

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 3 (300) КВІТЕНЬ

2016

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 3 (300) квітень 2016

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 № 8 від 25 березня 2016 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 лїве) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

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

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

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

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

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

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

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

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

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016

ЗМІСТ

ШЛЯХИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ «СТАНДАРТІВ І РЕКОМЕНДАЦІЙ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ ВИЩОЇ ОСВІТИ» В НАЦІОНАЛЬНІ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.	Жукович-Дородних Н. М. Забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах Польщі.....	6
2.	Караман О. Л. Міжнародна й національна нормативно-правова база забезпечення якості вищої освіти.....	15
3.	Логойда І. В. Якісна вища освіта в контексті культурної інтеграції та інтернаціоналізації.....	24
4.	Павлюк Р. О. Стратегічні напрямки переходу до навчання на дослідницькій основі.....	30
5.	Прізіук О. М., Котеленець К. М. Досвід роботи служби підтримки як один із засобів забезпечення якості дистанційного навчання в університеті.....	38
6.	Семенов М. А., Lupandina А. Упровадження швейцарського досвіду адаптивного дистанційного навчання в українському університеті.....	46
7.	Черних Ю. А. Особливості підготовки конкурентоспроможних лікарів в умовах реформування вищої освіти та охорони здоров'я.....	53
8.	Щаблева А. М. Проблеми іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей в Китаї та Україні: порівняльний аналіз.....	58
9.	Katarzyna Banka Chinese language learning in the higher education system.....	68

ЄВРОПЕЙСЬКА Й НАЦІОНАЛЬНІ РАМКИ КВАЛІФІКАЦІЙ В СИСТЕМІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

10.	Бондаренко Л. І. Національна рамка кваліфікацій як основа до впровадження компетентнісного підходу в освіті.....	81
11.	Садыкова В. А. Психологические особенности профессиональной подготовки по новым информационным технологиям обучения.....	89
12.	Степаненко В. І. Розвиток наукового мислення у студентів вищого навчального закладу.....	97
13.	Чепурна І. М. Розвиток громадянської соціалізації Китаю у республіканські часи.....	104

МОДЕЛІ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

14. **Балан Л. А.** Результаты педагогического эксперимента по формированию у будущих инженеров-программистов готовности к использованию дистанционных образовательных технологий..... 110
15. **Бутенко Л. Л.** Якість методологічної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників в системі безперервної освіти..... 119
16. **Гарбузенко Л. В.** Забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення декоративно-прикладного мистецтва..... 127
17. **Драчук Ю. З., Снітко Є. О., Завгородній Є. Є., Сав'юк Л. О.** До проблем забезпечення якості освіти у вищому навчальному закладі..... 135
18. **Дудник О. М.** Педагогічні задачі контекстної спрямованості як чинник підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів..... 143
19. **Климчук Л. В.** Використання інтерактивних послуг глобальної мережі інтернет в процесі навчання китайської мови..... 152
20. **Ішутіна О. Є.** Зміст і сутність поняття моніторингу якості професійної лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів рідної мови..... 158
21. **Лю Сін'їнь** Виховання естетичної культури студентів: генезис та сучасність..... 167
22. **Місько Н. В.** Особливості розвитку наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття)..... 173
23. **Мозальов В. Є.** Моніторинг в управлінні якістю підготовки фахівців у вищих військових навчальних закладах..... 182
24. **Омельяненко С. В., Доннік М. С.** Сучасні технології навчання у професійній підготовці соціальних педагогів..... 190
25. **Отрощенко Н. Л.** Упровадження інноваційних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів... 198
26. **Прошкін В. В., Прошкіна І. О.** Моніторинг ефективності університетських наукових досліджень як засіб забезпечення якості професійної підготовки студентів..... 205
27. **Семенов М. А.** Формулювання теоретичних принципів та методології формування системи управління якістю дистанційного навчання в університеті..... 213
28. **Степаненко В. В.** Мотивація майбутніх фахівців з лабораторної діагностики до самостійної роботи під час навчального процесу у вищому навчальному закладі..... 222

29.	Хриков Є. М. Управління якістю діяльності викладачів кафедри.....	228
30.	Шехавцова С. О. Суб'єктність майбутніх учителів як показник якості дистанційної освіти.....	235
31.	Щука Г. П. Професійна діяльність науково-педагогічних працівників в системі якості вищої освіти.....	244
32.	Яшина Н. Г. Электронная информационно-образовательная среда вуза на базе облачных технологий.....	251
33.	Streltsova V. Yu. Teaching cross-cultural communication in a foreign language to students of different specialities.....	258

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОСТІ

34.	Босак О. С. Підліткова агресія як соціальна проблема.....	263
35.	Волобуева Н. А. Воспитание ребенка-сироты в замещающей семье средствами народной педагогики как условие формирования этносознания личности.....	270
36.	Канішевська Л. В. Розвиток творчого потенціалу студентської молоді у позааудиторній діяльності.....	277
37.	Коношенко Н. А., Голенко Ю. В. Теоретичні основи підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами в умовах реабілітаційного центру.....	284
38.	Коношенко С. В., Митрофанов О. А. Організація волонтерської діяльності майбутніх соціальних педагогів в умовах реабілітаційного центру.....	291
39.	Мальцева О. І. Сучасні підходи до визначення категорії «соціальне виховання».....	297
40.	Нагорний Ю. М. Особливості процесу соціалізації особистості в сільських клубних закладах.....	303
41.	Петренко Л. М. Григорій Ващенко про місце і роль гри у навчанні й вихованні дітей.....	313
42.	Сапіга С. В. Програма розвитку особистісного потенціалу підлітків Національної Організації Скаутів України.....	320
43.	Юрків Я. І. Методи соціально-педагогічної роботи з дітьми, які зазнали насильства в сім'ї.....	328
	Відомості про авторів.....	336

**ШЛЯХИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ «СТАНДАРТІВ
І РЕКОМЕНДАЦІЙ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ
В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ»
В НАЦІОНАЛЬНІ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

УДК 378.1(438)

Н. М. Жукович-Дородних

**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЛЬЩІ**

Освіта є важливою соціальною, економічною і політичною інвестицією. Освіта і компетентність людей стають найважливішими цінностями сучасної інформаційної цивілізації і суспільства, заснованого на знаннях. Все актуальніше в усьому світі стає проблема забезпечення якості освіти та стандартів. Це відбувається з кількох причин: перехід від індустріального суспільства до суспільства знань, економіка якого спирається на науково-природничі та високотехнологічні досягнення, а ринок праці потребує фахівців із вищою освітою; перехід до масової, а далі до загальної вищої освіти (охоплення понад 60% молоді) й потреба навчати велику кількість людей із невисокими здібностями, засвоювати класичні академічні програми на прийнятному рівні; насичення ринку праці випускниками вищих навчальних закладів, суперництво між ними за робочі місця; поява міжнародної конкуренції у сфері навчання студентів-іноземців і початок формування світового ринку освітніх послуг; мобільність студентів, викладачів і науковців, утворення ринку праці для дипломованих фахівців [4, с. 83 – 84].

В умовах інтеграційних процесів європейських країн забезпечення якості освіти, заснованої на єдиних стандартах і рекомендаціях є однією з головних умов формування Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area). Основними чинниками й напрямками освітніх перетворень є концентрація на культуру в цілому і реалізація спільних цінностей європейської цивілізації: права і свободи людини, демократична легітимність, рівність шансів, «культура світу», повага до інших людей, раціональне мислення, захист екосистеми, відповідальність, придатність до працевлаштування і здатність до економічної ефективності, навчання протягом усього життя.

Забезпечення якості освіти досліджували А. Загородній, Ю. Захаров, Л. Кайдалова, С. Шевченко та ін.; проблеми якості освіти на державному і регіональному рівнях висвітлені у працях В. Кременя, В. Лугового, С. Ніколаєнка, процеси глобалізації, інтеграції та розвитку європейського виміру вищої освіти розглядали А. Сбруєва, С. Семенов, В. Тітарчук та ін..

Метою даної статті є висвітлення досвіду забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах Польщі.

Слід відзначити, що в Європі історично сформувались дві моделі якості освіти: «англійська», що базується на внутрішній самооцінці ВНЗ, і «французька», яка ґрунтується на зовнішній оцінці ВНЗ з погляду його відповідальності перед суспільством. У 2000 році була створена Європейська асоціація гарантії якості у вищій освіті (ENQA) [1], в основі якої стали результати пілотного проекту «Європейський пілотний проект по оцінці якості вищої освіти» (1994 – 1995 рр.), матеріали Рекомендацій Єврокомісії 1998 р. з європейського співробітництва у питаннях гарантії якості у вищій освіті й текст Болонської декларації 1999 року.

Проблема забезпечення якості освіти є наскрізною в Болонському, Копенгагенському та Туринському процесах, відповідні програми заходів реалізуються як на регіональному, національному і галузевому рівнях, так і на рівні окремих навчальних закладів.

З метою формування системи забезпечення якості вищої освіти у Болонському процесі міністри країн-учасниць у Берлінському комюніке (2003 р.) доручили ENQA через її членів у співпраці з Європейською Асоціацією університетів (EUA), Європейською Асоціацією вищих навчальних закладів, що не є університетами (EURASHE), та Європейським студентським міжнародним бюро (ESIB), які утворили групу E4, розробити узгоджені стандарти, процедури та рекомендації із забезпечення якості. Розроблені стандарти і рекомендації – European quality assurance standards and guidelines (ESG) – були схвалені на конференції в Бергені 2005 року. Але говорити про функціонування єдиної системи інституційної оцінки діяльності освітніх установ в Європі поки ще зарано, ще до цього часу в кожній країні існують свої підходи до забезпечення й оцінки якості вищої освіти. Розглянемо детальніше досвід забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах Польщі.

Зазначимо, що після розпаду комуністичної системи Польща пройшла шлях від централізованого управління освітою до глибокої децентралізації. Більшість освітніх завдань сьогодні вирішуються органами місцевого самоврядування (гміни або повіту). Відповідальність за педагогічний нагляд покладається на керівників регіональних органів управління освітою (освітніх кураторів) 16 воєводств.

Система вищої освіти в Польщі представлена державними та з 1989 року недержавними вищими навчальними закладами. Усі виші мають однакові стандарти організації навчального процесу та викладання – форма власності навчального закладу не впливає на якість та престижність диплому. Згідно Закону про вищу освіту (*Prawo o szkolnictwie wyższym*) [2] до вищих навчальних закладів належать:

- Класичний університет (має право присвоювати ступінь доктора наук як мінімум по 10 дисциплінах, у тому числі як мінімум по двом дисциплінам в кожній з таких предметів: гуманістичні, юридичні, економічні або теологічні; математичні, фізичні, науки про Землю або

технічні; біологічні, медичні, хімічні, фармацевтичні, сільськогосподарські або ветеринарні).

- Технічний університет (має право присвоювати ступінь доктора наук як мінімум за 10 дисциплінами, у тому числі як мінімум за 6-ма технічними).

- Профільний університет (має право присвоювати ступінь доктора наук як мінімум за 6 дисциплінами, в тому числі як мінімум з 4-х дисциплін, відповідних профілю ВНЗ).

- Політехніка (має право присвоювати ступінь доктора наук як мінімум за 6 дисциплінами, в тому числі як мінімум по 4 технічних дисциплін).

- Академія (має право присвоювати ступінь доктора наук як мінімум по 2 дисциплінам).

- Колегія (має право видачі дипломів про вищу прикладну освіту, в тому числі дипломів ліценціата).

У вищих навчальних закладах Польщі діє триступенева система, яка включає ступінь бакалавра (*licencjat, inzynier*), магістра (*magister*) і доктора наук (*doctor*). Перший ступінь вищої освіти готує для роботи в конкретній професії, триває від 6 до 7 семестрів і закінчується отриманням ступеню бакалавра чи інженера. Другий ступінь вищої освіти вимагає попереднього завершення першого ступеня, триває 3–4 семестри професійного навчання, яке закінчується отриманням ступеня магістра, або еквівалентного ступеня – наприклад: лікар, стоматолог, ветеринар. Ступінь магістра можна здобути й у повній магістерській вищій освіті, де навчання триває від 9 до 12 семестрів й є обов'язковим для таких напрямків, як фармакологія, юриспруденція, психологія, медицина. Третій ступінь вищої освіти (докторантура) передбачає отримання передових знань у певній галузі або дисципліні науки, а після захисту докторської дисертації – здобуття докторського наукового ступеня.

З метою полегшення процедури порівняння рівня освіти студентів відповідно навчальним напрямкам, ВНЗ Польщі використовують ECTS (Європейська кредитна Система). Тому дипломи польських навчальних закладів визнаються та дають можливість працювати за спеціальністю в ЄС та в більшості країн світу. Відзначимо, що Польські вищі навчальні заклади активно залучені до міжнародного обміну студентами: такі програми як SOCRATES/ Erasmus або двосторонні угоди між університетами сприяють розвитку контактів між польськими та закордонними ВНЗ.

Основною умовою розвитку освіти в Польщі є визначення урядом прогнозів та розробки комплексної та перспективної програми освітньої політики і реформи системи освіти, в якій стратегічною метою є досягнення освітніх стандартів Європейського Союзу. З цією метою від 2002 року в Польщі працює Польський Державний Акредитаційний Комітет (*Państwowa Komisja Akredytacyjna, PKA*) [5]. Він здійснює

перевірку та контроль якості стандартів освіти у вищих навчальних закладах Польщі, а також служить для поліпшення і гарантії освітніх стандартів. Державний Акредитаційний Комітет розвиває тісне співробітництво з акредитаційними комітетами в інших країнах. Польська система забезпечення якості освіти відповідає стандартам і вимогам ENQA. Так, згідно з регламентом Статуту РКА діяльність Комісії підлягає зовнішньому огляду і перша така оцінка була проведена міжнародними експертами у 2008 р., а її результат дозволив ввести РКА до Європейського Реєстру Агенцій Гарантії Якості (EQAR). В результаті чергового огляду у 2013 – 2014 рр. підтверджено повне членство РКА в ENQA.

Важливим є й те, що у 2012 р. американський National Committee on Foreign Medical Education and Accreditation (NCFMEA) оцінив, що процедури та стандарти, які використовуються РАК в процесі акредитації медичних вузів відповідні до аналогів, що діють у США. В наслідок цього рішення з'явилася можливість подання заявки через польські медичні ВНЗ на участь у програмі William D. Ford Federal Direct Loan, який дозволяє студентам фінансування досліджень, що проводяться в польських медичних вишах [5].

Крім того, РКА є стороною договорів про співпрацю з ANECA (Іспанія), ANQA (Вірменія), SKVC (Литва), FIBAA та AQAS (Німеччина), NEAA (Болгарія), KCB (Словаччина), та взаємного визнання рішень щодо акредитації з NVAO (Нідерланди) і ÖAR (Австрія). А з 15 січня 2009 року Комісія знаходиться в European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) – реєстр, який містить інформацію про фірми, що функціонують відповідно до European Standards and Guidelines for Quality Assurance.

Отже, вищевказане доводить, що в вищій освіті Польщі за останнє десятиріччя відбулися значні перетворення, які дозволи підвищити не лише рівень її якості та зробити привабливою для навчання як поляків, так і іноземних студентів, а й сформуванню певну систему щодо забезпечення й контролю якості і стандартів вищої освіти.

Розглянемо, як на практиці відбувається забезпечення і контроль якості вищої освіти на прикладі одного з наймолодших польських університетів – Жешувського університету (Uniwersytet Rzeszowski, Polska). Жешувський університет – найбільший ВНЗ Східної Польщі, створений в 2001 р., коли три існуючих вже в Жешуві вищі: Вища педагогічна школа, Відділення Інституту імені Марії Склодовської-Кюрі та відділення економіки Академії сільського господарства були об'єднані в загальну навчальну одиницю. З тих пір Жешувський університет досяг значних успіхів, зайнявши друге місце в рейтингах університетів всієї Польщі [3].

Навчання в університеті здійснюється на 12 факультетах: економічному, філологічному, природничо-математичному, педагогічно-художньому, права і адміністрації, соціологічно-історичному, мистецтв,

фізичного виховання, заміському факультеті біотехнології та межфакультетському Інституті філософії.

Однією з основних умов якісної освіти в Жешувському університеті є реалізація засад Внутрішньої системи забезпечення якості освіти (Wewnętrzny Systemu Zapewnienia Jakości Kształcenia), заснована у відповідності з міжнародними та європейськими стандартами. Ця система охоплює весь процес навчання студента у ВНЗ і є одним з основних факторів, що впливають на його правильний хід і високу якість.

Внутрішня система забезпечення якості освіти в Жешувському університеті здійснюється в постійному режимі університетським відділом по забезпеченню якості освіти (Uczelniany Zespół ds. Zapewnienia Jakości Kształcenia), відділами по забезпеченню якості освіти структурних підрозділів університету (Zespoły ds. Zapewnienia Jakości Kształcenia, na poziomie jednostek organizacyjnych UR), відділом якості і акредитації (Dział Jakości i Akredytacji) та Бюро кар'єри (Biuro Karier).

Основними завданнями університетського відділу внутрішньої системи оцінки якості освіти є оцінка способу функціонування системи якості освіти в університеті, розробка концепції його оцінки та рекомендацій, щодо змін у функціонуванні системи, спрямованих на постійне підвищення його якості, зокрема: процедур забезпечення якості освіти; розробки форм звіту самооцінки підрозділів університету; правила затвердження, моніторингу і періодичного перегляду навчальних програм та їх ефектів; правила оцінювання студентів і аспірантів, враховуючи необхідність публікації і послідовного використання, правил і відповідних процедур; принципи забезпечення якості професорсько-викладацького складу.

З метою забезпечення якості на рівні факультету, відділу, чи іншого структурного підрозділу, ретельно працюють відділи по забезпеченню якості освіти структурних підрозділів університету. До їх завдань належить:

- аналіз відповідності професійного навчання за певною спеціальністю, рівнем і профілем освіти з місією університету, стратегією структурного підрозділу;
- періодичний огляд програм навчання з метою узгодженості змісту навчальних дисциплін;
- аналіз правильності підбору методів навчання та методів оцінки щодо запланованих результатів навчання;
- аналіз правильності присвоєння балів ECTS для окремих модулів/предметів;
- аналіз відповідності запланованих ефектів навчання до потреб ринку праці, а також співпраці факультету з ринковим середовищем;
- аналіз заявок, моніторингу кар'єри випускників університету;

- реалізація опитувань, що функціонують в рамках системи забезпечення якості освіти;

- розробка звіту по оцінці власної роботи відділу і аналізу сильних і слабких сторін поряд з пропозиціями заходів щодо поліпшення якості освіти;

- аналіз якості дипломних робіт і діючих на факультеті процедур затвердження теми цих робіт;

- моніторинг досягнень студентів, тощо.

З 2011 року в Жешувському університеті функціонує Відділ якості та акредитації, до основних завдань якого слід віднести:

- координація робіт, пов'язаних з удосконаленням внутрішньої системи забезпечення якості освіти (WSZJK);

- координація впровадження антиплагіатної системи;

- розробка проектів опитувань у рамках WSZJK та складання зведених звітів з результатів досліджень;

- поточний моніторинг процесу впровадження і вдосконалення WSZJK на окремих факультетах;

- збір і зберігання документації, пов'язаної з процесом акредитації, допомога в підготовці звітів самооцінки та ін.

Слід відзначити, що окрім вищезазначених дій, в університеті відбувається традиційне незалежне дослідження, що проводиться в два етапи: наприкінці зимового семестру і в тижні, що передують термін навчання і іспитів літнього семестру. Так, в цьому навчальному році аналіз якості роботи викладачів університету відбувався за такими критеріями:

1. Чітке визначення умов організації навчання і здачі навчальної дисципліни.

2. Сумлінне і справедливе оцінювання знань у відповідності з зазначеними раніше вимогами.

3. Своєчасність початку занять.

4. Підготовка викладача до занять.

5. Зрозумілість та доступність навчального матеріалу.

6. Відкритість викладача, готовність до відповідей на питання студентів і проведення дискусій під час занять.

7. Роз'яснення сумнівів/ розбіжностей, що виникають під час занять.

8. Надихання студентів до самостійного мислення.

9. Вплив занять на отримання знань і навичок, необхідних для остаточної здачі предмету.

10. Доброзичливий підхід до студентів.

11. Доступність викладача для студентів в години чергувань і консультацій.

Хочеться відзначити прозорість і широке висвітлення результатів цих досліджень та розроблених пропозицій і заходів щодо удосконалення якості освіти на офіційному сайті Жешувського університету.

Згідно статті 13а Закону про вищу освіту Польщі [2] Університет може стежити за кар'єрою своїх випускників з метою приведення напрямів навчання і програм професійної освіти до потреб ринку праці. Такий моніторинг проводиться університетами на підставі даних, що містяться в національному списку студентів-POLO, а також даних, зібраних через Департамент Соціального Страхування. Результати моніторингу відображають професійний шлях випускників через рік, трьох і п'яти років після закінчення навчального закладу та надаються на сайті університетів і Міністерства науки і вищої школи.

Щорічно такі дослідження відбуваються й в Жешувському університеті, їх основною метою є одержання інформації про потреби коригування напрямів навчання і програм професійної освіти до вимог ринку праці. Дослідженням охоплено випускників всіх факультетів університету. Бюро кар'єри Жешувського університету ретельно проводить такі дослідження за наступними етапами:

1 етап – початковий вимір. Кожний випускник отримує анкети з метою збору початкової інформації щодо їх професійної активності і суспільної адаптації під час навчання. Основними питаннями є:

- Чи працював (ла) Пан (Пані) під час навчання в університеті?
- Чи брав (ла) Пан (Пані) під час навчання участь в суспільній діяльності університету (студентські організації, волонтерат тощо)?
- Чи навчався (лась) Пан (Пані) за кордоном (наприклад, в рамках програми Еразмус)?

2, 3 і 4 етапи відбуваються відповідно через рік, три та п'ять років після закінчення університету – кожний учасник дослідження за допомогою СМС або електронної пошти відсилає свої дані.

Результати дослідження професійної самореалізації випускників Жешувського університету 2011 – 2012 рр. випуску можна побачити на рисунку 1.

Результати цього дослідження стануть базовими для корегування змісту професійного навчання, навчальних програм і практичного навчання. Так, в контексті формування професійних умінь студентів важливим є висновки випускників університету, що навчання в університеті сприяло підвищенню їх свідомості в отриманні освіти і подальшому саморозвитку, самостійності у виконанні завдань, впливало на розвиток умінь організації власної праці, умінь мотивації щодо досягнення визначених цілей, формуванню умінь праці в колективі, комунікативних умінь тощо, таких необхідних в їх професійній діяльності.

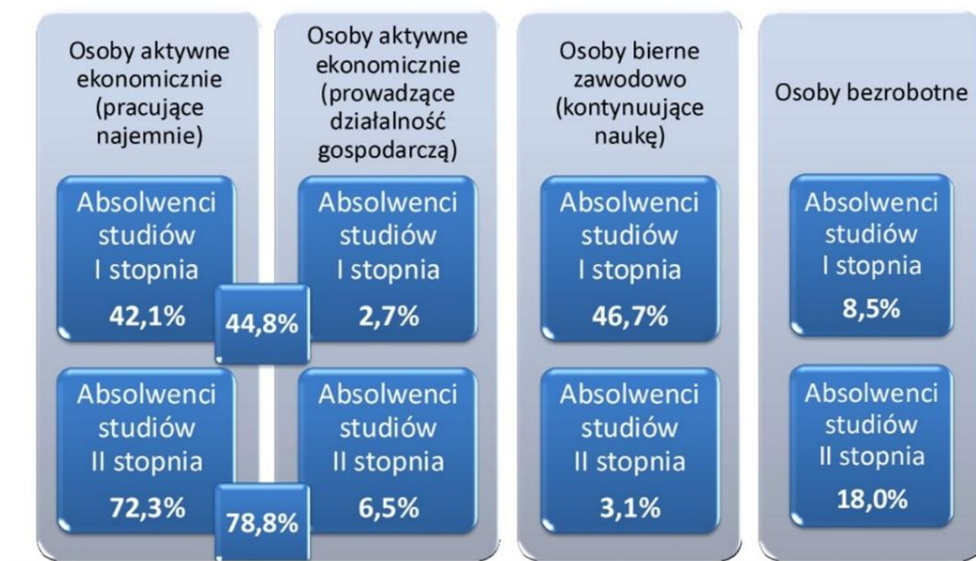


Рис. 1. Основні результати дослідження професійної самореалізації випускників Жешувського університету (2011-2012 рр. випуску)

Отже, підсумовуючи вищевказане, можна сказати, що сьогодні однією з визначних проблем вищої освіти є забезпечення її якості, під якою розуміють діапазон і рівень освітніх послуг, що надаються системою освіти відповідно до інтересів особи, суспільства і держави. Саме якісна освіта повинна надавати можливість кожному індивіду залежно від його інтересів і можливостей здобувати повноцінну, безперервну освіту відповідного рівня в усіх її формах.

В європейському освітньому просторі в рамках реалізації болонського процесу формується Європейська система забезпечення якості. Після вступу Польщі до ЄС польські ВНЗ стали складовою єдиного європейського освітнього простору, що зумовило інтенсивну співпрацю між різними типами вищих навчальних закладів та мобільне пересування студентів та науковців. Слід зазначити, що Польща є найближчою до України за географічним розташуванням, слов'янським менталітетом, багатовіковими історичними зв'язками, тому її досвід в реалізації вимог Болонської декларації, зокрема забезпеченні якості освіти, може мати певний інтерес для науковців та викладачів українських вишів.

Хочу відзначити, що девізом розробки програми змін у системі освіти можуть бути тези доповіді ЮНЕСКО «Освіта – прихований скарб», в якому визначено чотири базові принципи освіти: «вчитися, щоб жити», «вчитися, щоб знати», «вчитися, щоб працювати», «вчитися, щоб жити разом» [6]. І від якості реалізації цих принципів залежить якість формування системи забезпечення якості і стандартів освіти.

Список використаної літератури

- 1. European Association for Quality Assurance in Higher Education.** Режим доступу: <http://www.enqa.eu/>. **2. USTAWA z dnia 27 lipca 2005 r. «Prawo o szkolnictwie wyższym».** – Режим доступу: http://www.wne.uw.edu.pl/files/7914/1711/6889/ustawa_szkolnictwo.pdf. **3. Uniwersytet Rzeszowski.** – Режим доступу: <http://www.ur.edu.pl/> **4. Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект : монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк [та ін.] / за заг. ред. Н. Г. Сидорчук.** – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 300 с. **5. Państwowa Komisja Akredytacyjna.** – Режим доступу: <http://www.pka.edu.pl/pka>. **6. Тези доповіді ЮНЕСКО «Освіта – прихований скарб».** – Режим доступу: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>

Жукович-Дородних Н. М. Забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах Польщі

У статті розкрито актуальність проблеми забезпечення якості вищої освіти. Розкрито сутність та особливості формування системи якості освіти та стандартів у Європейському просторі вищої освіти. Висвітлено досвід забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах Польщі, зокрема в практиці Жешувського університету.

