вивчення форм соціальних девіацій, дисфункцію родини як соціального інституту, в психологічних дослідженнях увага приділяється різноманітним аспектам психокорекційної і реабілітаційної роботи зі співзалежними як системи супутніх і невід'ємних дій, спрямованих на повернення наркозалежних осіб до повноцінного життя. Поведінка співзалежної особи характеризується низкою негативних паттернів, що суттєво ускладнюють процес лікування та реабілітації наркозалежних.

Перспективними питаннями дослідження стануть виявлення факторів та причин подолання співзалежності у родинах, а також організація соціально-педагогічного супроводу таких родин.

### **Список використаної літератури**

- 1. Андрух П. Г.** Відносини сімейної співзалежності як мішень психосоціальної реабілітації осіб із наркоманіями / П. Г. Андрух // Вісник проблем біології і медицини. – 2011. – Вип. 2, т. 3. – С. 68–72.
- 2. Бітті М.** Алкоголік у ній, чи подолання співзалежності / М. Бітті. – М. : Фізкультура і спорт, 1997. – 33 с.
- 3. Ваисов С. Б.** Наркотическая и алкогольная зависимость. Практическое руководство по реабилитации детей и подростков / С. Б. Ваисов. – СПб. : Наука и техника, 2008. – 272 с.
- 4. Гусев И. Ю.** Психологические средства коррекции идентичности созависимой личности (на примере жён, имеющих мужей с алкогольными проблемами) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / И. Ю. Гусев ; Новосибир. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2006. – 19 с.
- 5. Громова И. А.** Социально-психологические предикторы зависимых и созависимых отношений : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / И. А. Громова ; Беларус. гос. пед. ун-т имени М.Танка. – Минск, 2015. – 19 с.
- 6. Гуссерль Э.** Избранные работы / Эдмунд Гуссерль ; [пер. с нем. В. И. Молчанова]. – М. : Издательский дом «Территория будущего», 2005. – 464 с.
- 7. Жидко М. Є.** Особистісні чинники формування відносин подружньої співзалежності у чоловіків / М. Є. Жидко // Наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка : [в 4 т.] / М. Є. Жидко. – К., 2005. – Т. 2, вип. 26. – 375 с.
- 8. Ерофеева Н.А.** Проблема созависимости / В.В. Бочаров, Н.А. Ерофеева // Игровая зависимость: клиника, патогенез, терапия: [коллективная монография] / под ред. А. О. Бухановского, В. А. Солдаткина. – Ростов н/Д: ГОУВПО «РостГМУ», 2011. – 304 с. – Гл. 2.8. – С. 124–141.
- 9. Куница М. Ю.** Психологическая помощь созависимой личности из деструктивной семьи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13. «Психология развития, акмеология » / М. Ю. Куница ; Сев.-Кавк. гос. техн. ун-т. – Ставрополь, 2006. – 23 с.
- 10. Кляпець О.** Шлюбна залежність як чинник емоційного вигорання в сім'ї / О. Кляпець // Соціальна психологія. – 2006. – №6. – С. 164–174.
- 11. Москаленко В. Д.** Зависимость: семейная болезнь / В. Д. Москаленко. – М. : Академпресс, 2009. – 312 с.
- 12. Москаленко В. Д.** Когда любви слишком много / В. Д. Москаленко. – М. : Психотерапия. – 2006. – 224 с.
- 13. Созависимость.** Выздоровление от созависимости. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20010312>
- 14. Чернецька Ю. І.** Соціальний супровід співзалежних сімей в умовах реабілітаційних центрів для наркозалежних осіб / Social support of co-dependent families in conditions of rehabilitation centers for drug addicts.
- 15. Шишкова А. М.**