Ключові слова: проблема забезпечення якості освіти та стандартів, Європейський простір вищої освіти, Європейська асоціація гарантії якості у вищій освіті (ENQA), система вищої освіти в Польщі, забезпечення якості освіти у ВНЗ Польщі, Жешувський університет.

Жукович-Дородных Н. М. Обеспечение качества образования в высших учебных заведениях Польши

В статье раскрыта актуальность проблемы обеспечения качества высшего образования. Раскрыты сущность и особенности формирования системы качества образования и стандартов в Европейском пространстве высшего образования. Отражен опыт обеспечения качества образования в высших учебных заведениях Польши, в частности в практике Жешувского университета.

Ключевые слова: проблема качества образования и стандартов, Европейское пространство высшего образования, Европейская ассоциация гарантии качества в высшем образовании (ENQA), система высшего образования в Польше, обеспечение качества образования в ВУЗах Польши, Жешувский университет.

Zhukovich-Dorodnykh N. Quality Assurance in Higher Educational Institutions of Poland

The article reveals the urgency of the problem of quality assurance of higher education. The essence and features of formation of system of quality of education and standards in the European higher education. Include

experience of quality assurance education in higher educational institutions of Poland, particularly in the practice of Rzeszow University.

Key words: the problem of quality of education and standards, the European higher education area European Association for quality assurance in higher education (ENQA), the higher education system in Poland, ensuring the quality of education in the universities of Poland, Rzeszow University.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 37.014.5

О. Л. Караман

МІЖНАРОДНА Й НАЦІОНАЛЬНА НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Забезпечення якості вищої освіти не є суто національною чи європейською проблемою. В усьому світі зростає увага до якості та стандартів, що пояснюється швидким розвитком вищої освіти і водночас підвищенням вартості освітніх послуг для держави і людей. Європа має намір здійснити свою мету стати найбільш динамічною інтелектуальною економікою у світі (Лісабонська Стратегія). Нові ініціативи і вимоги, що виникають як в Європі, так і поза її межами, з огляду на інтернаціоналізацію вищої освіти, потребують відповідної реакції. Формування системи забезпечення якості, заснованої на єдиних стандартах і рекомендаціях, свідчить про виникнення справжнього європейського виміру у сфері забезпечення якості, що має посилити привабливість Європейського простору вищої освіти.

Забезпечення якості освіти при формуванні зони європейської освіти є однією з головних умов довіри, мобільності, мотивації студентів, сумісності й привабливості європейської вищої освіти [1].

Проблеми якості освіти на міжнародному, національному й інституціональному рівнях висвітлено в працях І. Вакарчука, М. Дарманського, Г. Єльнікової, В. Кременя, В. Лугового, С. Ніколаєнка, та ін.; стандарти забезпечення якості освіти досліджували А. Загородній, Ю. Захаров, Л. Кайдалова, К. Корсак, С. Ніколаєнко, А. Павленко, Г. Степенко, С. Шевченко та ін. Питання впровадження моніторингових досліджень, зокрема освітнього моніторингу як основного засобу визначення якості освіти, вивчали І. Анненкова, С. Бабинець, А. Вілохін, А. Ісаєва, В. Кальней, Т. Краснова, Н. Максимчук, Л. Мойсеєва, М. Поташник, Г. Сігеєва, Дж. Уїлмс, С. Шишов та ін. Запровадженням зовнішнього оцінювання в контексті створення національної системи

моніторингу та забезпечення рівного доступу до якісної освіти займалися Л. Гриневич, І. Лікарчук, О. Ляшенко, В. Темненков та ін.

Відповідно до сучасних трактувань *якість вищої освіти* (Quality in Higher Education) – комплексна характеристика, яка відображає діапазон і рівень освітніх послуг, що надаються системою освіти відповідно до інтересів особи, суспільства і держави [2, с. 1016]; рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти [3, с. 68].

Якісна освіта повинна давати можливість кожному індивіду залежно від його інтересів і можливостей здобувати повноцінну, безперервну освіту відповідного рівня в усіх її формах.

Забезпечення якості (Quality assurance) – це сукупність процедур, що застосовуються на інституційному (внутрішньому) та національному і міжнародному (зовнішньому) рівнях для якісної реалізації освітніх / навчальних програм і присудження кваліфікацій [3, с. 24].

Отже, у сучасному освітньому просторі існують два типи стандартів забезпечення якості освіти – внутрішні (розроблені й затверджені окремим вищим навчальним закладом) та зовнішні (прийняті на національному, європейському та світовому рівнях).

Мета статті – проаналізувати основні нормативні документи, що визначають стандарти забезпечення якості вищої освіти на міжнародному, національному й інституціональному рівнях.

Передусім зазначимо, що під *стандартами* (Standards) ми розуміємо положення (норми), що визначають певний рівень вимог до змісту, якості та умов її оцінювання [3, с. 60]; під *стандартами вищої освіти* (Higher Education Standard) – сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів [3, с. 58].

Почнемо з характеристики міжнародних нормативно-правових документів, що визначають світові стандарти щодо забезпечення якості вищої освіти.

Вони розробляються, передусім, у межах діяльності *Організації з економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР)*, *Міжнародної мережі агентств з гарантії якості вищої освіти (INQAAHE)* та *Ради з освіти Європейського Союзу (ЄС)*.

Показники ОЕСР та INQAAHE використовуються для порівняльного аналізу освітніх систем країн світу.

У Європейському Союзі ефективно функціонує мережа національних агентств, які обмінюються власним досвідом забезпечення якості освітніх послуг. Серед них – Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти (ЄАЗЯВО), Європейська спілка студентів (ЄСС), Європейська асоціація вищих навчальних закладів (ЄАВНЗ) та Європейська асоціація університетів (ЄАУ), які утворили групу Е4 та спільно з організаціями Education International, BUSINESSEUROPE та Європейським реєстром агенцій із забезпечення

якості вищої освіти (ЄРАЗЯВО) розробили «**Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти**».

Розроблені стандарти і рекомендації – European quality assurance standards and guidelines (ESG) – були схвалені на конференції в Бергені 2005 року. 4 березня 2008 року в Брюсселі (Бельгія) було створено Європейський реєстр забезпечення якості (EQAR), засновником якого стала група E4.

«Стандарти і рекомендації» – це звід стандартів і рекомендацій щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти. «Стандарти і рекомендації» не є стандартами якості чи приписами щодо втілення процесів контролю якості – натомість, вони дають орієнтири, охоплюючи ключові аспекти успішних заходів із забезпечення якості та розвитку навчальних середовищ у вищій освіті. «Стандарти і рекомендації» слід розглядати в ширшому контексті, що також включає кваліфікаційні рамки, Європейську систему переведення і накопичення кредитів (ECTS) та додатки до дипломів, які теж сприяють розвитку прозорості і взаємодовіри в Європейському просторі вищої освіти (ЄПВО).

«Стандарти і рекомендації» мають такі *цілі*:

- визначають загальну структуру для систем забезпечення якості навчання і викладання на європейському, національному та інституційному рівні;
- створюють можливість для забезпечення і підвищення якості вищої освіти в Європейському просторі вищої освіти;
- підтримують формування взаємодовіри, полегшуючи визнання кваліфікацій і мобільність у межах та поза межами національних кордонів;
- надають інформацію щодо забезпечення якості в ЄПВО.

Основними *принципами*, на яких ґрунтуються «Стандарти і рекомендації» є:

- зацікавленість студентів і роботодавців, а також суспільства в цілому у високій якості вищої освіти;
- ключова важливість автономії закладів і установ, збалансована усвідомленням того, що автономія несе із собою дуже серйозну відповідальність;
- система зовнішнього забезпечення якості повинна відповідати своїй меті і не ускладнювати роботу навчальних закладів більше, ніж це необхідно для виконання цією системою своїх завдань [5].

Європейські стандарти і рекомендації для забезпечення якості вищої освіти складаються з *трьох частин*:

- внутрішнє забезпечення якості;
- зовнішнє забезпечення якості;
- агенції із забезпечення якості.

При цьому слід враховувати, що ці три частини нерозривно пов'язані і разом складають основу європейської системи забезпечення якості. Система зовнішнього забезпечення якості, описана в Частині 2, визнає стандарти для внутрішнього забезпечення якості, викладені в Частині 1, і це є запорукою того, що внутрішня діяльність установ відповідає зовнішнім процедурам забезпечення якості. Так само Частина 3 відноситься до Частини 2. Таким чином, ці три частини «Стандартів і рекомендацій» діють у вищих навчальних закладах та агенціях за принципом взаємодоповнюваності та передбачають розуміння того факту, що інші залучені сторони також беруть участь у функціонуванні цієї системи. Отже, ці три частини слід розглядати як одне ціле.

Стандарти описують узгоджені і загальноприйняті процедури забезпечення якості вищої освіти в ЄПВО та повинні враховуватися і дотримуватися відповідними особами та установами, залученими до надання будь-яких типів послуг у сфері вищої освіти.

Рекомендації пояснюють важливість тих чи інших стандартів і окреслюють можливі шляхи їх впровадження. Вони описують зразкові практики у відповідних сферах, пропонуючи їх на розгляд сторін, залучених у процеси забезпечення якості. Впровадження цих практик залежатиме від контексту.

Частина 1 – «Стандарти щодо внутрішнього забезпечення якості» – включає стандарти й рекомендації щодо: політики забезпечення якості; розробки та затвердження програм; студентоцентричного навчання, викладання та оцінювання; зарахування, навчання, визнання кваліфікацій і сертифікація студентів; викладацького складу; навчальних ресурсів та підтримки студентів; управління інформацією; публічної інформації; поточного моніторингу і періодичного перегляду програм; циклічного зовнішнього забезпечення якості в кожному вищому навчальному закладі.

Змістом *Частини 2 – «Стандарти щодо зовнішнього забезпечення якості»* – є стандарти й рекомендації щодо: врахування внутрішнього забезпечення якості освіти у вищому навчальному закладі при зовнішньому її оцінюванні; розробки доцільних методологій забезпечення й оцінювання якості; утілення процесів самооцінювання чи еквівалентної процедури, зовнішнього оцінювання, що зазвичай передбачає відвідування установи; звіту за результатами зовнішнього оцінювання; послідовної програми подальших заходів; призначення експертів з незалежної перевірки; критеріїв для висновків; звітування; подання скарг і апеляцій.

У *Частині 3 – «Стандарти щодо агенції із забезпечення якості»* – сформульовано вимоги до агенцій щодо заходів, політики та процесів забезпечення якості; офіційного статусу, незалежності; тематичного аналізу; ресурсів; внутрішнього забезпечення якості та професійної поведінки; циклічності зовнішньої перевірки агенцій.

«Стандарти і рекомендації» використовуються вищими навчальними закладами та агенціями з контролю якості як відповідний документ для внутрішніх і зовнішніх систем забезпечення якості вищої освіти. Крім того, вони використовуються Європейським реєстром агенцій із забезпечення якості вищої освіти, що містить офіційний перелік агенцій, які відповідають цим «Стандартам і рекомендаціям». Загалом вони відіграють важливу роль у розвитку національних та інституційних систем забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (ЄПВО), а також на рівні міжнародної співпраці. Залучення до процесів забезпечення якості, особливо зовнішніх, дозволяє європейським системам вищої освіти проявляти якість і збільшувати прозорість, що сприяє побудові взаємодовіри і кращому визнанню їхніх кваліфікацій, програм та інших послуг [6].

Тому на основі «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» вищі навчальні заклади України розробляють і затверджують власні, внутрішні стандарти забезпечення якості освіти. Так, у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка ще у 2014 році на вченій раді університету було прийнято «Стандарт із забезпечення якості освіти в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка» – нормативний документ, який регламентує діяльність та надає коментар представників організаційно-управлінської ланки, викладачів і студентів щодо забезпечення якості освіти.

Призначення цього Стандарту – надати орієнтовні норми діяльності, настанови та визначити міру відповідальності представників організаційно-управлінської ланки, викладачів і студентів щодо забезпечення якості освіти в Університеті.

Документ містить 7 розділів, у межах яких сформульовано стандарти, надано коментарі та перераховано заходи щодо відповідальності адміністрації інституту/факультету, кафедри, студентського самоврядування за забезпечення якості вищої освіти в Університеті.

Основним змістом документу є прописані *стандарти*:

- цілей та змісту навчання (формування цілей та змісту навчання, узагальнена модель випускника ЛНУ імені Тараса Шевченка);
- вимог до якості організації навчального процесу (зміст навчального процесу, прозорість і зрозумілість навчального процесу);
- гарантування якості викладацького складу (визначення компетентностей науково-педагогічних працівників, процедури відбору та прийому на роботу науково-педагогічних працівників, відбору претендентів на посаду завідувача кафедрою, вимоги до претендентів на посаду доцента, забезпечення ефективності науково-педагогічної діяльності викладача, процедури роботи з викладачами, які стабільно демонструють власну професійну нездатність);

- забезпечення навчального процесу ресурсами (навчально-методичне забезпечення навчального процесу, застосування продуктивних методик та технологій навчання);

- забезпечення практичної готовності майбутніх фахівців (професійне спрямування теоретичної підготовки за спеціальністю; професійне спрямування практичних, семінарських, лабораторних занять, навчальних практик, самостійної роботи, виконання курсових робіт (проектів) за спеціальністю; формування готовності до професійної діяльності під час виробничої практики, виконання дипломних та магістерських робіт (проектів));

- адаптації студентів першого року навчання (соціальна адаптації студентів першого року навчання, навчальна та професійно-спрямована адаптації студентів першого року навчання);

- моніторингу забезпечення якості (моніторинг якості результатів навчання, моніторинг управління якістю навчального процесу).

У цілому, Стандарт із забезпечення якості освіти застосовується до різних напрямів освітньої діяльності в Університеті з метою постійного поліпшення якості навчального процесу та гарантування якості результатів навчання.

Інструментом забезпечення порівнянності та прозорості освітніх систем європейських країн вважаються *національні рамки кваліфікацій* (National Framework for Qualification). Упровадження «рамки кваліфікацій» пов'язано з так званим «компетентнісним підходом» або оцінюванням кваліфікацій за результатами навчання (в основі цього підходу – американська філософія прагматизму, зокрема, філософія освіти, що розроблялась філософом-прагматистом Дж. Дьюї). Перші кроки у цьому напрямку були зроблені в США в 60-х роках минулого століття. У Європі перша національна рамка кваліфікацій була створена в Шотландії в 1983 р.

Тому наступним кроком дослідження в межах статті стане характеристика таких нормативних документів щодо забезпечення якості вищої освіти, як **Європейська та Національна рамки кваліфікацій**.

Рамка кваліфікацій (Qualifications framework) – це цілісний структурований опис кваліфікаційних рівнів, через який можуть бути виражені та співвіднесені між собою в узгоджений спосіб усі кваліфікації у певній системі кваліфікацій. Рамки кваліфікацій визначають результати навчання, виражені в термінах компетентностей, для кваліфікацій певних рівнів. Розрізняють *загальноєвропейські, національні та галузеві* рамки кваліфікацій. До загальноєвропейських рамок кваліфікацій належить *Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя, Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти*.

Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, FQ EHEA) – усеохоплююча рамка (шкала) кваліфікацій, яка розроблена для вищих навчальних закладів / закладів вищої освіти Європи, прийнята на

Бергенській конференції (2005 р.), описує три послідовні цикли вищої освіти: перший, включаючи короткий, (бакалаврський), другий (магістерський) і третій (докторський). Для опису кваліфікаційних рівнів рамки використовуються Дублінські дескриптори, що складаються з п'яти видів компетентностей (результатів навчання): знання і розуміння; застосування знань і розуміння; формування суджень; комунікація; здатність до подальшого навчання, розвитку, а також кредитний вимір для першого і другого циклів [3, с. 50 – 51].

Національна рамка кваліфікацій, НРК (National Qualifications Framework, NQF) – цілісний міжнародно зрозумілий опис національної шкали кваліфікацій (у вигляді кваліфікаційних рівнів) у термінах компетентностей, через який всі кваліфікації та інші навчальні досягнення, зокрема у вищій освіті, можуть бути виражені й співвіднесені між собою в узгоджений спосіб.

В Україні Національна рамка кваліфікацій затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1241 [7].

У документі, зокрема, визначаються наступні поняття.

Рамка кваліфікацій – це інструмент класифікації та визначення кваліфікацій, поданих у вигляді переліків дескрипторів – узагальнених описів результатів навчання, що містять чітко сформульовані критерії («точки відліку») приналежності до кваліфікацій.

Національна рамка кваліфікацій – системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів.

Кваліфікація – офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважений компетентний орган встановив, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) за заданими стандартами.

Кваліфікаційний рівень – структурна одиниця Національної рамки кваліфікацій, що визначається певною сукупністю компетентностей, які є типовими для кваліфікацій даного рівня.

Компетентність/компетентності – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості.

Результати навчання – компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання;

Уміння – здатність застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання задач і проблем. Уміння поділяються на когнітивні (інтелектуально-творчі) та практичні (на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів).

Національна рамка кваліфікацій України передбачає 10 кваліфікаційних рівнів – від 0 до 9, при цьому рівні з 1 по 8 відповідають рівням Європейської рамки; нульовий рівень передбачений для дошкільної освіти, рівень 9 – це рівень доктора наук [7].

Метою впровадження Національної рамки кваліфікацій в Україні є: введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості

освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців; забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудова відносин; сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

Таким чином, проаналізувавши основні нормативні документи, що визначають стандарти забезпечення якості вищої освіти на міжнародному, національному й інституціональному рівнях, ми охарактеризували провідні з них – «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти», «Рамку кваліфікацій Європейського простору вищої освіти», «Національну рамку кваліфікацій». Окремо представили досвід розробки Стандарту із забезпечення якості освіти в окремому університеті на основі зазначених вище документів.

Ці нормативно-правові документи – лише основа для подальшого створення комплексної системи нормативної документації регулювання освітньої діяльності кожного вищого навчального закладу України, кінцевою метою якого є «підготовка конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» (ЗУ «Про вищу освіту»).

Список використаної літератури

- 1. Система** забезпечення якості вищої освіти у Болонському процесі та механізми її імплементації в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <[http : // old.niss.gov.ua/monitor/juni08/16.htm](http://old.niss.gov.ua/monitor/juni08/16.htm)>
- 2. Енциклопедія** освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- 3. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.**
- 4. Байназарова О. О.** Моніторинг та оцінювання якості освіти : метод. посіб. / О. О. Байназарова, В. В. Ракчєєва. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2009. – 58 с.
- 5. Цюк О.** Забезпечення якості вищої освіти: освітні індикатори та міжнародні організації / О. Цюк // Порівняльно-педагогічні студії. – № 4(18), 2013. – С. 119 – 124.
- 6. Стандарти і рекомендації** щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К. : ТОВ «ЦС», 2015. – 32 с.
- 7. Про затвердження** Національної рамки кваліфікацій : постанова КМУ від 23 листопада 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
- 8. Стандарт** із забезпечення якості освіти в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка. – Луганськ : вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. – 31 с.

Караман О. Л. Міжнародна й національна нормативно-правова база забезпечення якості вищої освіти

У статті розкрито сучасний погляд на проблему забезпечення якості вищої освіти; охарактеризовано основні нормативно-правові документи, що визначають стандарти забезпечення якості освіти в європейському, національному та інституціональному освітньому вимірі: «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти», «Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти», «Національна рамка кваліфікацій»; наведено досвід розробки Стандарту із забезпечення якості освіти в окремому університеті на основі зазначених вище документів.

Доведено, що забезпечення якості освіти при формуванні зони європейської освіти є однією з головних умов довіри, мобільності, мотивації студентів, сумісності й привабливості європейської й національної систем вищої освіти.

Ключові слова: забезпечення якості вищої освіти, європейський і національний простір вищої освіти, стандарти, рамки кваліфікацій.

Караман Е. Л. Международная и национальная нормативно-правовая база обеспечения качества высшего образования

В статье раскрыт современный взгляд на проблему обеспечения качества высшего образования; охарактеризованы основные нормативно-правовые документы, определяющие стандарты качества образования в европейском, национальном и институциональном образовательном измерении: «Стандарты и рекомендации по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования», «Рамка квалификаций Европейского пространства высшего образования», «Национальная рамка квалификаций»; приведены опыт разработки стандарта по обеспечению качества образования в отдельном университете на основе указанных выше документов.

Доказано, что обеспечение качества образования при формировании зоны европейского образования является одним из главных условий доверия, мобильности, мотивации студентов, совместимости и привлекательности европейского высшего образования.

Ключевые слова: обеспечение качества высшего образования, европейское и национальное пространство высшего образования, стандарты, рамки квалификаций.

Karaman O. International and National Legal Framework to Ensure the Quality of Higher Education

The article reveals the modern view on the problem of quality of higher education; described the basic legal documents that define standards of quality of education at European, national and institutional educational dimension are „Standards and guidelines to ensure the quality in the European area of higher education”, „Qualifications framework European area of higher education”,

„National qualifications framework”; the experience of the development of Standards of quality of education at a single university on the basis of the above documents.

Proved that quality of education in the formation of area European education is one of the main conditions of trust, mobility, motivation of students, compatibility and attractiveness of European higher education; the primary means of training competitive human capital for high-tech innovation and development, personal fulfillment, the needs of society and the state of the labor market for skilled professionals.

Key words: ensure the quality of higher education, European and national area of higher education, standards, qualifications framework.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 378

І. В. Логойда

ЯКІСНА ВИЩА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ

З розвитком процесів глобалізації та інтернаціоналізації економіки і бізнесу перед вищою освітою постали нові цілі – підготовка професійних кадрів здатних ефективно працювати в умовах глобального ринку. Інтернаціоналізація – це процес впровадження міжнародної складової у дослідницьку, освітню і адміністративну функції вищої освіти [3]. Інтернаціоналізація освіти переслідує різні цілі, які можна розподілити за чотирма основними групами: економічні, політичні, культурні та педагогічні. Економічні тісно пов'язані з прямими фінансовими доходами оскільки висока якість підготовки випускників вищої школи виявляється однією з умов економічного прогресу. Політичні фактори пов'язані з політичними інтересами кожної країни. Культурні впливають насамперед із намірів популяризації національної культури і залучення до іншомовних культур. Педагогічні чинники пов'язані з потребами модернізації вищої освіти. Також слід зазначити важливість: диверсифікації і зростання фінансових надходжень через залучення іноземних студентів на платне навчання; розширення навчальних планів і навчання своїх студентів в зарубіжних вузах-партнерах; розширення регіональної мережі вузу для ефективного використання своїх ресурсів; підвищення якості освіти та досліджень за рахунок участі студентів і викладачів у міжнародному процесі обміну знаннями та ін. Розвиток міжнародного міжвузівського співробітництва дозволяє організувати

спільні дослідницькі проекти, обмінні програми для студентів і викладачів, спеціальні програми для іноземних студентів.

Сучасні тенденції розвитку вищої освіти в контексті культурної інтеграції та інтернаціоналізації є предметом досліджень О. Михайлова, І. Бабин, М. Білинської, Т. Лукіної, В. Огаренка, В. Вікторова, О. Павлової, Л. Прокопенка, І. Бабина, Ж. Таланової, А. Сбруєва та ін.

Дослідження динаміки розвитку вищої освіти в контексті культурної інтеграції та інтернаціоналізації є **метою написання статті**.

Інтеграція вищої освіти виявляється засобом зміцнення економічної конкурентоспроможності на світовому ринку. Посилення значущості економічного чинника викликає створення порівняно масових систем вищої освіти. У цій ситуації інтернаціоналізація вищої освіти допомагає вирішенню економічних проблем вузів. До основних особливостей освіти в даний час відносяться: формування єдиного освітнього простору за допомогою державних освітніх стандартів; врахування потреб розвитку економіки в складі спеціальностей і спеціалізацій; забезпечення фундаментальності знань, яка сприяє формуванню перспективного, стратегічного мислення, концептуального і конструктивного підходу до вирішення професійних завдань; підвищення практичної значущості освіти за допомогою навчальних і виробничих практик; розвиток навичок наукового підходу до вирішення практичних проблем і мистецтва професійної діяльності.

Головні напрямки інтернаціоналізації вищої освіти орієнтовані на: об'єднання педагогічних зусиль і ресурсів; популяризацію ідеалів взаємної поваги; вдосконалення освіти за рахунок міжнародного досвіду; забезпечення зайнятості фахівців з вищою освітою на міжнародному ринку праці; формування у випускників вищих навчальних закладів якостей і знань, необхідних для функціонування за межами власної країни. Заохочується мобільність студентів і викладачів, розширюються масштаби вивчення іноземних мов і культур, зближуються навчальні програми та дипломи.

Завдяки досягненням науково-технічної революції безпосередні контакти, поїздки студентів і викладачів доповнюються або замінюються віртуальною мобільністю за допомогою новітніх технічних засобів [9]. Комунікативні технології, дистанційне навчання дозволяють зробити міжнародне співробітництво університетів більш інформативним і інтенсивним. Європейська інтеграція відкриває нові горизонти для випускників вищої школи. Добре знання іноземних мов і глибоке вивчення економічних, соціальних, культурних умов життя і ментальності інших народів відкривають двері до багатьох секторів міжнародного ринку праці.

Ініціатором перших міжнародних програм співробітництва в сфері вищої освіти була ЮНЕСКО. Україна є членом ЮНЕСКО – Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури – з **12 травня 1954 року**. Членство України в ЮНЕСКО стратегічно орієнтоване на

сприяння розширенню міжнародного співробітництва наукових, освітніх і культурних інституцій шляхом забезпечення їх участі у програмній діяльності Організації. В Україні функціонує Мережа Асоційованих шкіл ЮНЕСКО. У провідних вищих навчальних закладах України створено та діють 13 кафедр програми ЮНЕСКО/ UNITWIN (UNITWIN – university twining and networking). Станом на сьогодні Україна є учасницею близько 20 міжнародних конвенцій ЮНЕСКО [5].

Культура як складник гуманітарного розвитку та європейської інтеграції України має відігравати свою роль за чотирма важливими напрямками: збереження культурно-історичної спадщини, аби гідно збагатити нею загальноєвропейську культуру; розширення доступу до культурних надбань, у тому числі до надбань усіх європейських культур; розвиток творчого потенціалу суспільства; сприяння культурному різноманіттю у сучасному суспільстві. Культурні зв'язки України з Європою мають сьогодні амбівалентний характер. Поява незалежної України на європейській карті істотно вплинула на увагу європейських народів до молодшої держави та її культурних здобутків. Культурна присутність України у світі істотно розширилася також завдячуючи прямим культурним контактам з іншими країнами [2].

У понятті інтернаціоналізації в сфері вищої професійної освіти фахівці виділяють два аспекти: перший – внутрішня інтернаціоналізація, що має на увазі створення такої культури і клімату всередині вузу, які просувають і підтримують міжнародне та міжкультурне порозуміння. Другий аспект – зовнішня інтернаціоналізація.

Найбільш сильний вплив на процес інтернаціоналізації вищої освіти мають такі фактори: зростання міжнародного ринку освітніх послуг; сучасні форми, методи, технології та інновації в галузі вищої освіти, без яких неможливо наростити національний потенціал і конкурентоспроможність в даній сфері; (відкрита освіта, транснаціональне кібернетична освіта, нові освітні технології та інновації); знання стає основним ресурсом конкурентоспроможності; конкретні умови, в яких розвивається інтернаціоналізація вищої освіти, участь в міжнародних інтеграційних процесах і їх реалізація на місцевому рівні. Європейська вища освіта має відреагувати на ще більш важливі виклики та майбутні можливості глобалізації, прискореного технологічного розвитку з новими постачальниками послуг, новими особами, що навчаються, новими типами навчання, що вимагає постійного зосередження на проблемі її якості [1].

Важливим елементом інтернаціоналізації освіти є мобільність студентів і викладачів, характерна для транс'європейських освітніх програм, двосторонніх договорів між державами про співпрацю в сфері освіти, науки і культури, між університетських угод про академічні обміни. Термін «міжнародна мобільність студентів» відноситься до студентів, які фізично перетнули міжнародну кордон між двома країнами з метою взяти участь в освітній діяльності в країні призначення, де країна

призначення даного студента відрізняється від країни їх походження [10].

З року в рік зростає кількість студентів, дослідників і викладачів, які навчаються, працюють, живуть і спілкуються в інтернаціональному середовищі. За даними ЮНЕСКО серед країн походження мобільних студентів 10 найчисленніших займають: Китай (712,157 студентів, що навчаються за кордоном), Індія (181,872), Німеччина (119,123), Республіка Корея (116942), Франція (84,059), Саудівська Аравія (73548), Сполучені Штати Америки (60292), Малайзія (56,260), В'єтнам (53546), Нігерія (52,066). Регіони, що розміщують найбільшу кількість мобільних студентів: Північна Америка та Західна Європа (57% від загальної кількості мобільних студентів), Східної Азії і Тихого океану (19%), Центральна і Східна Європа (10%)[10]. За даними щорічного моніторингу кількості українських громадян, які навчаються у закордонних університетах на денній формі, охоплює 34 країни світу, в яких громадяни України потрапляють у статистичний збір. Число українців на студіях в іноземних університетах станом на 2013/2014 навчальний рік становила 47724 осіб. Серед найбільш бажаних для навчання країн були Польща, Німеччина, Росія, Канада, Чехія, Італія, США, Іспанія, Франція, Австралія, Великобританія. Динаміка зростання з 2009 по 2014 роки складала 79%. Якщо порівнювати два останні роки, то цей приріст складає 22%. Майже 2/3 цього приросту склали саме українці, які навчаються в польських університетах, вони показали найбільш стрімке збільшення, як в абсолютному, так і відносному показниках – з 9620 до 14951 осіб. Також значний відносний та абсолютний приріст українських громадян на студіях демонстрували австралійські, канадські, британські, чеські та італійські університети [6]. Кількість українських студентів за кордоном буде зростати. Цю тенденцію не зупинить навіть падіння курсу гривні та фактичне подорожчання проживання та навчання за кордоном [7].

Найважливішою тенденцією, пов'язаною зі зростанням ролі науки у виробництві і суспільстві, є зростання масштабів вищої освіти. Ринково-орієнтована вища школа потребує змін навчальних програм, скорочення обсягу універсальної гуманітарної освіти, посилення професійного, спеціалізованого навчання [8, с. 25]. Оскільки вона стає все більш масовою. Іншою важливою тенденцією є диверсифікація вищої освіти за інституціональними формам, рівням і змістом. В умовах зростання різноманіття навчальних закладів, що дають знання і навички в сфері розумової праці, роль класичних університетів, проте, не тільки не зменшилася, а й зросла. Тенденція інтернаціоналізації вищої освіти динамічно набирає силу, оскільки заснована на універсальному характері знань, на мобілізації колективних зусиль міжнародного наукового співтовариства. Йде універсалізація змісту освіти, яку неможливо зупинити в епоху інформаційної революції і при існуючих світових універсальних комунікаційних системах у вигляді Інтернет.

Розширення масштабів вищої освіти ставить гостро проблему якості навчання. Гостро стоїть проблема фінансування зростаючих масштабів вищої освіти. Диверсифікація вищої освіти породила проблему його адекватності сучасним вимогам і якісних відмінностей в різних типах навчальних закладів.

Інтернаціоналізація вищої освіти, що відповідає зростаючій потребі в міжкультурному взаєморозуміння, викликана глобальним характером сучасних засобів комунікації, споживчих ринків і т.д. є, безумовно, сприятливою тенденцією. Однак, мобільність студентів і викладачів у умовах сильних відмінностей економічного розвитку різних країн призводить до такої негативної тенденції, як «відплив умів». Сьогодні на ринку праці гостро постало питання утримання талановитих фахівців в Україні [4]. Втрата кваліфікованих людських ресурсів країнами, що розвиваються і країнами перехідного періоду викликана не тільки академічної мобільністю, але і активізацією міжнародної міграції, і тим, що розвинені країни цілеспрямовано будують свою міграційну політику і надають більш вигідні умови.

Однією з найважливіших тенденцій розвитку сучасної вищої освіти в усьому світі є процес інтернаціоналізації, який визначений факторами економічного і соціально-політичного зближення країн і передбачає необхідність забезпечення сумісності освіти, формування загального освітнього простору. Цей процес є об'єктивним наслідком глобалізації сучасного світу і одночасно великий ресурс прискорення інтеграції суспільного та економічного життя. Тому слід приділити увагу вивченню питання підготовки університетів до діяльності в умовах інтегрованих ринків праці. Необхідно модернізувати вищу школу з метою забезпечення якості професійної підготовки фахівців, їх глибокої професійної компетентності, громадянської активності та соціальної відповідальності.

Список використаної літератури

1. Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі: Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лувен-ла-Ньов, 28-29 квітня 2009 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/main/php?query=education/higher>. **2. Гриценко О.** Світ, Європа і ми/ О. Гриценко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/st_5.php. **3. Малык И.** Утечка мозгов: талантливые сотрудники массово покидают Украину / И. Малык. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ubr.ua/labor-market/ukrainian-labor-market/utechka-mozgov-talantlivye-sotrudniki-massovo-pokidaut-ukrainu-347688>. **4. Сбруєва А.** Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань: Препринт / А. Сбруєва – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. – 80 с. **5. Співробітництво України та ЮНЕСКО.** – [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://unesco.mfa.gov.ua/ua/ukraine-unesco/cooperation>. **6. Стадний Є.** Кількість студентів українців за кордоном / Є. Стадний. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cedos.org.ua/uk/osvita/kilkist-studentiv-ukraintsiv-za-kordonom> **7. Стадний Є.** Куди виїжджає українська студентська молодь / Є. Стадний. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://texty.org.ua/pg/news/textynewseditor/read/59718/Kudy_vyjizhdzhaje_ukrajinska_studentska_molod_INFOGRAFIKA. **8. Kazamias A. M.** Globalization and University Education in Late Modernity // XIX CESE Conference. Abstracts of Presentation. Bologna, 2000. **9. Sylvia G. M.** Academic pilgrims // XIX CESE Conference. Abstracts of Presentation. Bologna, 2000. **10 UNESCO** Institute for statistics / Global Flow of Tertiary-Level Students.- <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx#sthash.X1ihYgym.dpuf>

Логойда І. В. Якісна вища освіта в контексті культурної інтеграції та інтернаціоналізації

У статті розглянуто поняття інтеграція вищої освіти та її інтернаціоналізації. Розкрито сутність факторів впливу на процес інтернаціоналізації вищої освіти, мобільності студентів і викладачів, на прикладі моніторингу кількісних змін за останні роки. Представлено головні напрямків інтернаціоналізації вищої освіти, що зорієнтовані на: об'єднання педагогічних зусиль і ресурсів; популяризацію ідеалів взаємної поваги; вдосконалення освіти за рахунок міжнародного досвіду; забезпечення зайнятості фахівців з вищою освітою на міжнародному ринку праці; формування у випускників вищих навчальних закладів якостей і знань, необхідних для функціонування за межами власної країни. Розкрито сутність та особливості проблематики розширення масштабів вищої освіти, та проблеми втрати кваліфікованих людських ресурсів.

Ключові слова: процес інтернаціоналізації, тенденції, міжнародний досвід, конкурентоспроможність, мобільність студентів.

Логойда И. В. Качественное высшее образование в контексте культурной интеграции и интернационализации

В статье рассмотрено понятие интеграции высшего образования и его интернационализации. Раскрыта сущность факторов влияния на процесс интернационализации высшего образования, мобильности студентов и преподавателей, на примере мониторинга количественных изменений за последние годы. Представлены основные направления интернационализации высшего образования, ориентированные на: объединение педагогических усилий и ресурсов; популяризацию идеалов взаимного уважения; совершенствования образования за счет международного опыта; обеспечение занятости специалистов с высшим образованием на международном рынке труда; формирование у выпускников высших учебных заведений качеств и знаний, необходимых

для функціонування за межами власної країни. Розкрито сутність і особливості проблематики розширення масштабів вищої освіти, і проблеми втрати кваліфікованих людських ресурсів.

Ключевые слова: процес інтернаціоналізації, тенденції, міжнародний досвід, конкурентоспроможність, мобільність студентів.

Logoyda I. Quality of Higher Education in the Context of Cultural Integration and Internationalization

With the development of globalization and internationalization of the economy and businesses, higher education faces new goals – training professionals able to work effectively in the global market. The article deals with the concept of the integration of higher education and its internationalization. The article describes the essence of the factors of influence on the process of internationalization of higher education, mobility of students and teachers, on the example of monitoring of quantitative changes in recent years. The main directions of the internationalization of higher education are focused on: integration of pedagogical efforts and resources; popularization of the ideals of mutual respect; improving education through international experience; employment specialists with higher education on the international labor market; formation of the graduates skills and knowledge required for the operation outside of their own country. The essence and characteristics of problematic scale of higher education, and the problems of the loss of skilled human resources are characterised. According to the article we need to upgrade the high school to ensure the quality of professional training, their deep professional competence, civic engagement and social responsibility.

Key words: internationalization, trends, international experience, competitiveness, mobility of students.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 378:[001.891+004.85]

Р. О. Павлюк

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМКИ ПЕРЕХОДУ ДО НАВЧАННЯ НА ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ОСНОВІ

Нині наскрізною проблемою новітнього суспільства України є перехід на нову систему із осмисленням трансформаційних процесів, які відбуваються в політичній, економічній, освітній, науковій та науково-

технічній галузях. Така проблема постає, перш за все, через низку реформ та глобалізаційних світових процесів, які, безперечно, впливають на свідомість та мислення особистості. Реформи – це обов’язковий елемент переходу на новий етап розвитку як суспільства в цілому, так і конкретної особистості зокрема.

Відомо, що рушійною силою переходу суспільства на новий рівень та етап розвитку є молодь (психологічні періоди зрілої юності – 18-20 років та ранньої дорослості – 20-40 років), яка у цей віковий період здобуває вищу освіту, професійну освіту, відбувається становлення особистості як професіонала, розвивається кар’єра. Крім того, особистість у цей період перебуває у стані переосмислення суспільних та особистісних цінностей, формується усталене світобачення та світосприймання, формуються життєві пріоритети тощо. Відповідно до цього безперечним є факт, що загальне уявлення особистості про її місце у суспільстві та участі у його розбудові впливає на відповідний елемент суспільного, державного, економічного, освітнього, наукового сектору тієї держави та нації, до якої має свою приналежність особистість.

Відповідно до висловленого вище, ми хочемо зацентувати увагу на ролі та місці особистості в освітньому та науковому секторі, оскільки на наше глибоке переконання саме рівень та якість освіти й науки має безпосередній вплив на ефективний розвиток політичної, економічної та інших секторів суспільного розвитку.

Реформи у системі вищої освіти (Закон «Про вищу освіту» 2014 року) та у науково-технічному секторі (Закон «Про наукову і науково-технічну діяльність» 2015 року) дають широкі можливості для підготовки висококваліфікованих фахівців та чітко регламентують освітню та наукову політику сучасних вишів і наукових установ. Зміни, задекларовані у зазначених законах передбачають підготовку фахівців у системі вищої освіти та освіти упродовж життя перш за все з використанням дослідницьких технік, тобто у навчанні, заснованому на дослідженні або навчанні на дослідницькій основі (research-based education/learning). Така система навчання має свої беззаперечні переваги, оскільки під час формування необхідних професійних компетентностей паралельно підсилюється розвиток дослідницьких умінь, критичного та аналітичного мислення, повною мірою реалізовується принцип переходу від відтворювального навчання до проблемно-пошукового, розвивається здатність фахівця робити логічні висновки на основі набутого досвіду, посилюється практична складова професійної підготовки через розвиток умінь до проведення якісних досліджень. Відповідно, така система навчання значно впливає на якість здобутої освіти, тобто забезпечує перехід до нової якості освіти згідно з європейськими стандартами, що є одним із основних завдань сучасної практики вишів України.

Як слушно зазначають В. Прошкін та І. Прошкіна, дослідницьке навчання або навчання, засноване на наукових дослідженнях є

пріоритетним у діяльності провідних зарубіжних університетів. Головною характеристикою такого навчання є підготовка бакалаврів, магістрів в умовах науко зорієнтованого освітнього середовища, що реалізується на кафедрах, в університетських науково-дослідницьких інститутах, центрах, лабораторіях і спрямоване на формування в студентів вмінь застосовувати знання з різних галузей задля вирішення конкретних науково-дослідних, практичних завдань [4, с. 94].

Звісно, тема навчання на дослідницькій основі (навчання, засноване на дослідженнях) не є новою. Проведений нами аналіз досліджуваного питання дозволив виокремити підходи, концепції та методологію розвитку цього питання у зарубіжних та вітчизняних дослідженнях. Деякі зарубіжні дослідники (П. Ханус (P. Hanus), Е. Ладжман (E. Lageman), Дж. Девей (J. Dewey)) пов'язують появу навчання на дослідницькій основі із виокремленням педагогічних наукових досліджень із системи психологічних. Цьому передувало загальне наукове дослідження у системі спільних наук (наприклад, гуманітарних). Таке твердження бере свій початок із першої половини ХХ століття [9, с. 13 – 14]. У багатьох зарубіжних дослідженнях система навчання на дослідницькій основі пов'язується із проектним навчанням, тобто підготовкою студентом випускової роботи на основі проведення тривалого дослідження, при цьому обов'язковим є залучення міжпредметних зв'язків (міждисциплінарності, інтердисциплінарності): Дж. МакКіні (J. McKinney), Е. Грін (A. Green), Дж. Болдвін (G. Baldwin), П. Блекмур (P. Blackmore), М. Фрейзер (M. Fraser), Дж. Томас (J. Thomas,) та ін. Окрім того, з історії науки та освіти відомо, що класичним прикладом та першим зразком запровадження системи навчання на дослідницькій основі є погляди та діяльність німецького вченого Вільгельма фон Гумбольдта (Humboldt, W von). Його ідеї про єдність науки та освіти сягають початку ХІХ ст.

Незважаючи на більше ніж 200-річну історію розвитку освіти на дослідницькій основі у провідних університетах Європи, нині ця концепція ще не здобула повної адаптації та імплементації в систему освіти України. Останніми роками увага науковців та практиків вишівської освіти до цього питання посилилась. Можемо це спостерігати у розвої концепції переходу до навчання на дослідницькій основі (Л. Хоружа, В. Прошкін); моделях підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури (Н. Батечко, Т. Федірчик); проектуванні систем відкритої освіти (С. Прийма), систем науково-дослідницької діяльності студентів (бакалаврат/магістратура) (О. Дмитришин, Л. Суценко); дослідження історії розвитку системи науково-дослідницької роботи у вишах України та зарубіжжя (Н. Процишин, М. Србуєв) та ін.

Важливим у дослідженні та розробленні системи навчання на дослідницькій основі є система забезпечення якості освіти відповідно до вимог Європейського простору вищої освіти. Ґрунтовними

дослідженнями у цьому напрямку є розвідки В. Лугового, С. Калашнікової та ін.

Проте концепція навчання на дослідницькій основі не набула ще свого втілення в єдину систему із уніфікованим змістом, формами, методами, прийомами, принципами, педагогічними умовами. *Метою* нашої наукової розвідки, відповідно до висловленого вище, є спроба у систематизації стратегічних напрямків у системі вищої освіти України до переходу на навчання на дослідницькій основі.

Система навчання на дослідницькій основі, перш за все, має на меті сприяння побудові тісного інтелектуального та практичного зв'язку між дослідницькими завданнями та особистою траєкторією навчання. Відповідно до досліджень науковців Інституту вищої освіти Гріфіца навчання на дослідницькій основі дає такі переваги студенту під час його професійної підготовки: формування у студента розуміння цінності дослідницької роботи, етики проведення наукового дослідження; насичення професійної підготовки практичними результатами короткотривалих якісних досліджень; розвиток розуміння впливу їхнього дослідження відповідно до обраного фаху на розвій суспільства; розвиток таких психологічних вроджених якостей як критичне та аналітичне мислення, навчання вирішенню проблем дослідницького характеру; розвиток здібностей до якісної інтерпретації даних результатів дослідження із обґрунтуванням значення цієї здібності для професійної діяльності та особистого розвитку; оперування методами проведення кількісного та якісного дослідження, які безперечно мають позитивний вплив на результати навчання [8]. Такі результати навчання забезпечують спеціальні форми організації освітнього процесу: дослідницьке навчання як обов'язкова складова освітнього процесу, застосування методу навчання на дослідницькій основі у викладанні та навчанні, вивчення засобів проведення дослідження, індивідуально-орієнтований зміст дослідження [7].

Виходячи із зазначених вище результатів навчання на дослідницькій основі та форм його організації, вченими виділено методи, які є ефективними для забезпечення такої діяльності студентів під час професійної підготовки. Серед них, поряд із проблемним навчанням, найширше застосовується метод проектів, проектне навчання.

На нашу думку, для того, аби ефективно застосовувати проектне навчання як ефективний метод системи навчання на дослідницькій основі, варто зрозуміти значення цього методу, як його розуміють у провідних європейських університетах.

Нині в Україні терміном «проект» позначають велику кількість як методів навчання, продуктів результату діяльності, так і сам процес виконання певної діяльності. Під проектом розуміють комплекс науково-дослідних, проектно-конструкторських, соціально-економічних, організаційно-господарських та інших заходів, пов'язаних ресурсами, виконавцями та термінами, відповідно оформлених і направлених на

зміну об'єкта управління, що забезпечує ефективність розв'язання основних завдань та досягнення відповідних цілей за певний період. Кінцевими цілями проектів є створення та освоєння нової техніки, технології та матеріалів, що сприяє виходу вітчизняної продукції на світовий рівень. Проект – це задум (завдання, проблема) та необхідні засоби його реалізації з метою досягнення бажаного економічного, технічного, технологічного, наукового чи організаційного результату [2].

Адаптуючи наведене широке визначення поняття «проект», виокремимо з нього значущі для нас твердження для формулювання поняття «науковий навчальний проект».

Отже, науковий навчальний проект – це комплекс науково-дослідницьких, організаційних, навчальних заходів, пов'язаних ресурсами, виконавцями та термінами, відповідно оформлених, із використанням відповідних методів та засобів дослідження, що забезпечує виконання конкретних дослідницьких та навчальних завдань для досягнення відповідних цілей. Інакше мовити – це результат навчальної та дослідницької діяльності студента з конкретної дисципліни чи комплексу дисциплін, який є підтвердженням сформованості конкретної компетентності чи сформованості певної здатності до певного виду діяльності.

Звісно, підготовка наукового навчального проекту є лише однією із форм, яка може застосовуватись при організації навчання на дослідницькій основі, проте вона може бути і показником результату навчання. На наше переконання науковий навчальний проект є ефективним засобом перевірки сформованості тієї чи тієї компетентності й професійної зокрема.

Відповідно до висловленого вище твердження додамо, що науковий навчальний проект може бути короткотривалим або довготривалим (визначається цілями), але його якісній підготовці передують довготривалий освітній процес, який передбачає формування в студента компетенцій, необхідних для визначення мети проекту, цільової аудиторії, об'єкту та предмету дослідження; визначення завдань проекту; формування вмінь для проведення кількісних та якісних досліджень, збору кількісних даних, якісної їх інтерпретації; формування знань про етику проведення наукових досліджень; розвиток технічних можливостей для технічного оброблення даних, якісного оформлення проекту; розвиток здатності до формулювання логічних висновків; формування критичного мислення для підбору методів дослідження та написання якісної методології проекту тощо. Зрозумілим стає, що для виконання наукового навчального проекту потрібно залучати весь спектр навчальних дисциплін (формування їхнього змісту відповідно до розвитку дослідницьких умінь), включення методів наукової діяльності у повсякденне навчання студента, тобто, плануючи освітній процес підготовки фахівця, варто інтенсивно застосовувати систему

дослідницьких завдань та методів – запроваджувати систему навчання на дослідницькій основі.

Звісно, нами передбачено та описано лише один із шляхів переходу до навчання на дослідницькій основі. Повертаючись до початку нашої розвідки, зауважимо, що беззаперечна ефективність переходу до навчання на дослідницькій основі аргументована іще таким фактом: відповідно до нового Закону України «Про вищу освіту» передбачена підготовка фахівців за освітнім рівнем «магістр» за двома напрямками – освітньо-професійною та освітньо-науковою програмами. Це означає, що студент, закінчивши бакалаврат, для себе може обрати або лише професійну підготовку, або підготовку за професійно-науковим напрямком. У цьому і полягає перспективність упровадження навчання на дослідницькій основі, оскільки передбачаємо, що на бакалаврському рівні всі студенти навчаються за системою навчання на дослідницькій основі, яке сприяє їхньому професійному становленню, проте не кожен студент зобов'язаний у подальшому займатися науковою діяльністю і розвивати свої науково-дослідницькі здібності.

Підсумовуючи, зауважимо, що навчання на дослідницькій основі має свої беззаперечні переваги та може бути поєднаним із багатьма іншими методами, які застосовуються під час освітнього процесу – проблемно-пошуковим, розвитком критичного мислення, брейнстормінгом, тренінгами тощо. Проте усі вони мають підпорядковуватись загальній меті – формуванню компетентностей майбутнього фахівця для ефективної професійної, суспільної діяльності. Комплексно це можна зробити у рамках конкретної функціональної системи. Такою системою ми передбачаємо навчання на дослідницькій основі, яке охоплює увесь спектр освітніх дисциплін та проходить стрижнем через систему ступеневої підготовки особистостей нової формації.

Перспективність подальших наукових розвідок у пропонованій царині убачаємо через розробку та обґрунтування системоутворювальних чинників та принципів навчання на дослідницькій основі у практиці сучасного вишу.

Список використаної літератури

- 1. Батечко Н. Г.** Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. : 13.00.04 – «теорія і методика професійної освіти» / Н. Г. Батечко. – К., 2016. – 44 с.
- 2. Ноздріна Л. В., Яшук В. І., Полотай О. І.** Управління проектами: підруч. / [за заг. ред. Л. В. Ноздріної]. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 432 с.
- 3. Прийма С. М.** Теоретико-методологічні засади проектування і функціонування системи відкритої освіти дорослих в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Сергій Миколайович Прийма ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2015. – 488 с.
- 4. Прошкін В. В., Прошкіна І. О.** Навчання, засноване на дослідженнях:

від ідеї до реалізації / В. В. Прошкін, І. О. Прошкіна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – №1 (298). – Ч.1. – Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. – С. 94 – 100. **5. Федірчик Т. Д.** Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи в процесі науково-педагогічної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : спец. : 13.00.04 / Тетяна Дмитрівна Федірчик ; Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці, 2016. – 452 с. **6. Baldwin, G.** (2005). The teaching research nexus: How research informs and enhances learning and teaching in the University of Melbourne. Melbourne: The University of Melbourne. Available in electronic form from: <http://www.cshe.unimelb.edu.au>. **7. Blackmore, P** and Fraser, M. (2007). Researching and teaching: Making the link. In P. Blackmore & R. Blackwell (Eds.), Towards strategic staff development in higher education (pp.131-141). Maidenhead, UK: McGraw-Hill International. **8. Green, A.** GIHE good practice on research-based learning. Available in electronic form from: https://www.griffith.edu.au/learning-futures/pdf/gihe_tipsheet_web_rbl.pdf/. **9. National Research Council.** (2002). Scientific research in education. Committee on Scientific Principles for Education Research. Shavelson, R.J. and Towne, L., Editors. Center for Education. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington DC: National Academy Press. 188p. **10. Thomas, J.W.** (2000). A review of research on project-based learning. 45p.

Павлюк Р. О. Стратегічні напрямки переходу до навчання на дослідницькій основі

У статті визначено перспективність переорієнтації сучасної системи освіти України від відтворювального навчання до навчання на дослідницькій основі. Проаналізовано сучасні зарубіжні дослідження з питань організації навчального процесу на дослідницькій основі та визначено, які переваги така система може надати майбутньому фахівцеві. Окрім того, визначені методи навчання, які можуть бути ефективними при організації навчання на дослідницькій діяльності. Одним із таких методів визначено проектне навчання із написанням та презентацією студентом навчального наукового проекту. Зазначено, що такий навчальний науковий проект може виконуватись на основі вивчення декількох дисциплін на основі інтердисциплінарності. Закцентовано увагу на обов'язковому застосуванні методів науково-дослідницької діяльності під час вивчення всіх дисциплін, які передбачені освітньою програмою. Узагальнено основні переваги навчання на дослідницькій основі у професійній підготовці майбутнього фахівця та формуванні його ключових компетентностей.