Особенности личности и семейных отношений матерей пациентов с героиновой наркоманией / А. М. Шишкова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради. – 2007. – №40, т. 16. – С. 552–556. **16. Яковлева М. Б.** Роль психокоррекционной работы с созависимыми в комплексной терапии и реабилитации наркозависимых : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.04 «Медицинская психология» / Марина Борисовна Яковлева. – Томск, 2002. – 19 с. **17. Mellody P.** Toksyczne związki / Pia Mellody. – Warszawa. – 2005. – 25 p. **18. Peabody S.** Addiction to Love: overcoming obsession and dependency in relationship. Ten speed press / S. Peabody. – Berkeley : Celestial Arts. – 1989. – 196 с. **19. Cermak T.** Diagnosing and Treating Co-dependence / T. Cermak. – Johnson Institute, Minneapolis, Minnesota. – 1986. – 24 p.

**Чернецька Ю. І., Куліненко А. М. Стан розробленості проблеми співзалежності в наукових дослідженнях**

Стаття присвячена розгляду феномену «співзалежності», що має місце у родинах адиктивних осіб. Встановлено, що вивченню проблеми співзалежності присвятили наукові дослідження вчені різних соціогуманітарних галузей наук, зокрема, медичної психології, соціальної психології, частково, соціальної педагогіки, а також дана проблема широко представлена у медичних науках – психіатрії, наркології. У більшості досліджень родина наркозалежної особи представлена як важливий фактор, що безпосередньо впливає на ефективність реабілітаційних програм. Включення родин наркозалежних (батьків, партнерів та ін. родичів) у програми лікувально-реабілітаційних заходів може бути потужним ресурсом, що сприяє підвищенню ефективності ремісії адиктів.

*Ключові слова:* співзалежність, співзалежна родина, наркозалежні, адикції, реабілітація.

**Кулиненко А. Н., Чернецкая Ю. И. Состояние разработанности проблемы созависимости в научных исследованиях**

Статья посвящена рассмотрению феномена «созависимость», который имеет место в семьях адиктивных лиц. Установлено, что изучению проблемы созависимости посвятили свои научные исследования ученые разных социогуманитарных отраслей наук, в частности, медицинской психологии, социальной психологии, частично, социальной педагогике, а также, эта проблема широко представлена в медицинских науках – психиатрии и наркологии. В большинстве исследований семья наркозависимого представлена как важный фактор, который непосредственно влияет на эффективность реабилитационных программ. Включение семей наркозависимых (родителей, партнеров и др. родственником) в лечебно-реабилитационные мероприятия может

быть мощным ресурсом, который способствует повышению эффективности ремиссии аддиктов.

*Ключевые слова:* созависимость, созависимая семья, наркозависимые, наркозависимые, аддикции, реабилитация.

**Chernetska Y., Kulinenko A. The Condition of Problem Co-Dependence Development in Scientific Research**

The article is devoted to the phenomenon of "co-dependence" that takes place in a co-dependent families. The studying the problem co-dependence has been devoted to research by various scientists socio-humanitarian branches of science, in particular, medical psychology, social psychology, in part, social pedagogy, and also this problem is widely represented in medical sciences - psychiatry, narcology are found out. The studying of social work features and potential with co-dependent families not enough is represented. In most research, the drug-dependent person's family is represented as an important factor directly influencing the effectiveness of rehab programs.

The inclusion of the drug-dependent person's families (parents, partners and other relatives) in the programs of medical-rehabilitative activities can be a powerful resource that contributes to the improving of the drug-dependent people remission efficiency.

The drug addiction is traditionally regarded as a family problem, in particular, in two aspects: in the context of the family nosological burdensome, a also as a special type of intra-family relationship, called "co-dependence". The co-dependent person most often becomes close to dependent person is a person whose actions are characterized by a desire to preserve the co-dependent person's dependence and, thus, to delay the recovery process.

The behavior of co-dependent person is characterized by a desire to preserve the visibility of "good family", the hyperopia and the inability to give an opportunity of co-dependent person's autonomous life, that greatly complicates the process of the treatment and the rehabilitation drug-dependent people because it directly or indirectly leads to patient refusal to continue the treatment and the inclusion to rehab programs.