Ключові слова: навчання на дослідницькій основі, навчальний науковий проект, методи навчання, форми організації освітнього процесу, науково-дослідна діяльність.

Павлюк Р. А. Стратегические направления перехода к обучению на исследовательской основе

В статье определена перспективность переориентации современной системы образования Украины от воспроизводительного обучения к обучению на исследовательской основе. Проанализированы современные зарубежные исследования по вопросам организации учебного процесса на исследовательской основе и определено, какие преимущества такая система может предоставить будущему специалисту. Кроме того, определены методы обучения, которые могут быть эффективными при организации обучения на исследовательской деятельности. Одним из таких методов определено проектное обучение с написанием и презентацией студентом учебного научного проекта. Отмечено, что такой учебный научный проект может выполняться на основе изучения нескольких дисциплин, на основе интердисциплинарности. Акцентируется внимание на обязательном применении методов научно-исследовательской деятельности при изучении всех дисциплин, предусмотренных образовательной программой. Обобщены основные преимущества обучения на исследовательской основе в профессиональной подготовке будущего специалиста и формировании его ключевых компетентностей.

Ключевые слова: обучение на исследовательской основе, учебный научный проект, методы обучения, формы организации образовательного процесса, научно-исследовательская деятельность.

Pavliuk R. Strategic Directions of Transition to Research-based Training

The perspective of modern reorientation of the education system of Ukraine from reproductive education to research-based training is done in the article. Modern foreign researches on the problem of organization of educational process on the basis of research are analysed and determined the benefits of such a system could provide future professionals.

In addition, there were defined teaching methods that can be effective in the organization of research-based training. One of the methods is specified as project study with making and presentation of academic research project by the student. It is noted that this academic research project can be carried out by studying of several subjects based on interdisciplinary. The attention is focused on the usage of research methods in the study of all disciplines provided by educational program.

It was summarized main advantages of research-based learning in the training of future specialists and formation of their core competencies. Also we are sure that research-based training must be combined with many other methods used in the educational process - problem-search, development of critical thinking, brainstorming, training etc. But they all have to submit to the common goal - the formation of future specialists' competencies for effective professional, social activities. Comprehensively this can be done within a

particular functional system. Such a system we predict research-based training that covers the full range of educational courses and passing through a system of staged training of personalities of new formation.

Key words: research-based training, academic research project, teaching methods, forms of organization of educational process, scientific and research activities.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 378.147:004.73

О. М. Прізюк, К. М. Котеленець

**ДОСВІД РОБОТИ СЛУЖБИ ПІДТРИМКИ ЯК ОДИН
ІЗ ЗАСОБІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО
НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ**

В епоху розвитку інформаційного суспільства, серед найсучасніших освітніх технологій можна назвати дистанційне навчання, яке набиравало обертів розвитку ще наприкінці ХХ століття та сьогодні є всесвітньо поширеним явищем. Наразі спостерігається перерозподіл світового освітнього простору, де дистанційне навчання займає лідируючі позиції. Це пов'язано, перш за все, з тенденцією глобалізації, наслідком якої є виникнення мобільності студентів та викладачів, відкритих освітніх стажувань за кордоном тощо. Таким чином виникає нова освітня парадигма – відкрита система освіти, яка була реакцією національних держав на виклик глобалізації. По-друге, стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, які вимагають від освітян постійного саморозвитку, вдосконалення старих та здобуток нових знань та навичок, використання нових підходів та методів в навчанні тощо. Завдяки дистанційним технологіям, стало можливим навчання студентів віддалено.

Саме гібридна війна у Донбасі підштовхнула евакуйований Луганський національний університет імені Тараса Шевченка (ЛНУ імені Тараса Шевченка) шукати нові форми навчання, адаптуватись до нової форми організації навчального процесу: комбінованої або змішаної (blended learning). Синтезувавши світовий досвід провідних університетів та подолавши деякі організаційні проблеми, альма-матер має дійову систему змішаної освіти. Адаптувавшись до нових умов, лабораторія дистанційного навчання стикалась з безліччю проблем, однією з яких є створення служби підтримки. Аналіз доступних світових платформ дистанційної освіти свідчить, що в європейських університетах існує

потужна служба підтримки дистанційного навчання. Такий самий аналіз українських майданчиків показав, що вітчизняні ВНЗ обмежуються лише організацією контенту або побудуванням спілкування між викладачем та студентом, і зовсім не приділяють увагу постійній технічно-організаційній підтримці дистанційного навчання. Саме тому в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка була організована служба підтримки дистанційного навчання, яка стала одним із напрямків забезпечення якості навчання. Служба підтримки забезпечує комунікацію і технічну підтримку користувачів (викладачів та студентів). Але досвід показує, що таких функцій служби підтримки недостатньо для забезпечення якості навчання, тому постала проблема у навчанні, адаптації та підтримки користувачів дистанційного навчання.

Метою статті є розкриття основних напрямів роботи служби підтримки дистанційного навчання та розробка рекомендацій щодо удосконалення її функціонування.

У концепції розвитку дистанційної освіти в Україні, дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання [1].

На думку В. Кухаренка, дистанційне навчання – це сукупність педагогічних технологій, що базується на принципах відкритого і комп'ютерного навчання та активних методах навчання у спілкуванні в інформаційно-освітньому просторі, для організації освіти користувачів, розподілених у просторі і часі [2].

Наразі є безліч наукових робіт, присвячених організації якісного дистанційного навчання та *blended learning*. Вона обґрунтована в роботах В. Кухаренка, Н. Сиротенко, Г. Молодих, Н. Твердохлебова, В. Бикова [3]. Поняття змішаного навчання описано у роботах Пурніма Валіатан [4] та Моебз і Вейбелзах [7]. Також є наукові дослідження, в яких обґрунтовані технології розробки дистанційних курсів. Вони представлені роботами В. Бикова, В. Кухаренка, Н. Сиротенко [5] тощо. На сьогоднішній день в Україні, на жаль, немає наукових робіт, які присвячені організації роботи служби підтримки.

Попри зростання наукового і практичного інтересу до пояснення особливостей організації *blended learning*, питання якості дистанційного навчання засобами потужної служби підтримки ще не знайшли вирішення як у вітчизняній, так і в зарубіжній науковій думці. Отже, є потреба в науковому обґрунтуванні досвіду роботи служби підтримки як одного із засобів забезпечення якості дистанційного навчання в університеті.

Аналіз літератури показав, що визначення змішаної форми навчання запозичене у західних дослідників. Наприклад, Пурніма Валіатан використовує поняття «змішане навчання» для опису процесу навчання, що поєднує такі види навчальних заходів, як очне навчання (*face-to-face*), онлайн електронне навчання (*live e-learning*) і

самонавчання на робочому місці (self-paced learning) [4]. У той же час, Моебз і Вейбелзах (Moebs & Weibelzahl) визначають змішане навчання як «поєднання дистанційного і традиційного спілкування в інтегрованій навчальній діяльності» [7]. Тобто змішане навчання поєднує в собі як найменше дві форми навчання: очну або стаціонарну та дистанційну або електронну. Таке визначення задовольняє потреби даної статті, тому саме в такому тлумаченні воно буде використовуватись і надалі.

Служба підтримки – це ряд організаційних та технічних засобів, які забезпечують комунікацію між каналами: студент-викладач, викладач-студент, студент-адміністрація сайту, викладач-адміністрація сайту тощо, яка дозволяє вирішити будь-яку проблему у скорочений термін та надає інформацію щодо технічних особливостей сайту. Тобто служба підтримки не тільки є посередницьким каналом комунікації, але й допомагає у вирішенні будь-якої проблеми в організації дистанційного навчання та його технічного забезпечення. При цьому служба підтримки не виконує функції, які входять у компетенції адміністрації університетів, факультетів, інститутів та кафедр, наприклад, не визначає навантаження. Також служба підтримки не вирішує питання експертизи курсу.

Прикладом такої служби можна назвати службу підтримки дистанційного навчання ЛНУ імені Тараса Шевченка, яка є складовою системи якості освіти в університеті. Вона несе відповідальність за:

- 1) розробку системи управління якістю;
- 2) організацію дистанційного навчання;
- 3) організацію навчального процесу;

Аналізуючи досвід роботи у службі підтримки дистанційного навчання, дійшли висновку, що її функції набагато ширші ніж технічне забезпечення роботи сайту, тому можна говорити про службу підтримки змішаної системи навчання. Серед її функцій можна виділити такі:

- 1) методична підтримка викладачів та студентів в системі дистанційного навчання (СДО) «Moodle»;
- 2) технічна підтримка користувачів (гаряча лінія, онлайн тощо);
- 3) розробка методичних інструкцій та матеріалів для ефективної роботи користувачів;
- 4) розробка, встановлення та тестування модулів, плагінів для більш якісної роботи в системі;
- 5) написання скриптів та плагінів для проведення моніторингу та аналізу діяльності користувачів;
- 6) реєстрація, надання прав та ролей користувачам в СДО «Moodle»;
- 7) створення лого та баннерів для новин, повідомлень, нового запуску курсів.

Для реалізації функцій підтримка здійснюється комплексно та за декількома напрямом. Перший напрям – гаряча лінія. Співробітники, студенти університету та абітурієнти мають змогу звертатися по телефонам гарячої лінії за консультацією. Другий напрям – он-лайн

підтримка. На сайті дистанційного навчання встановлене програмне забезпечення, яке дозволяє здійснювати підтримку навчального процесу в режимі онлайн. Таким чином, відвідувачі зможуть отримати кваліфіковану допомогу безпосередньо знаходячись на сайті в реальному часі. Третій напрям – електронна пошта. Підтримка здійснюється за допомогою електронної пошти. Для оптимізації роботи з листами електронної пошти були розділені електронні адреси на: листи від викладачів та листи від студентів. Четвертий напрям – соціальні мережі. Для того, щоб максимально задовольнити потреби користувачів було створено групи в найпопулярніших соціальних мережах – Вконтакті та Facebook. Окрім відповідей на запитання та рішення проблем в групах постійно публікується найбільш актуальна інформація та оголошення. Таким чином, отримуємо, що кожен студент, викладач або відвідувач може вибрати для себе найбільш зручний спосіб звернення за допомогою. Підтримка здійснюється в робочий час, кваліфікована відповідь надається миттєво або в короткий проміжок часу.

Для удосконалення роботи служби підтримки та виявити потреби користувачів було проведено опитування серед викладачів та студентів змішаної форми навчання.

Таким чином, отримали, що роботу адміністрації сайту дистанційного навчання та роботу гарячої лінії викладачі та студенти оцінили позитивно (середня оцінка на думку студентів складає 4,1 та 4,0, викладачів – 4,5 та 4,5 відповідно)

Результати, які представлені в табл. 1 показують, що для студентів найбільш ефективною формою спілкування є використання електронної пошти і чату на сайті та електронної пошти і гарячої лінії. Для викладачів – використання електронної пошти і гарячої лінії та електронної пошти і чату на сайті. Зауважимо, що за результатами опитування 21,1% студентів нічого не використовують для комунікації з адміністрацією сайту дистанційного навчання. Це може свідчити про те, що студентам все зрозуміло при роботі з сайтом дистанційного навчання або вони не проявляють свою активність.

Таблиця 1

Яка форма спілкування з адміністрацією сайту дистанційного навчання для Вас зручніша?

Назва питання	Відповідь студентів (у %)	Відповідь викладачів (у %)
Використання тільки електронної пошти	12,7%	9,9%
Використання тільки чату на сайті	2,6%	2,5%
Використання тільки гарячої лінії	2,6%	4,9%
Використання електронної пошти і чату на сайті	30,3%	16,1%
Використання електронної пошти і гарячої лінії	17,5%	55,5%
Використання чату на сайті і гарячої лінії	13,2%	9,9%
Нічого не використовую	21,1%	1,2%

Для адаптації студентів та викладачів в системі дистанційного навчання були розроблені та впроваджені такі дистанційні курси – «Технологія формування та підтримки дистанційних курсів» та «Навчайся сучасно, якісно та за допомогою ІТ». Перший з них призначається для викладачів університету. Основна мета цього курсу є навчити викладачів працювати в системі Moodle та використовувати основні її ресурси для створення якісних дистанційних курсів. Другий курс – це безкоштовний, відкритий курс для всіх бажаючих. Він є моо-курсом і призначається для всіх, хто планує якісно навчатися за допомогою ІТ технологій.

Були розроблені необхідні методичні інструкції та відеоінструкції, які направлені на удосконалення роботи з основними елементами системи дистанційного навчання Moodle, такими як: файл, сторінка, гіперпосилання, завдання, лекція, семінар тощо. Особливу увагу при створенні інструкцій було присвячено функціональності елементів. Також надавалась інформація про додаткові налаштування елементів, які допоможуть викладачам більш мотивувати студентів під час роботи з курсом за рахунок активізації пізнавальної діяльності.

Гуртуючись на результатах опитувань викладачів та студентів, був створений банк технічно-методичних інструкцій: текстових та відео (їх перелік наведено у табл. 2 та табл. 3).

Таблиця 2

Перелік інструкцій, які розроблені для банку технічно-методологічних інструкцій

Назва	Для кого призначена інструкція
Як створити елемент «Форум» для підтримки курсу?	Викладач, тьютор
Як змінити свої дані в профілі?	Всі користувачі
Як встановити кількість тижнів та дату початку курсу?	Викладач, тьютор
Як прочитати та відповісти на повідомлення з сайту?	Всі користувачі
Як створити та оцінити елемент «Завдання»	Викладач
Як виставити оцінки студентам поза сайтом?	Викладач
Як записати студентів на курс (для координаторів-тьюторів)	Тьютор
Як скласти опорний конспект	Викладач
Як створити елемент «Лекція»?	Викладач
Як створити елемент «Лекція» зі зворотнім зв'язком	Викладач
Як створити елемент «Семінар»?	Викладач
Як створити тест?	Викладач
Як створити тести використовуючи шаблон Word?	Викладач
Як скопіювати один дистанційний курс в інший?	Викладач
Як створити резервну копію курсу?	Викладач
Як відновити курс із резервної копії?	Викладач
Покрокова інструкція запису відеоролика на Youtube	Викладач

Таблиця 3

Відеоінструкції на сайті підтримки дистанційного навчання

Назва	Які питання розглядаються
Додавання елементів курсу: «Сторінка», картинка.	Приклади додавання елементів курсу: «Сторінка», картинка.
Додавання елементів курсу: «Файл», «Напис», «URL (веб-посилання)», «Завдання».	Приклади додавання елементів курсу: «Файл», «Напис», «URL (веб-посилання)», «Завдання».
Координаторам-тьюторам. Як додати нову категорію, курс, як записати користувачів на курс.	створення категорії; створення підкатегорії; створення курсу та його основні налаштування; запис користувачів на курс.
Додавання та оцінювання елементу «Завдання».	Основні настройки елемента «Завдання» – відповідь у вигляді файлу; перевірка завдань та їх оцінювання
Додавання та оцінювання елементу «Завдання» з відповіддю поза сайтом.	Основні налаштування елемента «Завдання» з відповіддю поза сайтом; перевірка завдань та їх оцінювання.
Як скопіювати свій дистанційний курс в другий.	Розглядається питання імпорту курсів з одного в інший.
Як швидко створити тест використовуючи шаблон.	Розглядаються питання, як маючи готові тестові завдання в текстовому форматі перевести їх у тести в СДН Moodle.

Крім текстових та відео інструкцій, для удосконалення роботи викладачів з системою дистанційного навчання Moodle було створено наступний список рекомендованих сервісів:

- 1) сервіси для пошти – Google Пошта, Яндекс Пошта;
- 2) браузері – Google Chrome, Mozilla Firefox, Opera, Safari;
- 3) сервіси для зберігання даних (хмарні сервіси) – Google Диск, Яндекс Диск;
- 4) запис відео для лекцій – відеосервіс Youtube;
- 5) офісні програми – Microsoft Office, OpenOffice, Google Документи;
- 6) програми для перекладу – Google Перекладач, Translate.ru;
- 7) перегляд файлів – Acrobat reader, Foxit reader, WinDjView;
- 8) планування роботи – Google Календар.

Він формувався за допомогою синтезу вивчення європейського досвіду, на основі зворотного зв'язку (feedback) викладачів та студентів, і стабільної роботи сервісів.

Узагальнивши питання, які найчастіше ставляться до служби підтримки, отримали їх перелік (надається у ранговому порядку).

Викладачів найбільше турбували наступні питання:

- 1) питання, пов'язані з роботою елементів системи Moodle;
- 2) методична допомога;
- 3) прикріплення студентів до курсу;
- 4) налаштування «Журналу оцінок»;
- 5) інші.

Студентів хвилювало:

- 1) авторизація на сайті;

- 2) прикріплення відповіді до завдання;
- 3) організаційні питання;
- 4) зв'язок з викладачем, тьютором;
- 5) інші.

Таким чином, за результатами дослідження можна зробити висновок, що служба підтримки є невід'ємною частиною організації якісного дистанційного навчання. Підтверджено її ефективність та доведено, що базові функції служби підтримки не відповідають потребам сучасних вимог. Тому запропоновано їх деталізувати та розширити, а саме: адаптувати користувачів до системи як дистанційного навчання так й blended learning, використовуючи відеоінструкції, активні тренінги тощо; проводити моніторинг потреб та вимог користувачів в організації дистанційного навчання; розширити канал комунікації між суб'єктами за допомогою нових сервісів, ресурсів та елементів системи Moodle.

Список використаної літератури

- 1. Концепція** розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України В. Г. Кременем 20 грудня 2000р.). – Режим доступу – <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>.
- 2. Кухаренко В. М.** Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: навч. посібник/ за ред. В. М. Кухаренко, 3-є вид. / В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко. – Харків : НТУ «ХПШ», «Торсінг», 2002. – 320с.
- 3. Кухаренко В. М.,** Сиротенко Н. Г., Молодих Г. С., Твердохлебова Н. Є. Дистанційний навчальний процес: Навчальний посібник / За ред. В. Ю. Бикова, В. М. Кухаренка – К. : Міленіум, 2005. – 292 с.
- 4. Purnima V.** Blended Learning Models // Published: August 2002. P. 1. URL: <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html>.
- 5. Биков В. Ю.,** Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Рибалко О. В., Богачков Ю. М. Технологія розробки дистанційного курсу За ред. Бикова В. Ю. та Кухаренка В. М. – К. : Міленіум, 2008. – 324 с.
- 6. Кухаренко В. М.,** Сиротенко Н. Г., Молодих Г. С., Твердохлебова Н. Є. Дистанційний навчальний процес: Навч. посіб. / За ред. В. Ю. Бикова, В. М. Кухаренка – К. : Міленіум, 2005. – 292 с.
- 7. Moebs, S. & Weibelzahl, S.** (2006). Towards a good mix in blended learning for small and medium sized enterprises – Outline of a Delphi Study. Proceedings of the Workshop on Blended Learning and SMEs held in conjunction with the 1st European Conference on Technology Enhancing Learning Crete, Greece, pp 1-6.
- 8. Желнова Е. В.** 8 етапов смешанного обучения (обзор статьи «Missed Steps» Дарлин Пейнтер / Е. В. Желнова // Training & Development).
- 9. Мельніченко С. В.** Психологічно-організаційні особливості дистанційної форми навчання в сучасних умовах / С. В. Мельніченко, Г. М. Ржевський, В. П. Роганов. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dist.knteu.kiev.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=136:nauka-6&catid=14&Itemid=153

Прізьок О. М., Котеленець К. М. Досвід роботи служби підтримки як один із засобів забезпечення якості дистанційного навчання в університеті

В статті розкриваються основні напрямки роботи служби підтримки дистанційного навчання. Розроблені рекомендації щодо удосконалення її функціонування. Синтезовані основні поняття дослідження. Надане та обґрунтоване визначення поняття «служба підтримки», визначені її основні функції та завдання. Описаний досвід організації, розвитку та функціонування служби підтримки у евакуйованому університеті на прикладі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Надається структура служби підтримки та функції кожного з напрямків, а саме: гарячої лінії, онлайн підтримки, електронної пошти, соціальних мереж. Виділяється важність та необхідність розробки адаптаційних курсів, інструкції та тренінгів, наводяться їх приклади та результати. В статті надані результати опитування студентів та викладачів. Визначені та прораховані основні проблеми, з якими стикається користувач під час освітнього процесу. Узагальнені результати дослідження можуть бути використані у досвіді змішаного навчання провідних українських ВНЗ.

Ключові слова: дистанційна освіта, дистанційне навчання, якість дистанційного навчання, blended learning, служба підтримки.

Прізьок А. Н., Котеленець Е. М. Опыт работы службы поддержки как одно из средств обеспечения качества дистанционного обучения в университете

В статье раскрываются основные направления работы службы поддержки дистанционного обучения. Разработаны рекомендации по совершенствованию ее функционирования. Синтезированы основные понятия исследования. Предоставлено и обосновано определение понятия «служба поддержки», определены ее основные функции и задачи. Описан опыт организации, развития и функционирования службы поддержки в эвакуированном университете на примере Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. Предоставляется структура поддержки и функции каждого из направлений, а именно: горячей линии, онлайн поддержки, электронной почты, социальных сетей. Выделяется важность и необходимость разработки адаптированных курсов, инструкций и тренингов, приводятся их примеры и результаты. В статье предоставлены результаты опроса студентов и преподавателей. Определены и просчитаны основные проблемы, с которыми сталкивается пользователь во время образовательного процесса. Обобщенные результаты исследования могут быть использованы в опыте смешанного обучения ведущих украинских ВУЗов.

Ключевые слова: дистанционное образование, дистанционное обучение, качество дистанционного обучения, blended learning, служба поддержки.

Prizyuk O., Kotelenets K. Experience Support as a Means of Ensuring the Quality of Distance Education at University

In the article the basic directions of support distance learning. The recommendations for the improvement of its functioning. The synthesized the basic concepts of the study. Rendered and reasonable definition of "support service", identified its main functions and tasks. The experience of the development and operation support at the university evacuated the example of University of Luhansk. Provided support structure and function of each of the areas, namely: hotline, online support, email, social networks. Provided importance and need to develop adaptive courses, instruction and training are their examples and results. In the article, the results of a survey of students and teachers. Determined and calculated the basic problems facing the user during the educational process. Summarized results of the study can be used in blended learning experience of leading Ukrainian universities.

Key words: distance learning, distance teaching, the quality of distance learning, blended learning, support.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 37.018.43:004(494):378(477.6)

М. А. Семенов, А. Lupandina

**УПРОВАДЖЕННЯ ШВЕЙЦАРСЬКОГО ДОСВІДУ
АДАПТИВНОГО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
В УКРАЇНСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**

Сьогодні дуже важливо об'єднати українське суспільство навколо спільної ідеї. Проводячи паралелі, можна сказати, що так само, як тисячу років тому, коли завдяки спільній новій християнській ідеї та побудові Софійського Собору навколо Києва згуртувалися розрізнені території, так і зараз для нас є актуальним питання об'єднання й пошуку спільних усвідомлених шляхів подальшого розвитку країни. Софія Київська на той час була прикладом небувалої якості. Люди, які будували її, і живописці, які розписували її стіни, не мали відповідного досвіду, але в них була спільна мета, вони вірили в ідею й тому досягли видатного результату. Так само й зараз прагнення побудувати нове суспільство має ґрунтуватися насамперед на пошуку спільної ідеї. Нею має стати ідея забезпечення нової якості, яка повинна охоплювати всі сфери життя, насамперед освіту, від якої залежить майбутній розвиток країни та власне якість життя. З огляду на прагнення України до європейської

спільноти одним із головних прикладів у забезпеченні якості освіти для нас є європейський досвід.

Установлюючи планку якості, треба орієнтуватися на найкращі приклади. Швейцарія посідає особливе місце в Європі та у світі, усім відома «швейцарська якість» як гарантія найкращих очікуваних результатів. Якість життя й рівень освіти, які забезпечує країна, є одними з найвищих у світі. Історія Швейцарії може слугувати для України прикладом уміння об'єднуватися різними групами з різними поглядами й різними мовами, домовлятися та виконувати домовленості. У сфері освіти та науки стаття 20 Конституції Швейцарії гарантує в країні академічну свободу, незалежність навчального процесу й наукових досліджень. Тому швейцарський досвід, безумовно, цікавий для України, його необхідно вивчити та розглянути можливості використання найкращих здобутків з урахуванням наявних особливостей.

Українські університети, які вимушено були переміщені з окупованої території Сходу України, втратили значну частину матеріальної бази, але мають можливість у нових умовах кардинально змінити підходи до організації навчального процесу та фактично побудувати новий університет європейського зразка з відповідними стандартами якості. Серед конкурентних переваг таких університетів досвід упровадження дистанційного навчання на перших етапах функціонування на новому місці розташування. Одним із стратегічних завдань для Луганського національного університету імені Тараса Шевченка в нових умовах стало вивчення та впровадження європейського досвіду організації дистанційного навчання, зокрема використання технології адаптивного навчання.

У Луганському національному університеті є значний досвід організації дистанційного навчання, викладачі здійснюють наукові дослідження з проблем адаптивного навчання. Автоматизовані педагогічні навчальні системи, які обирають стратегію навчання залежно від індивідуальних особливостей студента, розробив О. Меньяйленко [1]. Дослідження ефективності методів навчання та представлення їх у комп'ютерних навчальних системах розглянуто в роботі [2]. У ЛНУ вперше в Україні було розроблено нормативні положення, які регламентують організацію дистанційного навчання в університеті [3; 4].

Для адаптивного та індивідуального навчання важливе значення мають наукові роботи Й. Песталоцці та А. Дистервега, М. Монтесорі, Б. Скіннера й С. Прессея.

Швейцарський досвід організації дистанційного навчання, на жаль, мало відомий в Україні. Тому мета цієї статті – розробити та обґрунтувати програму імплементації швейцарського досвіду організації адаптивного дистанційного навчання в українському університеті.

Об'єктом для вивчення досвіду було обрано Швейцарський дистанційний університет прикладних наук (назва німецькою –

«Fernfachhochschule Schweiz», сайт університету – <http://www.ffhs.ch>), навчальні офіси якого розміщено в чотирьох містах: Цюрих, Базель, Берн, Бріг.

В університеті використовують змішану форму навчання (*blended learning*), яка передбачає 80% часу діяльності студента в *online* та *offline*-навчанні за допомогою платформи дистанційного навчання, інтернет-спілкування, кооперації студентів та роботи з навчальною літературою. 20% часу відведено на безпосередню взаємодію та спілкування студента й викладача *face-to-face* у навчальних аудиторіях або за допомогою відеозв'язку чи конференції. Платформа дистанційного навчання містить форуми, навчальні тексти, мультимедіа, контрольні тести та посилання на інші ресурси. Навчання організовано так, що половина часу на самостійну роботу (40% від загального часу) передбачає здобуття студентами практичного досвіду під час роботи в реальних компаніях або вирішення реальних практичних завдань. Отже, важливе значення має саморегуляція студентів і непрямі комунікації.

Базовою дидактичною теорією у вищому навчальному закладі обрано конструктивізм, який адаптовано під особливості організації навчального процесу. Загальні принципи цієї теорії дозволяють будувати системи адаптивного навчання – студенти конструюють нові знання відповідно до власних можливостей, мотивації та індивідуальних особливостей. Методику навчання також обирають персонально для кожного студента. Пізнавальну діяльність активізують завдяки комунікації, її організують відповідно до власного досвіду студента. Теоретичний матеріал формують з огляду на необхідність вирішення проблемних питань з реального життя.

Розробка дистанційного курсу передбачає кілька етапів: планування, розробка, використання, розвиток. Орієнтуючись на цілі навчання (*Learning object*), готують план начального модуля. На його основі формують еталонний, рекомендований курс (*Reference course*), у розробці якого беруть участь кілька викладачів, методисти, служби підтримки. Викладач використовує цей курс як шаблон та доповнює його власним матеріалом, робить цей курс індивідуальним. Важливим є той факт, що еталонний курс містить інформацію, яка необхідна для проходження підсумкової атестації (іспиту).

Важливою конкурентною перевагою дистанційного навчання є можливість адаптивного підходу. Критеріями адаптації можуть бути потреби та вподобання студента або його здібності та можливості. Такий підхід відповідає принципам особистісно зорієнтованого навчання а також теорії конструктивізму. З погляду останньої важливо формувати цілі навчання для кожного студента на основі його власного досвіду. Отже, на початку навчання необхідна попередня інформація про студента: його мотивація, попередній досвід, індивідуальні особливості.

У [5] адаптивний підхід у дистанційному навчанні представлено як симбіоз різних підходів з різних галузей, що наочно демонструє рис. 1.



Рис. 1 Виникнення адаптивного навчання як інтеграції різних підходів [5]

У процесі розробки системи адаптивного дистанційного навчання беруть участь аналітики, системні адміністратори, педагоги, методисти, викладачі та програмісти. Процес створення розбивають на етапи зі зворотним зв'язком, на кожному з яких визначають або формують:

- потреби студента;
- рамки адаптації – цілі адаптації, стратегія, освітня парадигма, нормування, управління якістю;
- загальні принципи адаптації – профіль студента, рівень адаптації, логіка навчання, навчальний контент та ін.;
- дидактичну концепцію – індивідуальні особливості студента, індикатори, сценарій, навчальні об'єкти, зручність дизайну та ін.;
- технічну специфікацію (метадані, алгоритм, інтерфейс);
- програму впровадження та реалізації;
- механізм зворотного зв'язку – коригування кожного з етапів [5].

Наведемо кілька прикладів доволі простих засобів адаптації – адаптація за часом активності студентів: спочатку фіксують та аналізують час заходження студентів он-лайн до платформи дистанційного навчання, відповідно до отриманих результатів коригують обсяг навчального матеріалу на цей час і планують активні форми взаємодії (вебінар, чат, форум та ін.).

Інший приклад – система адаптивних рекомендацій для кожного студента щодо роботи з курсом, яку розробляє тьютор, кожна з

рекомендацій має не більш п'яти кроків, спрощує навчання для студента, допомагає обрати навчальну траєкторію, визначити обсяг і необхідний час навчання.

Цікавими є дослідження емоційного стану студента під час навчання. Для цього використовують спеціальне програмне забезпечення. На основі отриманих результатів можна адаптувати методики навчання відповідно до емоцій студента.

Система управління якістю університету Швейцарського дистанційного університету прикладних наук не перевантажена елементами, але всі її складники працюють, як швейцарський годинник. Система управління якістю ґрунтується на спеціально розроблених критеріях якості, формальних вимогах до елементів системи, визначених індикаторах контролю та засобах розвитку системи. У процесі реалізації формують *Q-report* – звіт про результати впровадження, аналізують якість навчальних матеріалів (внутрішня та зовнішня експертиза, *feed-back* – опитування студентів з метою оцінки якості кожного курсу за допомогою невеликої анкети з п'яти – шести питань).

Для контролю використовують три типи перевірок: «маленьку», «середню» та «велику». За результатами перевірки формують план оптимізації процесу, розвитку системи якості та координації відповідних заходів.

Аналіз швейцарського досвіду дозволив зробити висновок, що повна імплементація досвіду неможлива у зв'язку з недостатністю ресурсів українського університету та недосконалістю законодавства в галузі вищої освіти. Водночас упровадження деяких організаційних рішень за умов їх адаптації цілком можливе.

На основі вивчення досвіду в Луганському національному університеті:

- упроваджено модель навчання *blended learning*;
- введено посаду координатор-тьютор для кожної спеціальності, завдання якого – сприяти адаптації навчального процесу для кожного студента;
 - створено дистанційний курс «Пропедевтика» для першокурсників з метою формування в них навичок навчатися дистанційно;
 - введено обов'язкові форуми, дискусії в дистанційних курсах;
 - створено дистанційний курс для навчання викладачів, тьюторів;
 - змінено навчальний графік, збережено навчальне навантаження студентів, внесено зміни в навантаження викладачів – введено новий вид навчальної діяльності (контактні години);
- створено календарний план роботи викладачів і студентів та систему автоматизації цього процесу;
- упроваджено багаторівневу експертизу курсів та *feed-back* (обов'язкове анкетування після кожного курсу);
- створено відкриті курси *mooc* для кожного факультету.

Отже, у статті розглянуто досвід організації дистанційного навчання окремого вищого навчального закладу та запропоновано програму заходів для впровадження в організацію навчального процесу українського університету. Уважаємо за доцільне продовжити вивчати швейцарський досвід організації дистанційного навчання та шляхи забезпечення його якості.

Список використаної літератури

- 1. Меньяйленко О. С.** Автоматизовані педагогічні навчальні системи : монографія. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 272 с
- 2. Семенов М. А.** Дослідження ефективності методів комп'ютерного навчання // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2004. – № 9. – 2004. – С. 172 – 177.
- 3. Нормативні документи з дистанційного навчання :** зб. док. / уклад. М. А. Семенов. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 53 с.
- 4. Семенов М.А.** Внутрішня нормативно-правова база університету в умовах інтеграції української системи вищої освіти в загальноєвропейську // Освіта на Луганщині. – 2011. – № 1. – С. 21 – 27.
- 5. Bergamin P., Lupandina A.** Analysieren, bewerten, vorschlagen : Adaptive Umgebung denkt mit [Electronic resource] // Institut für Fernstudien- und eLearningforschung (IFeL). – Electronic data. – Mode of access: World Wide Web: https://www.ffhs.ch/?action=get_file&id=501&resource_link_id=f86 (viewed on June 25, 2015). – Title from the screen.

Семенов М. А., Lupandina A. Упровадження швейцарського досвіду адаптивного дистанційного навчання в українському університеті

У статті розглянуто механізми імплементації швейцарського досвіду організації змішаного, електронного та дистанційного навчання в український університет. Висловлено ідею, що питання якості повинен бути об'єднувальним для українського суспільства в нових умовах.

Показано, що в Швейцарії функціонують гарантії академічної свободи, незалежності навчального процесу та наукових досліджень, що зумовлює феномен швейцарської якості освіти. Можливо, що швейцарський досвід забезпечення якості дистанційного навчання буде гарним прикладом для вищої освіти України.

Запропоновано нові підходи до формування стратегій розвитку університетів зі східної України, які постраждали від збройного конфлікту. Однією із стратегічних цілей має бути впровадження європейського досвіду адаптивного навчання.

Стаття містить опис та аналіз організації змішаного й адаптивного навчання в одному із швейцарських університетів. Також описано кроки побудови дистанційного курсу, методи адаптивного навчання та системи менеджменту якості.

Запропоновано програму імплементації досвіду в український університет.

Ключові слова: система управління якістю, адаптивне навчання, електронне навчання, змішане навчання, дистанційне навчання.

Семенов Н. А., Lupandina A. Внедрение швейцарского опыта адаптивного дистанционного обучения в украинском университете

В статье рассматриваются механизмы имплементации швейцарского опыта организации смешанного, электронного и дистанционного обучения в украинском университете. Высказана идея, что вопрос качества должен быть объединяющим для украинского общества в новых условиях.

Показано, что в Швейцарии функционируют гарантии академической свободы, независимости учебного процесса и научных исследований, что обуславливает феномен швейцарского качества образования. Возможно, что швейцарский опыт обеспечения качества дистанционного обучения будет хорошим примером для высшего образования Украины.

Предложены новые подходы к формированию стратегий развития университетов из восточной Украины, пострадавших от вооруженного конфликта. Одной из стратегических целей должно быть внедрение европейского опыта адаптивного обучения.

Статья содержит описание и анализ организации смешанного и адаптивного обучения в одном из швейцарских университетов. Также описываются шаги построения дистанционного курса, методы адаптивного обучения и системы менеджмента качества.

Предложена программа имплементации опыта в украинский университет.

Ключевые слова: система управления качеством, адаптивное обучение, электронное обучение, смешанное обучение, дистанционное обучение.

Semenov M., Lupandina A. The Implementation of Swiss Approach to Organization of Blended Learning and Adaptive Learning System in Ukrainian University Education

As the title implies the article describes implementation of the Swiss approach to organization of blended learning and adaptive learning system in university education. The great idea what subject of quality should unite Ukrainian society in this paper has been considered.

The Swiss Constitution guarantees in the country academic freedom, independent educational process and scientific research. The Swiss practice perhaps will a great example for Ukraine. The advantages of the Swiss method of assure quality are outlined.

It is shown as universities from East Ukraine what suffered from military conflicts should to make new strategy. It should be based on European

principles and practices. One from strategic goals is implementation of European practice of organization e-learning, distance education, blended learning etc. with elements of adaptive teaching.

Quality assurance for distance higher education has been one of the main concerns among institutions and stakeholders today. The adaptive learning methods are a unique learning experience for students in need of some special care. The Luhansk Taras Shevchenko National University has more than 14000 distance learning courses adapted to the needs of internally displaced people (teachers and students who suffered from the Donbass military conflict).

The paper studies the practice of organization blended learning at the Swiss Distance University of Applied Sciences. The special method of blended learning has 80% on-line & off-line and 20% face-to-face interaction. It is being described. The article contains detailed analysis of steps for create e-learning courses and research of methods of adaptive teaching. Also The Quality management system was described.

The conceptual program of implementation adaptive system of distance learning at universities has been considered.

Key words: quality management system, adaptive teaching, e-learning, blended learning, distance learning.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 378:616-051

Ю. А. Черних

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ЛІКАРІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

Реформування системи вищої освіти, зокрема медичної, використання загальноєвропейських і світових підходів до розбудови освітнього сектора, актуалізують проблему конкурентоспроможності майбутніх фахівців медичної галузі, якості надання ними послуг відповідно до європейських і світових стандартів. Це потребує постійного підвищення якості та ефективності процесу навчання студентів у вищих навчальних закладах, розвитку інтегрованих теоретичних знань, практичних умінь та навичок, оволодіння ними високими медичними технологіями тощо.

Проблема конкурентоспроможності, якості медичних послуг висвітлювалася у працях І. Комарської, Є. Ліхтарович, А. Рахімбекової,

К. Терехової, І. Тогунова, І. Щепкової та ін. На необхідність формування конкурентоспроможності у майбутніх лікарів звертали увагу В. Москаленко, С. Соколова, Д. Снасапова, Я. Цехмістер, Ю. Юдаєва, А. Яровська та ін. Показники конкурентоспроможності вищих навчальних закладів, міжнародне співробітництво розглядалися М. Заєць, В. Карпенко, І. Мотунової, Л. Чайки-Петегирич та ін.

Однак специфіка цієї проблеми підкреслюється упорядкуванням та залежністю процесів теоретичної підготовки і практичної діяльності лікарів від двох сфер – освітньої й охорони здоров'я. Відповідно, метою статті є розкриття особливостей формування конкурентоспроможності майбутніх лікарів в умовах реформування у зазначених сферах.

В ст. 427 Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом (далі – Угода) визначено, що сторони розвивають співробітництво в галузі охорони здоров'я з метою підвищення рівня його безпеки та захисту здоров'я людини. Зокрема, співробітництво охоплює такі сфери, як зміцнення системи охорони здоров'я України та її потенціалу, навчання персоналу, інформація та знання в галузі охорони здоров'я, поступова інтеграція України в європейські мережі охорони здоров'я. У ст. 431 Угоди сторони зобов'язуються активізувати співробітництво в галузі вищої освіти, підвищувати її якість та важливість, розширити можливості вищих навчальних закладів, мобільність студентів та викладачів тощо [5].

Принципи державної політики у сфері вищої освіти, визначено Законом «Про вищу освіту», де визначено орієнтацію на міжнародну інтеграцію та інтеграцію системи вищої освіти України у Європейській простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи; сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя [4].

Україна входить до числа держав-миротворців, які відправляють своїх посланців на території, де відзначається низький рівень надання медичної допомоги. Відбувається постійний обмін досвідом, наведення нових контактів та співпраця з іншими країнами у сфері медицини, що потребує висококваліфікованих фахівців, котрі здобувають вищу медичну освіту в Україні. Всього в українських медичних ВНЗ здобувають освіту студенти з 153 країн [1].

Нинішній етап розвитку вищої медичної освіти характеризується такими системними змінами:

- динамічними змінами у вітчизняній охороні здоров'я, соціальними, економічними, етичними, правовими особливостями діяльності суб'єктів системи охорони здоров'я в Україні;
- сучасними вимогами до рівня якості у галузі вищої освіти;
- масштабністю й темпами перетворення у світі у сфері накопичення, передачі використання інформації з питань медичної науки і практики;

- інтенсифікацією міжнародного співробітництва у сфері медичної освіти: єдині системи оцінювання, обмін знаннями, створення інтерактивних мереж, мобільність студентів, викладачів і фахівців охорони здоров'я;

- створенням нових форм навчального середовища, безперервного професійного розвитку лікарів і провізорів, починаючи від засобів дистанційної освіти і закінчуючи повноцінними «віртуальними» комплексами [2].

В Україні істотні зміни у сфері медичної освіти зачіпають у цілому як саму її методологію, глобальні цілі й завдання, так і зміст, підходи до розроблення стандартів, навчальних програм, форми і методи забезпечення якості освіти, контроль за якістю навчання[6].

Задля управління якістю медичної освіти МОЗ продовжує проведення незалежних від вищих навчальних закладів, ліцензійних інтегрованих іспитів «Крок-1», «Крок-2», «Крок-3». Ця система отримала високі позитивні оцінки Всесвітньої та Європейської асоціацій медичної освіти [2].

На сьогодні вища медична освіта в Україні перебуває у стані безперервного вдосконалення і модернізації. Рушійними силами процесів, що відбуваються, є її прагнення до оновлення та входження у загальноєвропейський освітній простір.

Для успішного входження української освіти до європейського освітнього простору, на думку Л. Чайки-Петегрич, необхідно здійснювати підхід на кількох рівнях:

1. Концептуальному (навіщо потрібна і чи потрібна європеїзація медичної освіти).

2. Організаційно-методичному (що потрібно змінити для приведення медичної освіти у відповідність із загальноєвропейськими стандартами і вимогами).

3. Змістовому (чому потрібно навчати студентів для їх усвідомлення європейської ідентичності).

4. Комунікаційному (які умови слід створити для забезпечення спілкування на міжінституційному і міжособистісному рівнях) [6].

Одним із головних завдань у підготовці конкурентоспроможного лікаря є оптимізація навчально-методичного процесу у вищому навчальному закладі, створення більш досконалих моделей викладання студентам медичних спеціальностей, концентрація на реалізації програм, методологія яких дозволяє засвоїти повноцінний блок «знання – уміння – навички».

Використання у практиці роботи вищих навчальних закладів, які готують майбутніх спеціалістів-лікарів, загальноєвропейських і світових підходів потребує значних фінансових витрат на забезпечення навчального процесу на кредитно-модульних засадах, його інформатизації, створення власних університетських клінічних баз, оснащення їх новітньою лікувально-діагностичною апаратурою, тоді як

постійне недофінансування з державного бюджету суттєво утруднює питання подальшого реформування системи медичної освіти [1].

К. Терехова вважає, що конкурентоспроможність медичних послуг фахівця полягає у якісному задоволенні потреб населення у зміцненні підтримки і відновлення здоров'я відповідно до вимог ринку і законодавства в умовах широкого кола пропозицій надання аналогічних послуг. Основними складовими конкурентоспроможності є: якість; можливості та обмеження у діяльності лікаря і пацієнта; суб'єктивне сприйняття наданої послуги пацієнтом [3, с. 8].

Отже, конкурентоспроможність лікаря повинна будуватися на об'єктивній оцінці надання ним якісної медичної допомоги у повному об'ємі окремому пацієнту, доцільності та економічності відповідної допомоги [7].

Об'єктивна оцінка якості медичних послуг, вивчення задоволеності населення цими послугами, визначення відповідності результатів лікарської діяльності відповідно до вимог національного, європейського і світового законодавства дозволяють підвищити якість медичних послуг, є основою конкурентоспроможності медичного працівника.

Виходячи з вищезазначеного, вища медична освіта розглядається у європейському вимірі як шлях досягнення її вищої якості, конкурентоспроможності й спонукання до прийняття спільної відповідальності. Конкурентоспроможний фахівець, окрім професійної обізнаності, знання інноваційних технологій у сфері охорони здоров'я, повинен також уміти самостійно створювати умови для подальшого розвитку своєї діяльності, надавати високоякісні медичні послуги. Саме цей аспект потребує більш детального вивчення, що буде здійснено у подальших розвідках.

Список використаної літератури

1. Заєць М. З. Особливості інтеграції сучасної вітчизняної освіти у світову освітню систему / М. З. Заєць // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 39(2). – С. 76 – 80. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39\(2\)](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39(2))

2. Лазоришинець В. В. Вища медична освіта на сучасному етапі / В. В. Лазоришинець, М. В. Банчук, О. П. Волосовець // Проблема сучасної медичної освіти. – 2008. – № 4. – С. 5 – 10.

3. Терехова Е. Ю. Формирование конкурентоспособности медицинской организации / Терехова Екатерина Юрьевна: Автореф. дисс. ...на соиск. науч. степ. канд. экономич. наук : Спец. 08.00.05. – Сочи, 2004. – 26 с.

4. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 №1556-VII. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

5. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони: Угода, Міжнародний документ від 27.06.2014 р., ратифікована

Законом України від 16.09.2014 № 1678-VII. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/984_011/ **6. Чайка-Петегирич Л.** Міжнародна співпраця університетів як невід’ємна складова трансформації вищої школи України у європейський освітній простір / Л. Чайка-Петегирич // Галицький економічний вісник. – Тернопіль : ТНТУ, 2014. – Т. 45. – №2. – С. 45–50. **7. Щепкова И. В.** Анализ конкурентоспособности платных медицинских услуг / И. В. Щепкова, И. В. Комарская // Молодой ученый. – 2014. – №7.1. – С. 70 – 73.

Черних Ю. А. Особливості підготовки конкурентоспроможних лікарів в умовах реформування вищої освіти та охорони здоров’я

В статті визначено, що специфіка проблеми підготовки конкурентоспроможних лікарів в умовах реформування вищої освіти та охорони здоров’я підкреслюється упорядкуванням та залежністю процесів їх теоретичної підготовки і практичної діяльності від цих сфер. Конкурентоспроможність лікаря повинна будуватися на об’єктивній оцінці надання ним якісної медичної допомоги у повному обсязі окремому пацієнту, її доцільності та економічності.

Розкрито системні зміни, головні завдання вищої медичної освіти у підготовці конкурентоспроможного лікаря в контексті інтеграції у європейський та світовий освітній простір.

Виявлено, що конкурентоспроможний фахівець, окрім професійної обізнаності, знання інноваційних технологій у сфері охорони здоров’я, повинен уміти самостійно створювати умови для подальшого розвитку своєї діяльності.

Ключові слова: конкурентоспроможність, охорона здоров’я, вища медична освіта, інтеграція

Черних Ю. А. Особенности подготовки конкурентоспособных врачей в условиях реформирования высшего образования и охраны здоровья

В статье определяется, что специфика проблемы подготовки конкурентоспособных врачей в условиях реформирования высшего образования и здравоохранения подчеркивается составлением и зависимостью процессов их теоретической подготовки и практической деятельности от этих сфер. Конкурентоспособность врача должна строиться на объективной оценке предоставления им качественной медицинской помощи в полном объеме отдельному пациенту, ее целесообразности и экономичности.

Раскрыто системные изменения, главные задачи высшего медицинского образования в подготовке конкурентоспособного врача в контексте интеграции в европейское и мировое образовательное пространство.

Выявлено, что конкурентоспособный специалист, кроме профессиональной осведомленности, знания инновационных технологий в сфере здравоохранения, должен уметь самостоятельно создавать условия для дальнейшего развития своей деятельности.

Ключевые слова: конкурентоспособность, охрана здоровья, высшее медицинское образование, интеграция

Chernih U. The Peculiarities of Training Competitive Doctors in Conditions of Reforms Higher Education and Health Protection

In the article is determined, that the specificity of the problem of training competitive doctors in conditions of reforms higher education and health emphasizes the process of drafting and dependence of their theoretical training and practical work on these areas.

The competitiveness of doctor should be based on an objective assessment of the provision of quality health care in full for patient, on an expediency and cost-effectiveness of the provision of health care.

The article reveals the systemic changes and main tasks of higher medical education in preparing competitive doctor in the context of integration into the European and world educational space.

It was revealed that the competitive specialist, in addition to professional knowledge, knowledge of innovative technologies in the field of public health, should be able to independently create conditions for further development of its activities.

Key words: competitive specialist, health protection, higher medical education, integration.

Стаття надійшла до редакції 07.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 378.147

А. М. Щаблева

**ПРОБЛЕМИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ
НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В КИТАЇ ТА УКРАЇНІ:
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ**

На сьогоднішній день як в Україні та і Китаї професійна компетенція молодого фахівця пов'язана з рівнем володіння англійською мовою, адже саме англійська мова сприяє соціальній та професійній мобільності студента в міжнародний простір. І це не дивно, адже сучасне глобалізоване суспільство стає все більш взаємопов'язаним та взаємозалежним [1, с. 55].

Процеси Європейської інтеграції, які відбуваються в нашій країні, зробили іншомовну підготовку студентів немовних спеціальностей одним із найважливіших компонентів вищої освіти [2, с. 67].

Підготовка студентів нефілологічних спеціальностей здійснюється шляхом викладання курсу «Англійська мова за професійним спрямуванням» або «Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)» (АМПС). Цей курс є обов'язковим у ВНЗ Китаю (English for Specific Purposes) та України. Обсяг і характер мовної підготовки студентів нелінгвістичного профілю істотно відрізняються від лінгвістичних, адже спеціалізовані навчальні заклади готують не фахівців з іноземних мов, а фахівців іншої професійної сфери, де іноземна мова – складова їх професійної компетентності [3, с. 300].

Питаннями професійної підготовки фахівців негуманітарного профілю займалися як зарубіжні так і вітчизняні дослідники. Серед вітчизняних Р. Гришкова, Н. Костенко, Л. Вікторова, О. Пасічник, Н. Саєнко, О. Бігич, З. Коннова, В. Лашкул та ін. Серед зарубіжних В. Луо, Т. Хатчінсон й А. Ватерсон, Ш. Янг, Ж. Жіанчанг, Х. Хаол та Ж. Ін, А. Дудлей-Еванс, Т. Джон, Р. Джордан, А. Ванг, Х. Вей та ін.

Мета статті – проаналізувати рівень іншомовної підготовки студентів-першокурсників нелінгвістичного профілю та виявити проблеми її формування в Китаї та Україні.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

- дослідити теоретичні джерела з проблематики роботи;
- дослідити зміст курсу «англійська мова за професійним спрямуванням» у ВНЗ Китаю та України;
- проаналізувати рівень іншомовної підготовки студентів-першокурсників нелінгвістичного профілю;
- виявити чинники, які негативно впливають на формування іншомовної компетенції студентів;
- окреслити проблеми іншомовної підготовки студентів.

В Україні рівень іншомовної підготовки студентів ще до вступу до вищу не відповідає задекларованому як вихідний рівень випускників середньої загальноосвітньої школи. Виходячи з нашого дослідження 63% студентів почали вивчати англійську ще в першому класі, 24% – в п'ятому класі, та 4% – в дитсадку. За результатами тестування рівень їх навчальних досягнень визначається у діапазоні А1-А2 у термінах Ради Європи, у той час як згідно з Державним освітнім стандартом і навчальною програмою він має відповідати рівню В1. Така невідповідність рівня володіння іноземною мовою об'єктивно унеможлиблює ефективне вивчення професійно зорієнтованого курсу іноземної мови на першому році навчання. Незважаючи на те, що більшість українських студентів складають ЗНО з англійської мови, але зовсім не всі. Так, з 130 першокурсників, склали ЗНО з англійської мови тільки 7 студентів. Саме тому ми підтримуємо думку О.Пасічника, який

вважає доцільним здійснювати іншомовну підготовку у ВНЗ в декілька етапів: корективний та основний курс [4].

Китайські провідні та престижні університети зобов'язують усіх студентів складати вступний іспит з англійської мови (*College Entrance Examinations*). Ті студенти, які набрали 120 балів з 150 мають гарну підготовку з загальної англійської і як результат зможуть досить успішно засвоїти курс АМПС. Але місцеві непровідні університети повинні зарахувати студентів, бал яких дорівнює 90 або навіть нижче. Такі студенти мають дуже слабку базу з загальної англійської і тому вони будуть мати труднощі в засвоєнні курсу професійного спрямування іноземною мовою [5, с. 82]. Спроба зобов'язати вищі до включення англійської мови до вступу з боку кафедр була зроблена і в Україні, але так і не мала успіху через заперечення факультетів, які мають проблеми із залученням абітурієнтів [6]. Саме тому бачимо необхідність розглянути можливість включення англійської мови до вступного іспиту на всі спеціальності на законодавчому рівні.

Дисципліна АМПС належить до циклу соціально-гуманітарної підготовки, проте у її змісті повинні відобразитися міжпредметні зв'язки з дисциплінами не лише соціально-гуманітарного, а й циклу фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки і професійної та практичної підготовки.