*Key words:* co-dependence, co-dependent family, drug-dependent people, rehabilitation, rehab programs.

Стаття надійшла до редакції 09.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Рассказова О. І.

УДК 37.022

**О. Б. Шевчук**

### **АНАЛІЗ І ФОРМАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ: ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПІДХІД**

У сучасній освіті стрімко зростає застосування нового класу інформаційних технологій навчання, що засновані на використанні систем штучного інтелекту, експертних навчаючих системах та інше [1–5]. Застосування цих систем [1–5], не тільки значно розширює, але й суттєво змінює педагогічні можливості дидактичних систем [6; 7].

Це потребує аналізу і перегляду відомих педагогічних концепцій теорії навчання, дослідженню особливостей дидактичної взаємодії, специфіки впливу нового класу інформаційних технологій навчання на поведінку й мотивацію тих, хто навчається та інше.

Однак на сьогодні, застосування нового класу інформаційних технологій навчання, заснованих на інтелектуальних та експертних навчаючих системах, створення на їх основі високоефективних педагогічних технологій і систем є малодослідженим [1–9].

Тому можна стверджувати, що є низка об'єктивних педагогічних проблем, пов'язаних з необхідністю удосконалення педагогічних технологій навчання на основі використання нового класу сучасних інформаційних технологій (систем). Це робить актуальним проведення досліджень у цьому напрямі.

Педагогічним проблемам удосконалення технологій навчання, на основі використання нового класу інформаційних технологій та систем (інтелектуальних, експертних навчаючих систем та ін.), присвячено велику кількість наукових досліджень та дисертаційних робіт як зарубіжних, так і вітчизняних учених [1–10].

Узагальнюючи ці праці, можна виділити декілька основних напрямів досліджень:

1) інформатизація освіти (В. Биков, М. Жалдак, О. Журавльов, Є. Іванченко, М. Коляда, С. Кустовський, В. Сороко та інші);

2) розробка педагогічних технологій навчання з застосуванням інформаційних технологій та систем (М. Вачевський, О. Вербило, О. Гончарова, Л. Дибкова, І. Іванникова, П. Клімушин, Г. Ковальчук, Т. Лимонова, О. Набока, Н. Спрожецька, Н. Уйсімбаєва та інші);

3) проектування та використання освітнього середовища на основі сучасних інформаційних технологій навчання (інтелектуальних, експертних та експертних навчаючих систем) (В. Гура, М. Жалдак, Ю. Жук, Н. Лавріненко, С. Литвинова, С. Комлева, Л. Петухова, В. Пономаренко, Н. Тверезовська, С. Яшанов та інші);

4) аналіз понятійного апарату дидактичних категорій (Н. Бордовська, Л. Голубнича [11], В. Загвязинський, І. Підласий, А. Реан, С. Розум, С. Смірнов, І. Осадченко [12], В. Ягупов та інші [5–7]).

5) дидактична взаємодія в умовах використання нового класу інформаційних технологій навчання (Н. Воропай, Т. Казачкова, Л. Петухова, І. Онищенко, О. Співаковський, Є. Співаковська та інші).

Однак проблеми системного дослідження, розробки та впровадження нового класу інформаційних технологій навчання на основі систем штучного інтелекту, експертних та експертних навчаючих систем у процес професійної підготовки фахівців залишаються не розв'язаними, а для деяких науковий пошук тільки розпочато [5–8; 10].

Це вказує на важливість і актуальність проведення досліджень з проблем, пов'язаних з удосконаленням педагогічних технологій навчання на основі застосування інтелектуальних, експертних та експертних навчаючих систем.

В роботі досліджується проблема формалізації понятійного апарату дидактичних систем (концепцій навчання).