Програма АМПС реалізується шляхом досягнення таких цілей:

Практична: формувати у студентів загальні та професійно орієнтовані комунікативні мовленнєві компетенції (лінгвістичну, соціолінгвістичну і прагматичну) для забезпечення їхнього ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі. Освітня: формувати у студентів загальні компетенції (декларативні знання, вміння й навички, компетенцію існування та вміння вчитися); сприяти розвитку здібностей до самооцінки та здатності до самостійного навчання, що дозволить студентам продовжувати навчання в академічному і професійному середовищі як під час навчання у ВНЗ, так і після отримання диплома про вищу освіту. Пізнавальна: залучати студентів до таких академічних видів діяльності, які активізують і далі розвивають увесь спектр їхніх пізнавальних здібностей. Розвиваюча: допомагати студентам у формуванні загальних компетенцій з метою розвитку їх особистої мотивації (цінностей, ідеалів); зміцнювати впевненість студентів як користувачів мови, а також їх позитивне ставлення до вивчення мови. Соціальна: сприяти становленню критичного самоусвідомлення та вмінь спілкуватися і робити вагомий внесок у міжнародне середовище, що постійно змінюється. Соціокультурна: досягати широкого розуміння важливих і різнопланових міжнародних соціокультурних проблем, для того щоб діяти належним чином у культурному розмаїтті професійних та академічних ситуацій [7, с. 6].

З розвитком економічної глобалізації, статус викладання АМПС в університетах як Китаю та і України стає все більш вагомим. Саме тому

організація процесу вивчення АМПС досі є у центрі реформи вищої освіти обох країн. Головними документами, якими керуються викладачі при розробці робочих програм в нашій країні є Закон України «Про вищу освіту» 2014 р., Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті та Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти Ради Європи (2003). В Китаї окрім Закону «Про вищу освіту» (*Higher Education Law of the People's Republic of China*, 2005) існує також вимоги до навчального курсу коледж англійської мови (*College English Curriculum Requirement*, 2004, 2007). СЕСР – це документ, який пропонує зміни у викладанні англійської мови в університетах Китаю. Ці зміни стосуються «поліпшення якості викладання, використання технології задля кращого забезпечення навчального процесу й потреб країни та суспільства кваліфікованими фахівцями нового покоління» [8, с. 48 – 49].

Зупинимося більш детально на змісті дисципліни АМПС в українських ВНЗ. Курс АМПС в більшості вищів України має 7 кредитів ЄКТС, тобто 210 годин. Він поділяється на три семестри та фактично має навантаження в 1-2 пари на тиждень, що не є достатнім. До 2009 року обсяг загального навантаження на предмет «іноземна мова» був більше аж майже на 5 кредитів ЄКТС. Як наслідок з 2009 року спостерігається «компресія навчального матеріалу, його стисла презентація, обмеження часу на виконання вправ і завдань, відсутність часу на повторення. У сукупності це демотивує студентів від вивчення іноземної мови, оскільки воно не відповідає їхнім очікуванням та не може задовольнити пізнавальні потреби повною мірою. По суті, позбавивши студентів можливості супроводжувати своє професійне зростання повноцінним вивченням іноземної мови для професійних цілей, така ініціатива МОН зробила вагомий вклад у девальвацію випускника вітчизняного ВНЗ» [4, с. 104].

Щодо організації процесу вивчення АМПС в Китаї, цей курс може бути поділений на Англійську за академічним спрямуванням (EAP) та Англійську за професійним спрямуванням (EOP). Х. Хаол та Ж. Ін стверджують, що Англійська повинна задовольнити потреби суспільства, зокрема потреби окремого студента [5]. Саме тому, Англійська за індивідуальними особливими потребами (ESIP) вони розглядають як підходящу. Англійська за індивідуальними особливими потребами – це комплекс курсів до яких входять Загальна англійська (GE), Англійська за загальним академічним спрямуванням (EGAP), Англійська за спеціальним академічним спрямуванням (ESAP), Англійська за професійним спрямуванням (EOP), Англійська за гуманітарною освітою (*English for Liberal Education – ELE*). В своєму *A Tentative Design of College English Courses* вони пропонують вивчати в першому семестрі першого року навчання Загальну англійську або Англійську за загальним академічним спрямуванням. Вибір курсу залежить від рівня володіння англійською мовою. При цьому Загальна англійська буде націлена на покращення всіх чотирьох мовних навичок. Студентам з кращим рівнем володіння буде запропоновано вивчення Англійської за загальним

академічним спрямуванням, до якої входить дві головні складові: Англійська з природничих і прикладних наук (*English for Science and Technology*) та Англійська з гуманітарних наук (*English for Liberal Arts*). В другому семестрі першого року Англійська за загальним академічним спрямуванням вивчається студентами усіх рівнів, адже припускається, що за два семестри ті студенти, що мали недостатній рівень – підтягнули його. Головна ідея Англійської за загальним академічним спрямуванням полягає в допомозі студентам впоратися з загальними лінгвістичними ознаками (*features*) такими як лексика, граматики, письмові стилі та ін. Однак, Англійська за спеціальним академічним спрямуванням в третьому семестрі повинна бути більш вузькоспрямованою. Останній семестр обов'язкового вивчення іноземної мови для студентів немовних спеціальностей відповідає вивченню Англійської за професійним спрямуванням (EOP), яка робить крок вперед в подальшу спеціалізовану область та може служити як прямий перехід до двомовного навчання або викладання всіх навчальних дисциплін англійською мовою на третьому та четвертому роках навчання [5, с. 82].

Англійська за гуманітарною освітою була запропонована до включення на третьому та четвертому роках навчання для того, щоб втримати інтерес студентів до вивчення англійської мови, пропонуючи курси про історію, географію, людей, літературу, поезію, фільми англійськомовних країн та ін. З одного боку, головна ідея цього курсу полягає в встановленні рівноваги між Англійською за професійним спрямуванням та Англійською за загальним спрямуванням. З іншого боку – цей курс може задовольнити потреби в покращенні студентської якості в гуманітарних науках та літературі, обумовлені пропозиціями освіти, які зорієнтовані на якість [5, с. 83].

На сьогоднішній день до курсу АМПС провідні українські університети розробляють власні концепції викладання англійської мови [9], які сприятливо впливають на підвищення рівня іншомовної підготовки студентів. З цього приводу робимо висновок, що організація процесу вивчення англійської мови є однією з головних проблем іншомовної підготовки студентів, яка потребує значної уваги.

Як визначає Хатчінсон та Ватерсон «Англійська мова за професійним спрямуванням – це підхід чи метод до викладання мови, при якому всі рішення щодо змісту та методу базуються на причинах вивчаючого, які спонукають його до опанування мовою» [10]. З цього робимо висновок, що вивчення англійської залежить від певної професійної направленості та вмотивованості. Мотивація студентів є однією з ключових компонентів формування їх іншомовної підготовки. Безумовно, у кожного студента своя мотивація до вивчення англійської мови. Деяким китайським студентам потрібна англійська мова для від'їзду закордон або для майбутньої кар'єри, але іншим вона потрібна тільки для складання екзаменів. В рамках нашого дослідження ми зробили опитування серед українських першокурсників немовних

спеціальностей запитуючи 82 студента – Чому ти вивчаєш англійську мову? Ми отримали такі результати. Більшість студентів (42) вважає, що вони вивчають англійську в вищій «щоб використовувати свої знання з англійської в подальшій роботі за спеціальністю», 38 студента думають – «щоб отримати диплом, адже Англійська за професійним спрямуванням – це обов'язкова дисципліна, «майже в половину менше вважають – «для власного саморозвитку», трішки менше – «для подорожування світом», і зовсім мало думають – «щоб емігрувати закордон» (6,1%), «щоб брати участь в міжнародних семінарах/конференціях/симпозіумах» (3,7%), «щоб захистити дипломну роботу англійською мовою» (2,4%).

О. Пасічник наголошує, що одним об'єктивним чинником, який унеможлиблює професійно зорієнтоване вивчення іноземної мови на першому курсі немовних спеціальностей є те, що на першому році навчання студентам викладаються загальноосвітні предмети та основи курсів за спеціальністю, а не фахові дисципліни. Відтак, у них ще не сформований понятійно-термінологічний апарат своєї спеціальності та не усвідомлені логічні зв'язки між окремими професійними поняттями та технологічними процесами, які вони презентують. За таких умов курс професійно зорієнтованої іноземної мови «на випередження» може не принести позитивних результатів [5, с. 104 – 105].

Підготовка професійно компетентних фахівців вирішальною мірою залежить від викладачів іноземних мов вищих навчальних закладів [3]. Згідно рекомендаціям Єврокомісії, найкращий викладач іноземної мови для професійного спілкування – це фахівець з подвійною освітою. Але випадки подвійної вищої освіти не є типовими для українського освітянського середовища, тому як правило, викладачі АМПС є випускниками лінгвістичних кафедр, яким, попри дуже високу мовну підготовку і обізнаність у загальних педагогічних і методичних питаннях, бракує знань щодо специфіки викладання АМПС, особливо на технічних факультетах. Вони отримують такі знання вже коли працюють, з практики [6].

В Китаї кадрове питання є більш гострим, а ніж в Україні. Адже їм бракує не тільки спеціалістів з викладання АМПС, але викладачів з англійської мови загалом. Саме тому достатньо багато українських випускників-викладачів виїжджають до Китаю на заробітки.

Згідно з дослідженням Хуей Ду, яке він проводив в трьох китайських національних університетах, викладачі англійської мови були молодими та скоріш за все недосвідченими; мали низьку академічну кваліфікацію; були перевантажені роботою. Крім того, більшість вчителів були змушені справлятися з великими розмірами класів (50-60 студентів) [11]. Тоді, коли сприятлива кількість студентів дорівнює 10 – 20 студентам.

До проблем формування іншомовної компетенції ми можемо також віднести підходи та методику викладання АМПС. Відомо, що за радянських часів в Україні та Китаї був популярний граматики-

перекладний метод в навчанні іноземній мові. При якому вчитель був головним джерелом інформації, а читання та переклад текстів були ключовими видами навчальної діяльності. Сьогодні в обох країнах ми бачимо тенденцію до підходу, який спрямований на вивчаючого. В процесі навчання іноземній мові у ВНЗ зараз використовують інтенсивні методики, метод проектів та слідує комунікативно орієнтованому навчанню. У зв'язку з модернізацією навчання ми також спостерігаємо комп'ютеризацію та веб-навчання англійської мови в обох країнах. Але, незважаючи на впровадження сучасних підходів та методів, все одно існують випадки використання «старих» методик. Ці випадки можуть зустрічатися з таких причин як: 1) відсутність часу для належної підготовки через перенавантаження паперовою роботою; 2) відсутність бажання викладача «йти в ногу з часом»; 3) маленька заробітна плата для настільки об'ємної роботи; 4) не кваліфікованість викладачів.

На думку Р. Гришкової «модернізація іншомовної підготовки студентів пов'язана з підвищенням ролі пізнавальної самостійності кожного учасника навчального процесу». Вона також наголошує, що спонукання студентів до розвитку власної пізнавальної самостійності це «запорука подальшого професійного самовдосконалення фахівця», адже отримані знання завжди потребують оновлення [1, с. 57].

Для того, щоб виявити як можна більше чинників, які негативно впливають на формування іншомовної компетенції, наприкінці другого семестру ми опитали першокурсників, звертаючи їх увагу на 1) задоволення рівнем володіння англійською; 2) труднощі в процесі вивчення АМПС; 3) пропозиції щодо викладання АМПС. Отже, на запитання «Чи задоволений ти своїм рівнем володіння?» з 82-х студентів, тільки 6 дали позитивну відповідь, 27 – негативну, та більшість (49) відповіли, що «не дуже» задоволені. На запитання «Чого тобі бракує в вивченні англійської мови?» 34 студента відповіли – «словникового запасу», рівна кількість (по 31 студенту) згодилась на тому, що «спілкування англійською мовою», «здібностей» та «знань з граматики». Двадцять дев'ять студента підтримали думку про брак «мотивації». Незадоволення навчальним матеріалом виникло у 9 студентів. Тільки 4 студента поскаржились на брак аудиторних годин. У 2-х студентів були претензії до кваліфікованості викладача та ще 2 студента бачать труднощі в доступі до англійської літератури. Один студент зазначив, що в вивченні англійської мови йому бракує «бажання». Запитуючи студентів «Що на твою думку потрібно змінити в викладанні англійської мови за професійним спрямуванням?» 34% студентів відповіли «обсяг домашньої та самостійної роботи (потрібно зменшити)». Двадцять чотири відсотка студентів вважають за необхідним збільшити кількість аудиторних годин. По 18% опитуваних думають про зміни в змісті «навчальних матеріалах» та зменшення «кількості студентів в аудиторії». Шістнадцять студентів мають претензії до «контролю знань». Дев'ять студентів бачать необхідність у зміні «методики викладання»,

7 студентів бажають збільшити «обсяг домашньої та самостійної роботи», 1 студент розцінює свого викладача як необізнаного в його майбутній професійній сфері зайнятості та 1 студент вважає за потрібним «давати індивідуальні завдання для відсталих студентів з предмету».

Підсумовуючи вище викладене в статті, до проблем іншомовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей Китаю та України ми можемо віднести такі:

- 1) брак мовних навичок з англійської мови або недостатня підготовка до курсу АМПС;
- 2) брак мотивації студентів;
- 3) недостатня підготовленість викладачів до викладання АМПС;
- 4) великі групи (в Китаї – 50–60 студентів, в Україні – 20–30 студентів);
- 5) брак аудиторних годин (більш українська проблема);
- 6) викладання загальноосвітніх предметів та основ курсів за спеціальністю;
- 7) зниження пізнавальної самостійності студента;
- 8) перевантаження викладачів роботою.

До виключно «китайських» проблем ми можемо віднести зниження вмотивованості студентів через впевненість багатьох з них в тому, що найближчим часом китайська стане такою ж міжнародною як і англійська.

У висновку треба зазначити, що вирішення цих проблем значно покращить якість викладання АМПС як в Україні та і Китаї, та як результат, вплине на підвищення ефективності іншомовної підготовки студентів нефілологічного профілю. Все це свідчить про подальшу перспективу дослідження якості викладання англійської мови та розробку рекомендацій щодо її покращення, концепцій викладання іноземних мов. Потрібно також зазначити, що необхідний більш детальний аналіз вимог до навчального курсу коледж англійської мови в Китаї, адже в своїй статті ми торкнулись їх поверхнево.

Список використаної літератури

- 1. Гришкова Р.** Модернізація іншомовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей у контексті євроінтеграції / Р. Гришкова // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер. : Педагогіка. – 2011. – Вип. 146. – Т. 158. – С. 55–58
- 2. Костенко Н.** Специфіка іншомовної підготовки студентів ВНЗ економічного профілю / Н. І. Костенко // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2012. – № 6. – С. 67–70.
- 3. Вікторова Л.** Іншомовна підготовка студентів у спеціалізованих ВНЗ / Л. Вікторова // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань. – 2014. – № 9. – Ч. 2. – С. 298–305.
- 4. Пасічник О.** Оптимізація процесу іншомовної

підготовки студентів немовних спеціальностей: дидактико-методологічний аспект / О. С. Пасічник, О. О. Пасічник // Науковий вісник Чернівецького університету. Сер. : Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Чернівці : Чернівець. нац. ун-т, 2015. – Вип. 734. – С. 101 – 109.

5. Hao Xingyue College english teaching reform in china: an orientation toward ESP / Xingyue Hao, Zhiping Yin // International Journal of English Language Teaching. –2015. – № 2(Vol. 2). – С. 77 – 86. – Mode of access: <http://dx.doi.org/10.5430/ijelt.v2n2p77>

6. Саєнко Н. Стан та перспективи викладання іноземних мов у НТУУ «КПІ» : електронний ресурс: Новини навчання Київський політехнік Іноземна мова Мова Викладання ФЛ. – 2006. – Режим доступу: <http://kpi.ua/1006-6-foto#sthash.Ba0iculd.dpuf>

7. Програма з англійської мови для професійного спілкування [Кол-в авторів : Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.] – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

8. Gao Lianli College english curriculum requirements in china: expections and responses/ Lianli Gao // Problems of education in the 21st century. –2013. – Vol.51. – С. 47 – 62. – Mode of access: http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol51/47-62.Gao_Vol.51.pdf

9. Концепція викладання іноземних мов у київському національному університеті імені Тараса Шевченка. – 2009. – Режим доступу: http://www.geol.univ.kiev.ua/docs/edu/concept_lang.pdf

10. Hutchinson T., & Waters, A. English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach. Cambridge: Cambridge University Press . – 1987. – Mode of access: http://www.cambridge.org/download_file/631812/0/

11. Du Hui College English teaching in China: Responses to the new teaching goal / Hui Du// TESOL as a Global Trade: Ethics, Equity and Ecology: Special Conference Edition of TESOL in Context. – 2012. – Mode of access: http://www.tesol.org.au/files/files/278_hui_du.pdf

Щаблева А. М. Проблеми іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей в Китаї та Україні: порівняльний аналіз

У статті розглянута іншомовна підготовка студентів немовних спеціальностей в Китаї та Україні, як обов'язковий компонент їх майбутньої фахової діяльності. Ця підготовка здійснюється завдяки викладанню навчальної дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» в обох країнах. Розглядається зміст та структура навчальної дисципліни, робиться їх порівняння у вищах Китаю та України. Було підтверджено факт того, що обсяг і характер мовної підготовки студентів нелінгвістичного профілю істотно відрізняються від лінгвістичного. Було проаналізовано рівень іншомовної підготовки студентів-першокурсників нелінгвістичного профілю, який у більшості випадків не відповідає вимогам до вступу до вищу. Зазначена рекомендація щодо покращення цього показника. На основі досліджень китайських та українських науковців, а також власного, були виявлені проблеми іншомовної підготовки студентів-першокурсників нефілологічного профілю. В рамках нашого дослідження були виявлені

чинники, які негативно впливають на формування іншомовної компетенції. Була окреслена подальша перспектива дослідження якості викладання англійської мови на нелінгвістичних спеціальностях.

Ключові слова: професійна іншомовна підготовка, англійська мова за професійним спрямуванням, студенти немовних спеціальностей

Щаблева А. Н. Проблемы иноязычной подготовки студентов неязыковых специальностей в Китае и Украине: сравнительный анализ

В статье рассмотрена иноязычная подготовка студентов неязыковых специальностей в Китае и Украине, как обязательный компонент их будущей профессиональной деятельности. Это подготовка осуществляется с помощью преподавания учебной дисциплины «Английский язык по профессиональному направлению» в обеих странах. Рассматривается содержание и структура учебной дисциплины, делается их сравнение в вузах Китая и Украины. Был подтвержден факт того, что объем и характер языковой подготовки студентов нелингвистического профиля значительно отличается от лингвистического. Был проанализирован уровень иноязычной подготовки студентов-первокурсников нелингвистического профиля, который в большинстве случаев не соответствует требованиям к поступлению в вуз. Отмечена рекомендация по улучшению этого показателя. На основе исследований китайских и украинских ученых, а также собственного, были выявлены проблемы иноязычной подготовки студентов-первокурсников нефилологического профиля. В рамках нашего исследования были выявлены факторы, которые негативно влияют на формирование иноязычной компетенции. Была очерчена дальнейшая перспектива исследования качества преподавания английского языка на нелингвистических специальностях.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная подготовка, английский язык по профессиональному направлению, студенты неязыковых специальностей

Shchableva A. Problems of Foreign Language Preparation of Students of Non-Linguistic Major in China and Ukraine: Comparative Analysis

In the article foreign language preparation of students of non-linguistic major in China and Ukraine is presented as a compulsory component of their professional activity. This preparation is realized with the help of teaching academic discipline “English for Specific purposes” (ESP) in both countries. The content and structure of the academic discipline is reviewed, their comparison at China and Ukraine higher educational institutions is done. The fact that the volume and nature of language preparation of students of non-linguistic major is significantly different from linguistic one was proved. The level of foreign language preparation of first-year students of non-linguistic

major was analyzed, which in most cases didn't meet the requirements for admission to university. The recommendation on improvement this index is noted. Based on the research of Chinese and Ukrainian scientists, as well as our own, problems of foreign language preparation of first-year students of non-philological major have been identified. In the framework of our study we identified factors that affect negatively the formation of foreign language competence, at the end of the second semester we interviewed first-year students, drawing their attention to 1) their satisfaction with their level of English; 2) difficulties in the learning process of ESP; 3) suggestions for teaching ESP. The conclusions on solving these problems were drawn. Further research perspective of quality of teaching English to non-linguistic specialties was outlined.

Key words: professional foreign language preparation, English for Specific Purposes, students of non-linguistic majors

Стаття надійшла до редакції 16.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

UDC 378.14:811.851

Katarzyna Banka

CHINESE LANGUAGE LEARNING IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

Due to the globalization, the amount of multilingual people all over the world grows rapidly. Soon, the multilingualism will be treated as a global norm (Chłopek, 2011:35). Reasons for learning languages are numerous, however, trends in teaching and learning languages change mainly depending on the geopolitical situation all over the world. In the 50's no one in the Middle and Eastern Europe would think that English might be world's most popular language used as a medium for communication across cultures and continents, not only during business meetings but also in day-to-day conversation. Such situations have a great impact on establishments of higher education, such as universities. In 1973, the University of Silesia in Poland opened its Institute of English, in the city of Sosnowiec. Students from all over the world came to this department to learn languages. They could choose various majors such as for instance: culture of English speaking countries, history of English language, teaching English major, and finally, translation programme. (Barciak, 2008:225). That was a great step into the future of Silesia, a district in the Southern part of Poland, a country of a very complicated history. With time, more and more languages became in vogue,

and they were added to the language modules at the Institute of English, for instance English translation programme with German.

In this article, the main focus will be put into the comparative analysis of the Chinese learning process in China and in Poland. At first, the introduction to Chinese language and the learning process in general will be introduced, in order to raise up the awareness of the complex task students/ teachers have to deal with in order to learn/teach this language. Later on, the subject of the research will be examined, namely the students, studying in Poland and in China, and the Chinese teachers of Polish and Chinese origin. This will enable us to fully comprehend the ongoing learning process. Following, I will try to compare both language environments, and finally teaching materials, methods and strategies used during class. After the comparative analysis, I will focus on finding the points which need to be highlighted and I will try introducing ideas on what is needed to be done to improve the Chinese learning system in non-Chinese speaking countries, such as Poland.

It is believed that the conclusions of this research will introduce a new perspective to the Chinese language acquisition, and that will help improving Chinese language learning systems in non-native Chinese countries. There have been various attempts of researching the field of Chinese language acquisition, however, this field is still quite new in Poland, thus, I believe this research will bring a fresh eye on the subject. The secondary goal is to highlight the importance of language learning and to rise up people's awareness about the complexity of the oriental languages learning process, such as Chinese.

In this article, I will base my findings on few years of experience I have gained at the universities, both being a student, and later on working as a teacher. I believe, that this experience will help me to understand students and teachers from the practical point of view, creating a bond in understanding the processes which occur in the field of language acquisition.

In addition, I will use pieces of information of public documents, such as the Chinese module syllabus for the University of Silesia translation programme students created by the teaches, lecturers, and coordinators of particular modules, and also a "Multinational Chinese Language Teaching Programme" published by Foreign Language Teaching and Research Press for a Chinese organization popularizing Chinese worldwide, called HanBan (汉力).

Textbooks analyzed for the purposes of this article were published by Beijing Language and Culture University Press in 2007, and are called "Hanyu Jiaocheng". It is a second edition of a series of textbooks devoted to English speaking Chinese students on various Chinese levels of education. The reason why those textbooks are used most often all over the world is because they have the biggest amount of various textbooks devoted to all the Chinese module components, such as: listening, reading, writing, comprehension, speaking and translation. Because of the fact that in this article the teaching methods of the 1st year Chinese translation programme are being investigated, the textbook Hanyu Jiaocheng vol.1 and vol.2 (汉语教程第一册上

and 汉语教程第一册下) are being used as a research data. Full reference to the textbooks, “Multinational Chinese Language Teaching Programme” can be found in research material reference at the end of the article.

Methods used in this article are based on written notion introduced in the above mentioned textbooks, and the “Multinational Chinese Language Teaching Programme”, but also on a real-life experience gained over a few years of teaching Chinese at various Polish universities. Most of the research is based on an observation of class teaching systems, teacher-oriented learning, and also student-oriented learning in both Poland and China. For the purposes of the research, I have visited Shanghai Normal University in China, where I took part in Chinese class performed by Chinese teachers. Additionally, I took part in various international discussions and conferences about Chinese teaching systems both in China, Shanghai and in Poland, what helped me to collect necessary data for the further research. Apart from the observation method, a comparative analysis of Chinese teaching systems in Poland and China are being researched using the collected data.

Chinese, 汉语 language of the population of Hans – indigenous Chinese. It is a very different, and much older, language than the Indo-European languages. At first sight, it is just a compilation of little “houses”, “strokes”, “pictures”, or “paintings”. However, it is much more than that. In the past, characters were indeed pictograms, that underwent series of changes, in order to look the way they look today. And everything has its own agenda, each character has its own unique history. But Chinese is not only about the characters, they have their own phonological equivalents, called “pinyin”. It was introduced for the first time in the People’s Republic of China in 1958, and later on in 1982 was claimed by ISO an international standard phonetic version of Chinese pronunciation (Wu Zhongwei, 2010:10). What is even more unique about Chinese comparing to any other language, is the fact that it is a tonal language. It has 4 major tones that are written above certain vowels in “pinyin” according to a meaning of a particular character. Each tone may change the meaning of a word, e.g. “八” - bā – means: “eight”, “拔” - bá- means: “to pull up”, “把” - bǎ- means: “to hold in one’s hand”, and “爸” - bà – means: “father” (Yue, A. O. 2003). Each word is a syllable, or a set of syllables combined together creating another word, e.g. “火” - huǒ- means: “fire” and “车” - chē- means: “a vehicle”, those two words combined together give us: “火车” - huǒ chē- namely: “a train”. In the past, the trains indeed used fire to power up the engines. Fascinating .

Due to the changing language learning direction towards learning Chinese, from a very hermetic teaching, only in the mainland of China, there has been a great progress in creating facilities teaching Chinese worldwide, also in Poland (Xu Lin, 2010:II). Thus, Chinese language teaching programmes had to be created. However, due to the fact that it is still a fresh research, especially in Poland, there are lots of elements that need to be fixed . At first, the question about the reason for which students have decided to learn Chinese should be brought up. Usually, it is due to increasing difficulty in

finding well-paid jobs, enabling people to pursuit lifelong happiness. Some, treat it as a kind of personal issue, they want to check if they are able to learn one of the most difficult languages all over the world, although some say Chinese is not the most difficult language on Earth. Some people say it is Polish that thought to be the most difficult one. And others, treat it as a hobby, and learn Chinese with pleasure and joy.