**Авторська концепція** ґрунтується на уявленні, що у сучасних педагогічних технологіях навчання, коло тих хто навчає, здійснює управління навчально-пізнавальною діяльністю (тими, хто навчається) та інше, змінилося й значно розширилось. Це пов'язано зі створенням нового класу інформаційних технологій та систем навчання (інтелектуальних, експертних та експертних навчаючих систем), а також розподілом знань (баз знань та баз даних) у локальних та глобальних (Інтернет) комп'ютерних мережах.

Тобто, дидактична взаємодія при використанні таких інформаційних систем, суттєво змінилася, й не обмежується взаємодією у системі вчитель – учень. (викладач – студент) [6;7;9], вона має суттєво виражений інформаційний тип (інформаційну складову).

Ця концепція підтверджується численними дослідженнями дидактичної взаємодії в умовах використання нового класу інформаційних технологій і систем й узгоджується з ними [6; 7; 9].

Метою даної роботи є теоретичний аналіз, обґрунтування та формалізація понятійного апарату дидактичних систем, заснованих на використанні нового класу інформаційних технологій навчання (інтелектуальних, експертних та експертних навчаючих систем).

У сучасних педагогічних та психологічних дослідженнях з теорії навчання, розроблено значну кількість теоретичних концепцій навчання (концепцій теорії навчання), які використовуються у навчальному процесі для засвоєння знань, оволодіння практичними навичками і вміннями [13, с. 119].

Як показує практика застосування цих концепцій, на сьогодні, єдиної, загальної, теоретичної концепції навчання (дидактичної системи) не існує [14, с.10].

Це пов'язано з тим, що кожна з концепцій теорії навчання враховує лише певні психолого-педагогічні характеристики тих хто навчається, окремі особливості та закономірності їх пізнавальної діяльності, має різне розуміння взаємодії (дидактичної взаємодії) між тим, хто навчає і тим, хто навчається, а також пропонує власну технологію навчання та управління пізнавальною діяльністю, то що [6; 7; 9; 13; 14].

У педагогічній літературі також нема єдиного підходу до використання самого терміну «концепція навчання», ряд дослідників (Н. Бордовська, В. Загвязинський, В. Оконь, І. Підласий, А. Реан, С. Розум, С. Смірнов, В. Ягупов) використовують замість нього, як синоніми, терміни: «дидактичні системи», «дидактична теорія», «дидактична концепція» та інше [12; 13, с. 119; 15, с. 42; 14, с. 10; 16, с. 248].

Це призводить до не одностайності розуміння (а у ряді випадків до суттєвого нерозуміння) змісту у педагогічних дослідженнях і потребує аналізу сучасних теоретичних концепцій навчання (дидактичних систем) та їх понятійного апарату з метою виявлення специфіки застосування, особливостей дидактичної взаємодії і можливостей у підготовці фахівців на основі використання нового класу інформаційних технологій навчання.

Питанням аналізу понятійного апарату дидактичних категорій, зокрема поняттю «дидактична система», присвячено низку педагогічних досліджень [11–16], прикладами можуть служити роботи І. Осадченко «Аналіз поняття «дидактична система» у контексті педагогічних категорій» [15], «Термінологічний аналіз дидактичних категорій: «система», «вид», «тип», «модель», «технологія»» [12], Л. Голубнича «Принципи навчання як дидактична категорія: історіографія питання» [11] та інші [13; 14].

В цих та інших роботах показано, що понятійний апарат дидактичних категорій повинен відповідати вимогам наукової методології – мати однозначну, строгу і добре формалізовану термінологію [12–15].

На основі проведеного аналізу педагогічних досліджень виявлено, що на сьогодні, існує множина різних дефініцій термінів «концепція навчання», «дидактичні системи» та інше, які використовуються як синоніми. Основні з цих дефініцій наведено у табл. 1.

*Таблиця 1*

**Основні підходи до визначення терміна «дидактична система» та його синонімів**

<b>Дослідник</b>	<b>Визначення поняття</b>
В. Ортинський [13, с. 119]	Концепції теорії навчання (дидактичні системи) – розглядають «як комплекс внутрішньо узгоджених тверджень, що базуються на єдності цілей, змісту і дидактичних принципів, котрі стосуються способів організації роботи педагога та студентів».



<b>Дослідник</b>	<b>Визначення поняття</b>
В. Ягупов [16, с. 248]	дидактична система – «комплекс внутрішньо узгоджених тверджень, що базуються на єдності цілей, змісту і дидактичних принципів, котрі стосуються способів і організації роботи» суб'єктів навчання.
І. Зайченко [17, с. 86–87]	Дидактична система – це сукупність елементів, які утворюють єдину цільну структуру, що слугує досягненню завдань навчання.
В. Бойченко [14, с.10];	концепція теорії навчання (дидактична система) «розуміється комплекс внутрішньо узгоджених тверджень, що базуються на єдності цілей, змісту і дидактичних принципів, котрі стосуються способів і організації роботи вчителя та учнів»
І. Підласий [18, с.129]	Під дидактичною системою розуміють: виокремлене за певними критеріями цілісне утворення, що характеризується внутрішньою цілісністю структур, утворених єдністю завдань, принципів, змісту, форм і методів навчання.
Б. Грицюк та інші [цит. по 15, с. 38]	Під дидактичною системою розуміють: у реальній педагогічній практиці – «ту її частину, у якій реалізується навчальний процес, а в педагогічній теорії – відображення реального коду навчання».
В. Головенкін [цит. по 15, с. 38]	Під дидактичною системою розуміють: систему, яка «визначається трьома основними складовими: видом управління, видом інформаційного процесу, типом засобів передачі інформації і управління пізнавальною діяльністю».
І. Осадченко [15, с. 39]	Ми розуміємо під дидактичною системою сукупність взаємозалежних між собою дидактичних компонентів (зміст, принципи, форми, методи, засоби навчання тощо), функціональність яких залежить від загальних парадигмальних (визначених історичними обставинами та суспільними потребами) вимог.
М. Дубінка [19, с. 56]	Дидактичною називають впорядковану систему цілей, змісту, форм, методів і засобів навчання. Ця система функціонує у взаємній діяльності того, хто вчить, і того, хто прагне навчитися, в ході якої відбувається засвоєння знань, способів дій та розвиток індивідуальних здібностей студентів.
І. Осадченко [12, с.224]	Під дидактичною системою розуміємо сукупність взаємозалежних між собою дидактичних компонентів (зміст, принципи, форми, методи, засоби навчання тощо) в основі дидактичних підсистем (теорій, концепцій тощо), функціональність яких залежить від загальних парадигмальних (визначених історичними обставинами та суспільними потребами) вимог; невід'ємну складову загальної педагогічної (освітньої) системи, яка, у свою чергу, є функціональним компонентом парадигми як макросистеми, виконуючи певне соціальне замовлення.

Аналіз цих дефініцій показує (див. табл. 1), що вони побудовані: 1) на основі одного або декількох компонентів, що утворюють дидактичну систему [12]; 2) як функція або частина функції, що

реалізується у навчальному процесі [15]; 3) як сукупність взаємозалежних дидактичних компонентів та функцій навчального процесу [15]; 4) як впорядкована система, що функціонує у взаємній діяльності того, хто вчить та хто навчається [19]; 5) як інформаційний процес [15].

Крім цього, у більшості дефініцій, у якості компонентів (дидактичних компонентів) використовують: принципи, цілі, зміст, форми та методи (засоби) навчання, види та засоби інформаційної взаємодії і управління [12; 15].

Таким чином, проведений аналіз основних дефініцій «концепція навчання», «дидактичні системи» показав, що в цілому, вони носять досить загальний характер та не враховують повною мірою психолого-педагогічні особливості застосування нового класу інформаційних технологій навчання – інтелектуальних, експертних та експертних навчаючих систем, а також особливості дидактичної взаємодії при використанні таких систем.