While assessing the Chinese teaching programmes, we have to understand the difficulties students have to go through during the process of Chinese language learning. All of the learning skills take active part in the learning process, namely the ability to: read, write, listen and speak (Xu Lin, 2010:III). It is obvious, but, in terms of learning such oriental languages like Chinese, it gets more complicated. While reading, students have to be familiar not only with the visual form of the character, but also with its phonetic equivalent in “pinyin” in order to know how to read it. Then, the meaning needs to come to mind, and finally the understanding of a phrase or text that have just been read. As we can see, the process is much more complicated than in the other languages. In writing, in Chinese, the characters have individual stroke order which needs to be followed, apart from that “pinyin” and the tone placed above it are also parts of a word and need to be learned, thus the writing process is also very complex. Listening is as much complicated as in any other foreign language, the only difficulty what may be a more serious constraint while learning process are the tasks written in Chinese characters instead of a phonetic alphabet that we, people using Latin script on a regular basis, are so familiar with. That needs more time to get used to. Speaking is a yet another difficult learning skill in terms of learning Chinese, because apart from pronouncing the words, phrases, sentences and statements appropriately, students have to remember about the tones, which sometimes can cause a lot of problems, often creating misunderstandings in communication. All in all, learning Chinese is like learning two separate languages at the same time, one being a Latin language – with the study of “pinyin”, and the other one concerning learning Chinese characters and the technicalities connected with them.

After obtaining such knowledge, we can finally move to the process of presenting the object of the research, namely students. During my research I was investigating learning process among two groups of students. The first group consisted of 20 Polish students studying in Poland. All of them being a 1st year English-Chinese translation major students. Second group, consisted of 15 students studying at the Shanghai University in China. The students were of various origin, however, all of them were native speakers of Indo European languages.

In both situations, students have not had any earlier experience with Chinese. They came to the university to study Chinese not knowing any specific details about the language, culture, history, etc. Some of them read certain articles on what to expect, but these were only few. Apart from that, they did not know whether they had predispositions to learn such a difficult

language, because of the lack of experience, even those students that have decided to travel all the way to China to study Chinese. Some, treated it as a journey of a lifetime, without any serious plans for the future, but some were persistent in achieving their goals, and these students have got the best results in the overall result of the research.

In order to learn Chinese, certain skills have to be well developed. It is very useful to have a photographic memory and good imagination, because characters are like pictures, you look at them and see stories, sometimes teachers introduce real explanations of the genesis of particular characters, like in terms of the previously mentioned character “火” meaning: “fire” – it is a person waving hands frightened because of the fire. Sometimes, however, students having good imagination, can make up their own stories, like in the case of the word “困” meaning: “sleepy” – where there is a human being lying down in bed, because s/he is very tired after a long day at work.

Teacher is a medium between the students and the language. S/he plays a significant role in the process of learning, thus it is necessary for him/her to be well educated not only in the case of language teaching but also in terms of communicative skills. S/he has to be well equipped in certain tools such as: not only teaching skills, but also learning skills. We learn all our lives, it is necessary to never stop learning. Communication tools are needed in order to know how to get through to even the most introverted students. What is more, the ability to listen to student’s wishes, problems, remarks is of a great importance. People not having such tools and the devotion to the job, should think twice before choosing such a career.

As far as the Chinese teachers are concerned, we have to compare two types of university teachers: of Polish and Chinese origin. Each of them has advantages over the other in certain aspects. Let’s discuss a teacher of a Chinese origin first – a native speaker. A person who is most definitely the best and most suitable person for the job. With excellent accent, great grammar preparation and all the necessary skills to teach Chinese. But is it really? It is not enough to just be born in a country around the language that s/he is going to teach. At this point we would have to ask ourselves, as native speakers of our own languages: “Am I able to teach my mother tongue? Am I qualified enough? Do I have what it takes?” I believe that in most of the situations we would say: “No.”. Personally, I tried to teach Polish to Chinese students, it is very, very difficult, but that is a slightly more complicated issue that we have no time for.

What is more, there are 56 ethnic groups in China, over 100 dialects (Kaźmierczak, Ł.: 2003). Students across the world are usually willing to learn Standard Mandarin Chinese, but there is a great chance that the teachers do not speak with a proper standard Mandarin accent. Some teachers, especially those from the South of China, speak Mandarin having problems with such sounds as: “ji”, “qi”, “xi” and “zi”, “ci”, “si” pronouncing “ji” and “zi”, “qi” and “ci”, “xi” and “si” as: “zi”, “ci”, “si”. That is something that should not happen, such teachers should take a better care of their pronunciation.

Of course, Chinese native speakers are still most suitable for all of the oral exercises and other spoken modules in the Chinese learning process. However, in my opinion, they should be evaluated more precisely before going abroad. Another issue worth mentioning is Chinese teachers' poor English level of communication. It is crucial especially when they decide to go abroad to teach. A great deal of Chinese teachers sent by the Embassy to Poland have poor English skills, thus there are technical problems for the university office workers to communicate with them on a regular basis. Not to mention, of course, poor communication with the students, especially of A1 level. That is a very important problem that needs to be solved. The thing is, that university never knows who the Embassy is going to send to work as a Chinese teacher. There are certain standards, but is it enough? From what I have seen, no it is not.

However, there are also some great Chinese teachers, who inspire people to do more, to learn better, who make learning Chinese a piece of cake. It is true, that from all the teachers I have had a pleasure to work with, I can count such teachers on fingers of one hand, but it still gives me hope.

As far as Chinese teachers of Polish origin are concerned, they are of a great help especially during A1, A2 and B1 level of education (B2 and the higher levels of Chinese language class should be taught only by Chinese native speakers). Since their mother tongue is the language students speak in, it is easy for them to introduce grammar points, comparing them to Polish examples. There are only few Chinese who can speak good Polish. It is crucial, though, that the teachers are well educated in the case of grammar and other elements, because otherwise, they could complicate the process of Chinese acquisition, introducing wrong data to the students. Most of Polish teachers of Chinese will never speak as well as Native speakers, thus Chinese teachers are most preferable to teach Speaking and Listening. However, Polish teachers' advantage over Chinese teachers is that they perfectly know Polish, thus, they can explain certain issues, situations, rules, not only in terms of grammar, but also in terms of phonetics, phonology, and syntax, comparing them with student's mother tongue. The well known problem about Polish teachers teaching Chinese is, that there are only few such teachers in Poland. Chinese is not a new language, but as I mentioned before it has gained popularity in Poland only few year ago, thus there is still some time needed for creating a group of well prepared teachers willing to show what they have learnt about Chinese.

As we can see the table below, I have created a list of topics concerning general information about the two groups of students in question, and the advantages and disadvantages they go through while learning Chinese. I have decided to focus on a comparative analysis of materials used in the classroom, examination process and strategies used in order to learn all of the necessary elements of Chinese language. Both systems have their advantages and disadvantages. The aim of this research is not about telling which system is better, but about what to do to improve the Polish learning system of Chinese

to make it more efficient. Although I have enlisted a vast list of differences (knowing that there are much more worth mentioning), I will focus on the most significant, to me, to point out.

Table 1.

**Chinese learning process in China and in Poland
– a comparative analysis.**

Chinese learning at the University of Silesia, Poland	Chinese learning at the Shanghai Normal University, China
GENERAL	
180 hours a semester	360 hours a semester
Chinese and English study	Chinese study
20-35 students in a group	15-25 students in a group
One language family students	Multinational group – multilingual group
Poor language environment	Great language environment
Listening exercises only in class - Teachers only medium with the language	Great listening exercise 1. possibility of listening to various native speakers (dialects, language manners)
Scarce amount of outside sources	A lot of outside sources
Scarce amount of a lot of native speakers	A lot of native speakers
Lack of culture related notion outside the classroom	Learning culture related notion friendly
Only Indoors activities	Indoors activities
No outdoors activities	Outdoors activities
Poor artistic sources: song, music, theatre etc.	A lot of artistic sources: song, music, theatre etc.
Teacher-centered	Learner-centered
Class materials	
Poor accessibility to the textbooks	Great accessibility to the textbooks
Still a poor amount of audiovisual sources	A lot of audiovisual sources
Class language	
Polish, English and Chinese	Only Chinese
Textbook	
Hanyu Jiaocheng Vol.1 – one semester and 2-3 weeks of a new semester	Hanyu jiaocheng vol.1 – half of the first semester Hanyu Jiaocheng Vol.2 – the other half of the semester and 2-3 weeks of a new semester
Listening to the recordings	
At home, usually no time during class	At home and during class
Reading dialogues	
2. Out loud during class 3. At home – poor	4. Out loud during class 5. At home - mandatory
Learning vocabulary	
6. Reading out loud 7. Learning by means of collocations 8. Mental map 9. Learning stroke order 10. Imaginative memorizing 11. Creating stories with characters	12. Reading out loud vocabulary 13. Learning stroke order 14. Learning by heart 15. Writing lots of times

Learning grammar points	
16. well prepared grammar points followed by lots of examples 17. compared to Polish – student’s mother tongue	18. well prepared grammar points followed by lots of examples
Memorizing characters	
19. stroke order 20. while reading texts 21. association memorization 22. creating stories with characters	23. stroke order 24. while reading texts 25. robot like memorizing – by heart
Examination	
26. homework- usually every class 27. dictations -each week on each module 28. end of semester exam 29. grammar tests 30. final exam	31. homework- every class 32. dictations -each week on each module 33. end of semester exam 34. grammar tests 35. final exam
Classroom activities	
36. speaking, reading, writing, listening 37. watching movies 38. power point presentations	39. speaking, reading, writing, listening 40. singing songs 41. performing dialogues – acting in front of a classroom 42. watching movies 43. power point presentations 44. other audiovisual sources
MEANS OF LEARNING	
Repetition	
Obligatory	Mandatory, before and after the class
Review lessons	
Obligatory	Mandatory
Preview the following lesson material	
Obligatory	Mandatory
Memorizing / learning by heart	
45. Method used from time to time, 46. concentration on fixed phrases and culture oriented elements	Constantly used method
Logical thinking	
Quite good level	Poor level
Open-minded learning	
Quite good level	Poor level
Communication directed	
47. communication oriented 48. dialogue like exercises	49. more textbook shaped conversation 50. lack of individual thinking

Apart from a casual teaching/ learning of speaking, reading, writing, and listening modules, there are also other things to be taught such as: culture-oriented and history-oriented pieces of information. In Poland the disadvantage is that such activities cannot take place outdoors, in museums, tea houses, or Chinese restaurants, because there are no outside sources enabling us, teachers, to make the lessons more suitable for the students and easier to understand, and even if there were, there is not enough time for that. We have to be aware that A1 level students learn Chinese language from a scratch. They need all of those

additional sources in order to fully comprehend the process of learning Chinese. However, audiovisual and other materials making the class more interesting are not yet to be found in Poland. There are only 5 Confucius Institutes in Poland, that have certain amount of interesting materials that can be used for the learning purposes, however, usually they are just Vol. 1 and there is no continuant version of Vol. 2, etc. thus, what is the point of learning from something that after 100 pages will have no continuation. All in all, there are only few sources we can use during the class and all the other sources, like power point presentations, etc. have to be prepared by the teachers themselves. It is very time consuming, thus, lots of teachers just do not do it.

Polish university students are relentless to singing songs, listening to Chinese pop music, performing in front of their classmates. They prefer sitting down and listening to the teacher's monologue, thus sometimes teaching in Poland is too much teacher-oriented. Simply speaking, students are lazy, not willing to make too much effort in order to make lessons more interesting. But that is something we, teachers, cannot change. We cannot make adults do something they are not willing to do.

It is important to notice that although Chinese learning method is learner-oriented, and that most of the time the class language is only Chinese, what creates a great language experience, the teachers require students to learn dialogues by heart, memorizing characters in a robot-like way – writing each word a hundred times. Those kind of activities do not teach how to remember better, they do not teach logical thinking, nor improving our language skills or senses. And, most importantly, they do not help us using vocabulary and phrases in real life situations. In China, 95% of students study only for the tests, for the results, without logical thinking, without any display of free will and random conversation practice. Just memorizing-passing-forgetting. Polish learning system is based on communication, because what is the goal of learning languages? To communicate across cultures and continents.

The other thing is that Chinese teachers are usually very easy going, in order to have good relations with their students. Thus, students learning in China are getting more and more lazy and often use the fact that they are “foreigners” to skip class, talk in English with their teachers or persuade them with their charm not to organize tests. But there are also strict teachers following the class curriculum. In Poland, however, the teachers are too strict. The syllabuses for each Chinese component are very precise, thus we have to follow the rules and organize class time the way which would enable us to cover the entire material, even though some class are cancelled due to the previously mentioned factors. It concerns both, Polish and Chinese teachers in Poland. The question is, where is the middle? There should be some situations, in which the teachers ease the pain of learning Chinese, but teachers should also remember about following the rules and class regulations. It is very hard to find the middle in all of it indeed.

What is a very great advantage of Chinese learning system in China over the Polish one, is the mandatory revision of previously learned texts, that helps

learning characters from the last lesson better, and prevision of the vocabulary and lesson notion of a following lesson. This way, students are prepared, they know what to expect, they are familiar with the vocabulary, and learn grammar easily, thus the pace of language learning is faster. Polish students are too lazy, and no one can make them study faster. We cannot make them do the revisions and previewing lessons, everything is obligatory. That is why, it takes more time for them to understand the lesson's notion and the teachers have more explaining to do. And although Chinese teachers are more into making students learn for the examination, to score the best result, they also lead towards obtaining as much knowledge as it is possible. When Polish students do not feel like doing any exercises, they just do not do it and complain about the amount of time spent studying, saying that "Chinese is difficult". All in all, Polish people like being grumble.

In the chapter above I have enlisted a set of advantages and disadvantages of learning Chinese both in China and in Poland. Each learning process has its good and bad sides. I do not want to decide whether it is better to learn here or there. What is important is to sum up all the above mentioned notion and do something about it in order to make learning Chinese in Poland better.

Below I have enlisted a set of most important problems occurring in the process of learning Chinese in Poland and a set of good points which should be more vigorously put into practice.

Table 2.

The conclusions of Chinese learning process in Poland

Good points	Bad points
51. communication oriented learning 52. Polish teachers helping to understand Chinese via Polish 53. Teaching grammar points comparing to mother tongue 54. creative thinking learning methods 55. learning by means of collocations 56. learning by means of association	57. poor language environment 58. lack of well prepared books for Polish students studying Chinese 59. lack of audiovisual materials 60. lack of cultural notion data 61. lack of outdoor activities with language learning 62. poor verification of Chinese teachers send by the Embassy 63. small amount of class hours 64. narrow opportunities of receiving a scholarship 65. teacher-oriented learning 66. no revisions of previously learned notion by the students 67. no previewing of a following lessons by the students 68. too big language groups

As we can see there are still numerous things to be corrected. In my believe, since there are very few Chinese native speakers walking on the streets of Poland, we, teachers, should give our students more possibilities to study among Chinese and in China. We should try finding sponsors, organizations, establishments willing to help our students going abroad for

language courses in order to improve their Chinese. Next, although it is very time consuming, teachers should feel obliged to prepare additional material apart from the one the textbook provides. While there is one topic being analyzed, the teacher should introduce a vast area of vocabulary and phrases that can use around the given subject. For instance, when learning about body parts, it would be good to learn how to say: “I’m sick” or “This and that hurts”. That way, apart from describing their body parts, students can also create short dialogues at the doctor’s. This kind of contextual/situational teaching enables students to find themselves in more day-to-day situations.

Most books are prepared for English native speakers. HanBan (汉班) have prepared translated into Polish textbooks of various levels devoted not only for kids and youth, but also for adults, however, these are only the first volumes, without continuant books, so what is the point of choosing such a book, when you know that after one semester you will have no source to go on with. What is more, those books are translated into Polish with lots of mistakes. They are not prepared especially for teaching Polish students, thus sometimes it is difficult to comprehend the notion of the texts or the translated into Polish grammar explanations, using sometimes such strange Polish phrases that even teachers do not understand it. Thus, teachers usually decide to use English textbooks making learning Chinese more complicated, because of learning one foreign language (Chinese-L3) via another (English-L2), while thinking in their mother tongue (Polish-L1). Because of that, teachers willing to help their students learn better, need to spend lots of extra hours to prepare flash cards, audiovisual materials and culture-oriented data, that is hardly accessible in Poland.

Apart from having only half the time to study Chinese in Polish universities Chinese learning programmes comparing to China, the language groups are too big. In my opinion, groups should amount to not more than 15 people, and that is already a lot. However, due to the big interest Chinese received over the past few years, there are lots of students willing to study, but not enough qualified teachers, thus, the groups sometimes amount up to 35 people. Try checking dictations every week, short tests twice a month, or end of semester exams for such an amount of people. University officials should either employ more Chinese teachers or accept less students. No wonder why during class the lesson is teacher-oriented, since there is simply not enough time to let all the students speak. And the teacher has to keep up the pace of learning in order to meet up the syllabus’ standard.

Last but not least, are the demands towards the students, namely revisions and previsions. We, Chinese language teachers in Poland, should create a more strict set of rules which would make students revising previously learned texts, and previewing new ones. That way the pace of learning would improve and students would understand better and learn faster and with ease. The problem is, since they are adults, can we make them do it? Absolutely not. It is a very delicate matter, teachers should act on. They should suggest, let the students understand that is for their own good. Crucial in this situation is to show the students that we know how they feel. I do. I still remember my

beginnings of learning Chinese. It was something new, fresh, but also time consuming, tiresome, difficult, and I often called it a daunting task. I hope I will never forget the first impression after starting learning Chinese, because it helps me understanding my students better.

All in all, Chinese learning programme in Poland is not as different from the one organized in China. However, despite the differences, both of them bring good results and the best students become very successful in their working environment. Polish learning system of Chinese is still under construction, thus I believe, that despite we still have a lot of work ahead of us, we will succeed in creating an impeccable Chinese learning system focusing directly on Polish native speakers.

Bibliography

1. Babicz, J. (2012). Hity studiów na Śląsku: Filologie, architektura i logistyka. In: *Dziennik Zachodni*. [accessed: 01.12.2013]. in the paper named: HSS 2012. **2. Bańka, K.** (2013). Learning Chinese: Evaluation of Teaching Methods and the Importance of Culture-Oriented Background in the Learning Process. *Frontiers of Language and Teaching*, Vol. 4, 134-142. **3. Barciak, A.** (red.) (2008). „Mądrość zbudowała sobie dom...”. In: *Przemiany*. Katowice-Opole. Vol. 6(18) **4. Chłopek, Z.** (2011). *Nabywanie Języków Trzecich i Kolejnych oraz Wielojęzyczność*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. p.35. **5. Kaźmierczak, Ł.** (2003). Trzy procent odmienności. *Przewodnik Katolicki*. www.opoka.pl [accessed: 10.12.2013]. **6. Wu Zhongwei** (ed.) (2010). *Współczesny język chiński*. Trans. by K. Achinger. Beijing. Sinolingua Press. Yue, Anne O. (2003). Chinese dialects: grammar. In Thurgood, Graham; LaPolla, Randy J. (eds.). *The Sino-Tibetan languages*. Routledge. pp. 84–125. **7. Shang-Jin Wei.** (1995). The Open Door Policy and China's Rapid Growth: Evidence from City-Level Data. In: *Growth Theories in Light of the East Asian Experience*. Vol. 4. 73 – 104.

Катарзіна Банка. Навчання китайській мові в системі вищої освіти

В даний час ми спостерігаємо зміну тенденцій з точки зору інтересу до вивчення мови. У Польщі все більше і більше вищих навчальних закладів, не тільки державні, а й приватні, вводять різні види спеціальностей, що стосуються східних мов, таких як китайські програми перекладу.

Метою даної статті є порівняння процесу навчання китайської мови в Китаї і в Польщі. У першій частині, представлений порівняльний контур обох типів процесів навчання на базі декількох років викладацького досвіду автора тез, накопиченого в процесі викладання та навчання в обох цих країнах. Крім того, автором вивчені результати викладання китайської мови в Польщі, місце дуже небагато носіїв китайської мови в порівнянні з викладанням цієї мови в материковій частині Китаю. Зрештою, будуть введені пропозиції про те, що потрібно

зробити, аби поліпшити китайську систему навчання в країнах, де китайська мова не є державною.

Ключові слова: навчання китайській мові, англійська мова, аналіз, дослідження, університет.

Катарзіна Банка. Обучение китайскому языку в системе высшего образования

В настоящее время мы наблюдаем изменение тенденций с точки зрения интереса к изучению языка. В Польше все больше и больше высших учебных заведений, не только государственные, но и частные, вводят различные виды специальностей, касающиеся восточных языков, таких как китайские программы перевода.

Целью данной статьи является сравнение процесса обучения китайскому языку в Китае и в Польше. В первой части, представлен сравнительный контур обоих типов процессов обучения, на базе нескольких лет преподавательского опыта автора тезисов, накопленного в процессе преподавания и изучения в обеих этих странах. Кроме того, автором изучены результаты преподавания китайского языка в Польше, место очень немногих носителей китайского языка по сравнению с преподаванием данного языка в материковой части Китая. В конце концов, будут введены предложения о том, что нужно сделать, чтобы улучшить китайскую систему обучения в странах, где китайский язык не является государственным.

Ключевые слова: обучение китайскому языку, английский язык, анализ, исследование, университет.

Katarzyna Banka. Chinese Language Learning in the Higher Education System

Nowadays, we witness changing trends in terms of the interest in language learning. In Poland, more and more higher education establishments, not only public, but also private, introduce various types of majors concerning oriental languages, such as Chinese translation programmes.

The aim of this paper is to compare the Chinese learning process in China and in Poland. In the first part, a comparative outline of both types of learning processes will be introduced, on the base of author's few years of experience gained while teaching and studying in both of those countries. Furthermore, the author will investigate the results of teaching Chinese in Poland, a place of very few Chinese native speakers, as compared to teaching Chinese in the mainland of China. In the end, the proposals on what to do to improve the Chinese learning system in non-Chinese speaking countries will be introduced.

Key word: Chinese language education, English, analysis, research, university.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

ЄВРОПЕЙСЬКА Й НАЦІОНАЛЬНІ РАМКИ КВАЛІФІКАЦІЙ В СИСТЕМІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 378.011.3-051:378.22

Л. І. Бондаренко

НАЦІОНАЛЬНА РАМКА КВАЛІФІКАЦІЙ ЯК ОСНОВА ДО ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

Сучасна технологічна революція спричинила суттєві зміни у соціальному і природному середовищі, у тому числі і в змісті та структурі виробничих процесів. Справедливо, на нашу думку, Н. Побірченко стверджує, що саме за таких умов виникла потреба у новій концепції освіти, що відображала б ці зміни і була зорієнтована на відтворення якостей особистості, що стали викликами ХХІ століття: «...мобільність, динамізм, конструктивність, професійна, соціальна, особистісно-побутова та ін. компетентності» [8, с. 34]. Реалізація такої концепції знайшла своє відображення у компетентісному підході.

Сучасні позиції, особливості компетентісного підходу у вітчизняній освіті знайшли своє відображення у працях І. Зимньої, А. Хуторського, А. Андрєєва, В. Антипової, М. Бершадського, Н. Бібик, О. Локшиної, В. Лугового, Н. Побірченко, Ю. Швалба, Г. Шевченко, О. Пометун, С. Сисоєвої, М. Левшина, Н. Демяненко, В. Кузя та ін.

Мета нашої роботи полягає в представленні національної рамки кваліфікацій як основи до впровадження компетентісного підходу в освіті.

У 80-х роках минулого століття в зарубіжних педагогічних публікаціях до широкого наукового вжитку були запропоновані нові освітні концепти – «компетентність», «компетенція». Нині у вітчизняному науковому полі знаходяться в обігу і поняття «компетентність», і «компетенція», що вживаються то як відмінні поняття, то як синонімічні.

Вивчення етимології цих понять переконує, що за своєю суттю вони несуть різне змістове навантаження. Зокрема, компетенція (від лат. *competo* – прагну, відповідаю, підхожу) – коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу чи посадовій особі; знання і досвід у тій чи тій галузі [6]; коло питань, у яких особа має певні повноваження, знання, досвід [13]. Своєю чергою, компетентний (від лат. *competens* – належний, відповідний) – знаючий, обізнаний, авторитетний, досвідчений у певній галузі, якомусь питанні; повноважний, повноправний у розв'язанні якоїсь проблеми [13].

Наведемо кілька підходів до трактування дефініції «компетентність» ученими. Зокрема, видатний британський психолог Дж. Равен ще на початку 2000-х років [10; 11] увів у широкий обіг таке визначення цього поняття: *компетентність* у широкому розумінні слова передбачає загальний інтелектуальний розвиток особистості й, особливо, формування базових компонентів ментального (розумового) досвіду людини на рівні когнітивного досвіду – механізмів ефективної переробки інформації (зокрема й понятійних структур), на рівні метакогнітивного досвіду – механізмів довільної й мимовільної регуляції роботи власного інтелекту, на рівні інтенціонального досвіду – механізмів індивідуальної вибірковості розумової діяльності, що дозволяє тонко врівноважити особливості свого розуму з об'єктивними вимогами навколишньої дійсності.

Не зайве зауважити, що в указаному визначенні сутності компетентності відомим британським психологом домінує психологічний контекст, що чітко пояснює досліджуваний феномен на рівні психічних структур особистості, але додатково вимагає педагогічних характеристик для побудови освітніх стратегій і тактик.

Педагогічне визначення цієї наукової категорії пропонує російський учений-психолог О. Бодальов [2]: «*Компетентність* – це специфічна здібність, яка дозволяє ефективно вирішувати типові проблеми і завдання, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя. Це вміння вирішувати окреслене коло завдань у професійних видах діяльності».

З ефективністю професійної діяльності пов'язується ця категорія в «Енциклопедії освіти» В. Лозовецькою [4, с. 722]: «Компетентність – це сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва. Компетентність фахівця включає професійні знання, вміння і навички, досвід роботи у певній виробничій галузі виробництва, соціально-комунікативні й індивідуальні здібності особистості, що забезпечують самостійність у здійсненні професійної діяльності».

У цьому ж енциклопедичному виданні знаходимо чітке визначення компетенції (Н. Бібік) [1, с. 409], що дозволяє усвідомити засадничі питання щодо особливостей понять компетенції і компетентності: «Компетенції – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат».