Виходячи з мети дослідження, найбільш повним визначенням терміну «дидактична система» є дефініція В. Головенкіна [15], яка розглядає дидактичну систему (концепцію навчання), як інформаційний процес, що складається з трьох компонент (див. табл. 1), але ця дефініція не враховує принципи, на основі яких формулюються вимоги і обмеження на всі види управління та засоби передачі інформації у процесі пізнавальної діяльності.

Виходячи з результатів аналізу, доцільно ввести формалізоване визначення терміну «дидактичні системи», взявши за основу (доопрацювавши) дефініцію В. Головенкіна [15].

**Дефініція 1.** *Дидактична система* – це система, яка визначається чотирма основними складовими: видом управління, видом інформаційного процесу, типом засобів передачі інформації і управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, та дидактичними принципами, що характеризують вимоги і обмеження на всі види управління та засоби передачі інформації.

Сформульована дефініція терміну «дидактична система» побудована на основі інформаційного підходу. Це дозволяє враховувати нові особливості дидактичної взаємодії та можливості сучасних інформаційних технологій навчання, здатних: 1) передавати знання фахівців («вчити») з певної галузі знань (експертів); 2) використовувати розподіленні у мережі Інтернет знання (бази знань та бази даних) та інше [6; 7; 10].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку:

1. Показано, що загальним проблемам удосконалення педагогічних технологій навчання на основі використання нового класу сучасних інформаційних технологій (інтелектуальних, експертних та експертних навчаючих систем) у педагогічних дослідженнях приділяється істотна

увага. Проте, проблема формалізації понятійного апарату дидактичних систем остаточно не вирішена і потребує аналізу понятійного апарату сучасних теоретичних концепцій навчання (дидактичних систем). Це робить актуальним проведення досліджень з цієї проблеми.

2. На основі систематизованого аналізу та інформаційного підходу формалізовано термін «*дидактична система*», як система, що визначається чотирма основними складовими: видом управління, видом інформаційного процесу, типом засобів передачі інформації і управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, та дидактичними принципами, що характеризують вимоги і обмеження на всі види управління та засоби передачі інформації.

3. В перспективі, формалізований понятійний апарат дозволить науково обґрунтовано проводити педагогічні дослідження з проблем дидактичної взаємодії та особливостей застосування нового класу інформаційних технологій навчання на основі систем штучного інтелекту, експертних та експертних навчаючих систем.

### **Список використаної літератури**

- 1. Спірін О. М.** Проблеми інформатизації освіти України в контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів ІКТ [Електронний ресурс] / О. М. Спірін, М. П. Шишкіна, Ю. Г. Запорожченко // Інформ. технології і засоби навчання. – 2012. – № 1. – Текст. дані. – Режим доступу : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/632/483> (дата звернення 15.09.15). – Назва з екрана. **2. Жук Ю. О.** Проблеми формування інформаційного середовища навчального закладу [Електронний ресурс] / Ю. О. Жук, О. І. Вольневич // Інформаційні технології і засоби навчання. – Текст. дані. – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/286/272> (дата звернення 12.09.15). – Назва з екрана. **3. Жалдак М. І.** Проблеми інформатизації навчального процесу в середніх і вищих навчальних закладах / М. І. Жалдак // Комп'ютер у шк. та сім'ї. – 2013. – № 3. – С. 8–15. **4. Биков В. Ю.** Моделі організаційних систем відкритої освіти: [монографія] / В. Ю. Биков. – К.: Атіка, 2008. – 684 с. **5. Тверезовська Н. Т.** Проблеми формування інтелектуальних навчаючих систем // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків: ХХПІ, 2001. – № 29. – С. 35–40. **6. Петухова Л. Є.** Трисуб'єктна дидактика в моделі інноваційного розвитку освітніх систем / Л. Є. Петухова // Педагогічні науки: зб. наук. праць / ред. Є. С. Барбіна. – Херсон: ХДУ, 2014. – Вип. 65. – С. 74–80. **7. Співаковський О. В.** До оцінювання взаємодії у моделі «Викладач-студент-середовище» / О. В. Співаковський, Л. Є. Петухова, Н. А. Воропай // Наука і освіта. – 2011. – № 4/С. – С. 401–405. **8. Шевчук О. Б.** Інтелектуальні технології як засіб професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю /

- О. С. Меньяйленко, О. Б. Шевчук // Інформаційні технології в наукових дослідженнях і навчальному процесі : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. (16-18 листоп. 2011 р.). – Луганськ, 2011. – С. 97–99.
- 9. Онищенко І. В.** Інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище як засіб формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх учителів початкових класів / І. В. Онищенко // Інформаційні технології в освіті. – 2014. – № 18. – С. 96–104.
- 10. Меньяйленко О. С.** Розробка гібридної web-освітньої платформи online-навчання [Електронний ресурс] / О. С. Меньяйленко, О. С. Бондарь, Є. В. Кондратенко, В. Е. Краснопольський, М. М. Фоменко, О. Б. Шевчук // Науковий вісник Донбасу. – 2017. – №1-2. – Режим доступу: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2017/N1-2\(35-36\)/moswpo.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2017/N1-2(35-36)/moswpo.PDF).
- 11. Голубнича Л. О.** Принципи навчання як дидактична категорія: історіографія питання / Л. О. Голубнича // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. т. Вип. 131. – С. 59–63.
- 12. Осадченко І. І.** Термінологічний аналіз дидактичних категорій: «система», «вид», «тип», «модель», «технологія» / Інна Осадченко // Зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред. Мартинюк М. Т. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2010. – Ч. 1. – С. 217–226.
- 13. Ортинський В. Л.** Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
- 14. Бойченко В. В.** Дидактичні системи у вищій освіті : навч. посіб. / авт.-упоряд. В. В. Бойченко. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. – 121 с.
- 15. Осадченко І. І.** Аналіз поняття «дидактична система» у контексті педагогічних категорій / Інна Осадченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред) [та ін.]. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Вип. 1. – С. 36–45.
- 16. Ягупов В. В.** Педагогіка. Навчальний посібник. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
- 17. Зайченко І. В.** Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. / І. В. Зайченко. – К., «Освіта України», «КНТ» 2008. – 528 с.
- 18. Подласый И. П.** Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
- 19. Дубінка М. М.** Навчальний процес у вищій школі як цілісна дидактична система [Текст] / М. М. Дубінка // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: В. В. Радул [та ін.]. – Кіровоград : КДПУ, 2011. – Вип. 93. – С. 55–60.

**Шевчук О. Б. Аналіз і формалізація понятійного апарату дидактичних систем: інформаційний підхід**

У статті розглядається проблема формалізації понятійного апарату дидактичних систем побудованих на використанні нового класу інформаційних технологій навчання (інтелектуальних та експертних систем). На основі систематизованого аналізу та інформаційного

підходу, формалізовано термін «дидактична система», що визначається чотирма основними складовими: видом управління, видом інформаційного процесу, типом засобів передачі інформації і управління пізнавальною діяльністю та дидактичними принципами.

*Ключові слова:* дидактична система, дидактична взаємодія, формалізація, інформаційні технології навчання, інтелектуальні системи, експертні навчаючі системи

**Шевчук О. Б. Анализ и формализация понятийного аппарата дидактических систем: информационный подход**

В статье рассматривается проблема формализации понятийного аппарата дидактических систем, построенных на использовании нового класса информационных технологий обучения (интеллектуальных и экспертных систем). На основе систематизированного анализа и информационного подхода, формализовано термин «дидактическая система», который определяется четырьмя основными составляющими: видом управления, видом информационного процесса, типом средств передачи информации и управления познавательной деятельностью и дидактическими принципами.

*Ключевые слова:* дидактическая система, дидактическое взаимодействие, формализация, информационные технологии обучения, интеллектуальные системы, экспертные обучающие системы

**Shevchuk O. Analysis and Formalization of the Conceptual Apparatus of Didactic Systems: Information Approach**

The article deals with the problem of formalization of the conceptual apparatus of didactic systems based on the use of a new class of information learning technologies (intellectual and expert systems). Based on the systematic analysis and information approach, the term "didactic system" is formalized, which is determined by four main components: the type of management, the type of information process, the type of information transmission and management of cognitive activity and didactic principles.

*Key words:* didactic system, didactic interaction, formalization, information technologies of training, intellectual systems, expert teaching systems.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2018 р.

Прийнято до друку 26.10.2018 р.

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

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

1. **Безбородих Світлана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

2. **Беляєва Еліна Федорівна** – старший викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

3. **Білозерова Маріанна Вікторівна** – аспірант кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР.

4. **Буяшенко Вікторія Василівна** – доктор філософських наук, професор, ректор Академії праці, соціальних відносин і туризму.

5. **Гліченко Олена Олександрівна** – асистент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

6. **Головатюк Іван Григорович** – аспірант кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, актор Тернопільського обласного академічного театру актора і ляльки.

7. **Джоу Юнь** – аспірант Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

8. **Дітковська Леся Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій Академії праці, соціальних відносин і туризму.

9. **Ду Цзінсюй** – аспірантка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

10. **Желанова Вікторія Вячеславівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.

11. **Зажарська Ганна Петрівна** – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

12. **Зубкова Людмила Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

13. **Ковальова Тетяна Олександрівна** – аспірантка спеціальності 015 Професійна освіта ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

14. **Куліненко Анна Миколаївна** – аспірант кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР.

15. **Лаппо Віолетта Валеріївна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології Коломийського

навчально-наукового інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

16. **Ларіонова Наталія Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

17. **Мигович Ірина Вікторівна** – кандидат філологічних наук, доцент, начальник відділу міжнародних зв'язків ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

18. **Назмієв Антон Олександрович** – аспірант кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

19. **Отравенко Олена Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри теорії і методики фізичного виховання ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

20. **Правова Нінель Володимирівна** – асистент кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

21. **Птахіна Ольга Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

22. **Рудь Світлана Михайлівна** – асистент кафедри філологічних дисциплін, магістр російської мови і літератури ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

23. **Рябовол Лілія Тарасівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри державно-правових дисциплін та адміністративного права Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

24. **Семенов Микола Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інформаційних технологій та систем ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

25. **Семигіна Тетяна Валеріївна** – доктор політичних наук, професор кафедри соціальної роботи та практичної психології, проректор з наукової роботи Академії праці, соціальних відносин і туризму.

26. **Сіненко Ксенія Олегівна** – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

27. **Стрельченко Діана Валентинівна** – викладач кафедри англійської мови факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

28. **Тетерев Владислав Олегович** – аспірант кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

29. **Федотова Тетяна Володимирівна** – асистент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

30. **Чернецька Юлія Іванівна** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР.

31. **Чжан Ювень** – аспірантка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

32. **Швирка Вікторія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

33. **Шевирьова Ірина Георгіївна** – аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

34. **Шевчук Олег Борисович** – член наглядової ради, кандидат економічних наук, доцент, член наглядової ради ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».



Наукове видання

**ВІСНИК**  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

**№ 8 (322) листопад 2018**

**Частина I**

Відповідальний за випуск:  
д. п. н., проф. **О. Л. Караман**  
к. п. н., доц. **Я. І. Юрків**

---

Здано до склад. 26.09.2018 р. Підп. до друку 26.10.2018 р.  
Формат 60x84 1/8.Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 27,20. Наклад 200 прим. Зам. № 243.

---

**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.*