Зазначений взаємозв'язок компетенції та компетентності конкретно характеризує А. Кузьмінський: компетенції вчителя – це коло його повноважень і відповідальність у сфері педагогічної діяльності, а компетентності утворені комплексом його педагогічних здібностей і можливостей, наявністю вмотивованої спрямованості на навчально-

виховний процес, системою необхідних знань, навичок, умінь і досвіду, які постійно вдосконалюються й реалізуються на практиці [5]. Іншими словами, компетенція передбачає деяку відчужену, наперед задану вимогу до освітньої (включаючи професійну) підготовки того, хто навчається (учня, слухача, студента), а компетентність є особистісна якість, яка вже відбулась (характеристика).

Ми також цілком підтримуємо визначення поняття «компетентність», рекомендоване учасниками методологічного семінару (2009 р.) «Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України» [12, с. 349]: «Компетентність – це інтегрована категорія, що виражає сформовану насамперед засобами освіти здатність індивіда успішно розв'язувати загальні і специфічні проблеми як у трудовій діяльності у якості фахівця, так і в суспільному житті в якості громадян». Зауважимо, що саме *здатність* вибрано засадовою характеристикою компетентності в термінах Національної рамки кваліфікації [9].

Проте, на нашу думку, набагато важливішим є чітке, правильне розуміння сутності методології компетентнісного підходу в освіті, особливостей цієї нової освітньої парадигми, шляхів і механізмів її реалізації в навчально-виховному процесі.

Системне ознайомлення з вітчизняною і зарубіжною психолого-педагогічною літературою дозволяє схарактеризувати особливості цієї практикоорієнтованої освітньої парадигми в такий спосіб: компетентнісний підхід у вищій освіті передбачає таку організацію педагогічного процесу вищого навчального закладу, за якої суттєво посилюється міжпредметно-практично-прикладний аспект освіти; акценти робляться на набутті необхідних особистісних якостей – «реалізаційних здатностях особистості» [12, с. 347]; орієнтація педагогічного процесу здійснюється не на процеси, а на вимірювані освітні результати, орієнтовані не стільки на економічний, а на значно ширший життєвий контекст; освітні цілі (перелік і зміст того, що має бути конкретно досягнуто і виміряне в навчанні) формулюються у формі системи компетентностей – *базових* (спільних для всіх видів професійної та суспільної діяльності) і *предметних* (що відображають специфіку конкретного виду економічної діяльності) компетентностей; цілеспрямовано здійснюється добір відповідних педагогічних технологій, що гарантують досягнення запланованих цілей та об'єктивне оцінювання досягнутого результату; визначення навчального часу, необхідного в типових умовах для досягнення запланованого навчального результату (трудомісткості навчання); розробка нових стандартів вищої освіти, у яких передбачено вираження освітніх завдань вітчизняної вищої школи у термінах компетентностей з перспективою їх трансляції в освітні цілі навчальних програм і дисциплін.

Отже, методологія компетентнісного підходу в освіті, зокрема вищій, ґрунтується на концептуальній ідеї «... заміни традиційного

репродуктивного навчання творчо дієвим, яке повинно сприяти не тільки оволодінню знань, умінь та навичок, а й особистісному розвитку студентської молоді, формуванню системи соціокультурних потреб, самоактуалізації та самоздійсненню особистості» [14, с. 123]. Іншими словами, відбувається перенесення акцентів зі змісту (що викладають педагоги, що виконував випускник в перебігу навчання) на результати (на що здатні випускники що вони реально можуть робити після закінчення навчання).

Варто також погодитися з ученими (В. Луговий; О. Голубенко; О. Пометун; Т. Морозова та ін.), які стверджують: реальне впровадження компетентнісного підходу має розпочинатися з розробки національної рамки кваліфікацій, заснованій на результатах навчання. Рамка кваліфікацій (Framework for Qualification) є інструментом класифікації та визначення кваліфікацій, наданих у вигляді переліків дискрипторів. Дискриптори кваліфікацій – узагальнені описи результатів навчання, що містять чітко сформульовані критерії приналежності до кваліфікацій.

Національна рамка кваліфікацій (НРК) – це визнана на національному та міжнародному рівнях цілісна система, що дозволяє несуперечливо вимірювати, зіставляти та співвідносити один з одним усі досягнення в галузі навчання та встановлює відношення між усіма дипломами/сертифікатами освіти й навчання, системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів. Іншими словами, це системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів.

Слід нагадати, що 23 квітня 2008 року країни Європейського Союзу запровадили на практиці Європейську рамку кваліфікації (ЄРК) [3], а після національні аналоги цього важливого документу розробили 35 країн-партнерів.

Ураховуючи те, що Україна взяла на себе певні зобов'язання (зокрема, підписала документи про організацію вищої освіти за принципами Болонського процесу), Міжвідомчою робочою групою було проведено відповідну роботу щодо адаптації ЄРК до вітчизняних умов і, як результат, – постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341 затверджено Національну рамку кваліфікації (НРК). За своїм змістом НРК повністю зорієнтована на Європейську рамку кваліфікації, проте має і певні відмінності:

- замість 8 рівнів – 10 (0-й – для дошкільної освіти і 9-й – для докторів наук). Такий підхід має право на існування, але за умови порівнювання у подальшому цих рівнів до рівнів ЄРК;
- дефініції окремих термінів і понять («компетентність», «комунікація» тощо) мають інший зміст і не закріплені законодавчо;
- окремі дескриптори (описи) рівнів НРК («Уміння», «Комунікація», «Інтегральна компетентність») в ЄРК застосовуються в іншій інтерпретації.

Не зайве вказати, що прийняття цього документу стало результатом спільної роботи фахівців Міністерства освіти і науки, вищих і професійно-технічних навчальних закладів, Національної академії педагогічних наук та Конфедерації роботодавців України.

Варто додати, що цей базовий кваліфікаційний стандарт призначений для використання органами виконавчої влади, установами та організаціями, що реалізують державну політику у сфері освіти, зайнятості та соціально-трудових відносин, навчальними закладами, роботодавцями, іншими юридичними і фізичними особами з метою розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій і впроваджується з метою [9]:

- введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців;
- забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин;
- сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні;
- налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

Нарешті, зазначимо характеристики (дескриптори чи описи) кваліфікаційних рівнів, інші поняття, що використовуються в НРК, зокрема [149]:

- *автономність і відповідальність* – здатність самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності;
- *знання* – осмислена та засвоєна суб'єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності. Знання поділяються на емпіричні (фактологічні) і теоретичні (концептуальні, методологічні);
- *інтегральна компетентність* – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності;
- *кваліфікація* – офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважений компетентний орган встановив, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) за заданими стандартами;
- *кваліфікаційний рівень* – структурна одиниця НРК, що визначається певною сукупністю компетентностей, які є типовими для кваліфікацій даного рівня;
- *компетентність/компетентності* – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості;

- *комунікація* – взаємозв'язок суб'єктів з метою передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності;

- *результати навчання* – компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання;

- *уміння* – здатність застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання задач і проблем.

На важливість і своєчасність підготовки цього державного документа вказує те, що вже 20 квітня 2012 р. було підписано спільний наказ Міністерства освіти і науки України та Міністерства соціальної політики України № 488/225 про план заходів щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій [7]. Вважаємо за потрібне навести лише кардинальні, генеральні заходи:

1. Підготувати проект стратегії розвитку національної системи кваліфікацій.

2. Визначити перелік галузевих (міжгалузевих) сегментів для впровадження Національної рамки кваліфікацій.

3. Розробити концепцію національної стандартної класифікації освіти.

4. Розробити рекомендації щодо забезпечення якості кваліфікацій, зокрема, стосовно валідизації кваліфікацій, процедур оцінювання та присвоєння кваліфікацій, акредитації навчальних закладів.

5. Розробити методичні рекомендації щодо створення професійних стандартів на основі компетентнісного підходу.

6. Розробити методичні рекомендації щодо створення стандартів вищої і професійно-технічної освіти на основі компетентнісного підходу та ін.

Таким чином, можемо зазначити, що компетентнісний підхід у вищій освіті вже твердо закріпив свої позиції в нормативно-правовій та програмній основі підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів та галузей знань. Перед вищою освітою стоїть завдання підготовки викладачів вищої школи нового покоління на основі вимог Європейської та Національної рамок кваліфікації; переорієнтація науково-педагогічних працівників, що давно працюють у ВНЗ, на нову, компетентнісну, парадигму освіти.

Список використаної літератури

1. Бібік Н. М. Компетенції / Н. М. Бібік // Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 409 – 410. **2. Бодалев А. А.** Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М. : Флинта ; Наука, 1998. – 168 с. **3. Голубенко О. Л.** Національна рамка кваліфікацій: стан реалізації в Україні / О. Л. Голубенко, Т. Ю. Морозова // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методол. семінару. – К., 2009. – С. 113 – 120.

- 4. Енциклопедія освіти** / редкол. : В. Г. Кремень (голов. ред.) та ін. ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- 5. Кулик Є. В.** Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності : дис. ... д-ра наук : 13.00.04 / Кулик Євген Володимирович. – Т., 2006. – 526 с.
- 6. Ожегов С. И.** Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. чл.-кор. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – 20-е изд., стер. – М. : Рус. яз. – 750 с.
- 7. План** Заходів щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] : наказ М-ва освіти і науки, молоді та спорту України та М-ва соц. Політики України № 488/225. – Режим доступу <http://osvita.ua/legislation/other/29034/>. Назва з екрана.
- 8. Побірченко Н. С.** Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект / Н. С. Побірченко // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методол. семінару. – К. : Пед. думка, 2009. – С. 33 – 43.
- 9 Про** затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] : додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341. – Режим доступу <http://document.ua/pro-zatverdzhennja-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacii-doc81930.html>. – Назва з екрана.
- 10. Равен Дж.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Дж. Равен. – М. : «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
- 11. Равен Дж.** Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы : пер. с англ. / Дж. Равен. – Изд. 2-е, испр. – М. : Когито-Центр, 2001. – 142 с.
- 12. Реалізація** європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методол. семінару. – К. : Пед. думка, 2009. – 360 с.
- 13. Словник** іншомовних слів : 23000 сл. та термінол. словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
- 14. Трофименко А. О.** Формування навчальних компетентностей у майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Трофименко Анастасія Олександрівна. – Т., 2008. – 225 с.

Бондаренко Л. І. Національна рамка кваліфікацій як основа до впровадження компетентнісного підходу в освіті

У статті схарактеризовано особливості компетентнісного підходу у вищій освіті, що передбачає таку організацію педагогічного процесу вищого навчального закладу, за якої суттєво посилюється міжпредметно-практично-прикладний аспект освіти; акценти робляться на набуванні необхідних особистісних якостей; орієнтація педагогічного процесу здійснюється на вимірювані освітні результати; освітні цілі формулюються у формі системи компетентностей; розробка нових стандартів вищої освіти, у яких передбачено вираження освітніх завдань вітчизняної вищої школи у термінах компетентностей з перспективою їх трансляції в освітні цілі навчальних програм і дисциплін.

Показано перенесення акцентів в освіті зі змісту навчання на його результати, через що реальне впровадження компетентнісного підходу має розпочинатися з розробки національної рамки кваліфікацій, заснованій на результатах навчання.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, національна рамка кваліфікацій, дескриптори.

Бондаренко Л. И. Национальная рамка квалификаций как основа к внедрению компетентностного подхода в образовании

В статье охарактеризованы особенности компетентностного подхода в высшем образовании, что предполагает такую организацию педагогического процесса в вузе, при которой существенно усиливается межпредметных-практически-прикладной аспект образования; акценты делаются на приобретении необходимых личностных качеств; ориентация педагогического процесса осуществляется на измеряемые образовательные результаты; образовательные цели формулируются в форме системы компетентностей; разработка новых стандартов высшего образования, в которых предусмотрено выражение образовательных задач отечественной высшей школы в терминах компетентностей с перспективой их трансляции в образовательные цели учебных программ и дисциплин.

Показано перенос акцентов в образовании с содержанию обучения на его результаты, из-за чего реальное внедрение компетентностного подхода должно начинаться с разработки национальной рамки квалификаций, основанной на результатах обучения.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, национальная рамка квалификаций, дескрипторы.

Bondarenko L. National Framework for Qualifications as a Basis for the Introduction of Competence Approach in Education

In the article determined the features qualified approach in higher education that provides an organization of educational process of the university, in which significantly enhanced interdisciplinary, practical and applied aspects of education; the emphasis made on the acquisition of the necessary personal qualities; pedagogical process focused on the measurable educational outcomes; educational goals formulated in the form of a system of competencies; deliberately carried out the selection of appropriate pedagogical techniques that ensure achievement of planned targets and objective assessment of the results achieved; development of new standards for higher education, which provides for the expression of educational objectives of the national higher education in terms of competencies with the prospect of their broadcast educational goals and curriculum subjects.

Showing the transfer emphasis on the content (what teachers teach, performing in a graduate course of study) the results (which are capable graduates that they really can do after graduation), because that real

implementation of competence approach must begin to develop a national framework for qualifications, founded on learning outcomes.

Key words: competence, competence approach, national framework for qualifications, descriptors.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 378.147

В. А. Садыкова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО НОВЫМ ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ ОБУЧЕНИЯ

В настоящее время актуальной является необходимость разработки нового подхода к профессиональной подготовке, основанного на использовании в обучении новых информационных технологий (НИТ) с учетом специфики психических явлений. Причем учет психических явлений определяется спецификой конкретной профессиональной группы и их необходимостью для будущего специалиста с целью достижения высокого уровня успешности в профессиональной деятельности.

Анализ литературы показал, что такие психические явления, как внимание, память, мышление и другие уже достаточно изучены и представлены [1]. Нами для изучения профессионально значимых характеристик личности специалиста в процессе профессиональной подготовки по НИТ обучения были отобраны мобильность/ригидность, фрустрация, самочувствие, активность, настроение, сила воли, мотивация достижения успеха/избегание неудач, информационная ригидность, компьютерная тревожность, личностная тревожность, ситуативная тревожность.

Их диагностика проводилась в течение 2 лет в начале каждого семестра на группе студентов 1, 2 и 3 курса Нижнекамского химико-технологического института в возрасте от 18 до 22 лет, обучающихся на специальностях «Государственное муниципальное управление» (ГМУ), «Экономика и управление на предприятии» (ЭиУ), «Машины и аппараты химических производств» (МАХП). Этот выбор обусловлен тем, что в своем исследовании мы опирались на классификацию профессий, предложенную Е. Климовым. Так, специальность ГМУ относится к типу профессий «человек-человек», ЭиУ – к «человек-знак», а МАХП – к «человек-знак».

Результаты анализа выявили общую динамику снижения показателей психических явлений к концу обучения по НИТ. Наибольшее снижение отмечается у показателя личностной тревожности, компьютерной тревожности, информационной ригидности и фрустрации (рис. 1) [2].

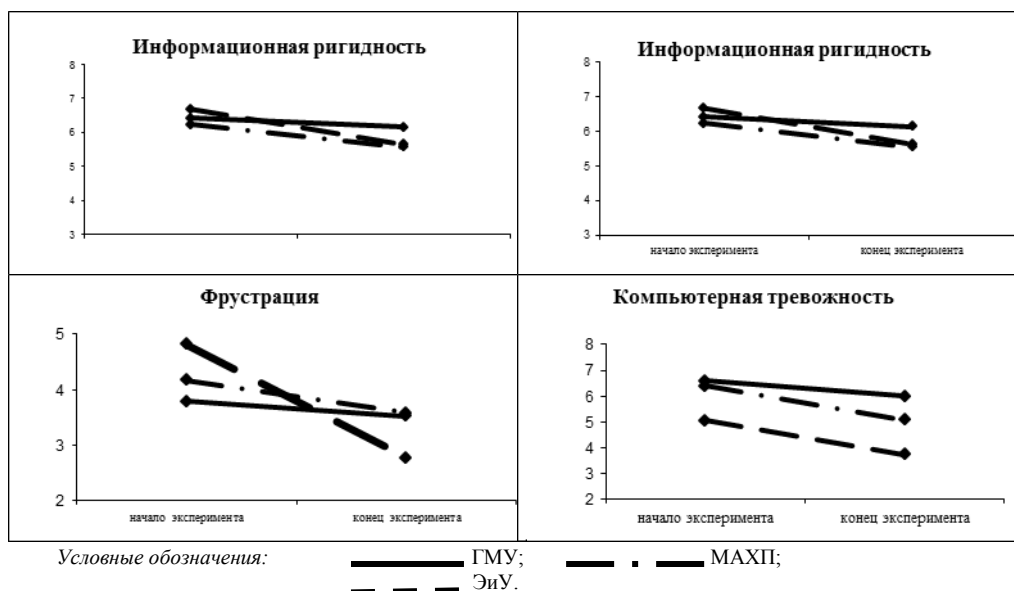


Рис. 1. Тенденция изменения отдельных показателей психических явлений (относительно начала и окончания эксперимента)

Было выявлено, что в результате обучения по НИТ студентов специальности ЭиУ происходит спад показателей всех видов тревожности (ситуативной, личностной, компьютерной). Анализ данных для специальности МАХП показал уменьшение показателей личностной тревожности, фрустрации / неопределенности и мотива избегания неудач. Для студентов специальности ГМУ характерно понижение показателя личностной тревожности. Таким образом, обучение по НИТ формирует отдельные профессиональные качества. При этом, понижение показателя личностной тревожности характерно для всех специальностей, что является положительным моментом обучения с использованием НИТ.

Рассмотренные нами психические явления связаны между собой, и в процессе психической деятельности выступают в определенном функциональном единстве. С помощью корреляционного анализа мы получили довольно четкую картину корреляционной структуры функциональных связей психических явлений. Взаимосвязь показателей психических явлений, полученных в конце эксперимента, для различных видов специальностей представлена на рис. 2.

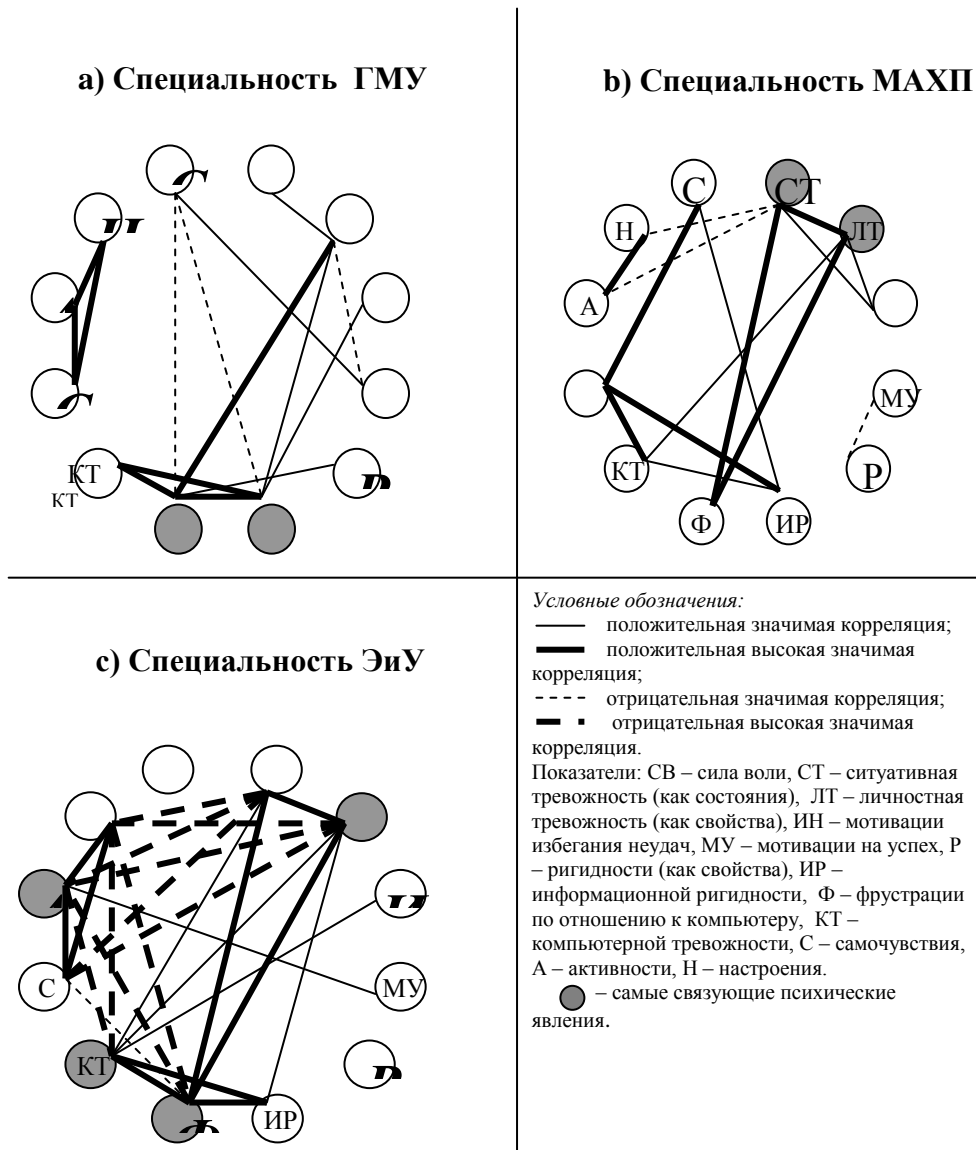


Рис. 2. Взаимосвязь психических явлений у студентов в конце эксперимента

Анализ взаимосвязей показателей психических явлений у студентов, обучающихся на специальности ЭиУ (группа профессий человек-знак), показал, что корреляционная структура (рис. 2а) для этого типа профессии является самой сильной, в отличие от плеяд, построенных для других специальностей (рис. 2б, 2с). Она отличается как в количественном, так и в качественном отношении. Это можно объяснить тем, что студенты, будущая деятельность которых относится к виду профессии человек-знак, отличаются скрупулезностью, логическим мышлением, ответственностью.

Корреляционный анализ совокупности данных для специальности ЭиУ (рис. 2а) выявил, что система взаимосвязей включает 19 высоких значимых связей ($p \leq 0,01$) и 7 значимых связей ($p \leq 0,05$) (всего 26). Наиболее связующими свойствами в корреляционной плеяде являются личностная тревожность (8 связей), фрустрация (7 связей), компьютерная тревожность (7 связей) и активность (7 связей). Наибольшим количеством высоких значимых связей обладают фрустрация и активность (6 связей при $p \leq 0,01$), причем они взаимосвязаны между собой. Было замечено понижение уровня фрустрации к концу эксперимента и, как следствие, повышение уровня активности.

С активностью в положительной связи ($p \leq 0,05$) находится и мотивация на успех. А высокая самооценка, доверие к себе, решительность, активность способствуют развитию способности к поисковой деятельности: наблюдательность, любознательность, устойчивость в концентрации внимания, высокая ориентация. Эти качества важны для специалиста, относящегося к группе профессий человек-знак, в успешной работе, требующей мысленного погружения в мир, казалось бы, сухих обозначений, отвлечения от собственно предметных свойств окружающего мира и сосредоточения на сведениях, которые несут в себе те или иные знаки.

На основе изучения поведения лиц, занимающихся предпринимательством, по удовлетворению потребности к достижению был выделен ряд особенностей:

- этим людям наиболее предпочтительнее ситуации, в которых можно на себя брать ответственность в решении проблем;
- они не склонны подвергать себя слишком большому риску, а ставят перед собой достаточно умеренные цели, стараясь, чтобы риск в значительной мере был рассчитан и предсказуем;
- люди, имеющие потребность в достижении цели, хотя и конкретной обратной связи, информирующей их о том, насколько успешно они справляются с заданием.

То есть приведенное нами исследование, наглядно показывает значимость этого качества для успешной работы. Кроме того, ответственность будущей работы способствует формированию профессионального качества специалиста уже на этапе учебы.

Анализ взаимосвязей показателей психических явлений у студентов, обучающихся на специальности МАХП (группа профессий человек-техника) (рис. 2б), показал, что система взаимосвязей отлична от системы для специальности ГМУ. Корреляционный анализ совокупности данных выявил для специальности МАХП, что система взаимосвязей включает 7 высоких значимых связей ($p \leq 0,01$) и 8 значимых связей ($p \leq 0,05$) (всего 15). Наиболее связующими являются ситуативная тревожность (5 связей) и личностная тревожность (4 связи). У студентов данной специальности замечен низкий уровень личностной тревожности в начале

експеримента и самый низкий показатель по сравнению с другими специальностями в конце эксперимента. Это можно объяснить, что для студентов, принадлежавших к типу профессий человек-техника, характерен повышенный интерес к технике и будущая профессиональная деятельность вплотную связана с техникой, с компьютером. Поэтому их не испугал ни новый материал, ни новое программное обеспечение – они чувствуют себя на своем месте, то есть контроль за своим состоянием тревожности, его оптимальный уровень является ведущим компонентом в структуре профессионально значимых качеств студентов данной специальности [2].

Высокая значимая связь ($p \leq 0,01$) личностной тревожности с фрустрацией определила понижение этого показателя к концу эксперимента. Для этой специальности типична высокая самооценка, устойчивость к неудачам, не боязнь трудностей, что в комплексе с низкой тревожностью способствует эффективному принятию решений, способности к риску, поиску. Таким образом, обучение по НИТ способствует формированию особых профессиональных качеств, которые необходимы будущему специалисту, принадлежащему типу профессий человек-техника.

Корреляционная структура (рис. 2с), полученная для специальности ГМУ (тип профессии человек-человек), показывает, что система взаимосвязей включает 7 высоких значимых связей ($p \leq 0,01$) и 8 значимых связей ($p \leq 0,05$) (всего 15). Полученная корреляционная плеяда слабая, что можно объяснить особенностью профессии человек-человек. Люди этой профессии мало подвержены влиянию техники и предпочитают работу с людьми. Поэтому, как видно из плеяды, высоких значимых связей мало, следовательно, при обучении каждое качество необходимо воспитывать отдельно.

Наиболее связующим свойством в корреляционной плеяде для специальности ГМУ являются информационная ригидность (5 связей) и фрустрация (5 связей). Исследование показало, что при обучении по НИТ параметры данных психических состояний личности понижаются. Эти специалисты должны принимать решения в полной уверенности, чтобы не было состояния неопределенности в их деятельности, они должны быть уверены в себе и в своих возможностях. Более того, будущий управленец должен быть мобильным, а его решения – гибкими. Поскольку его деятельность связана с работой с людьми, то все, что они делают, должно протекать на фоне полной ясности и уверенности в том, что они всегда все могут изменить по своему усмотрению. Таким образом, исходя из результатов исследования, можно утверждать, что при компьютеризированной деятельности у студентов – будущих управленцев формируется и развивается одно из профессионально важных качеств специалиста – уверенность в себе, определенность в своей деятельности, мобильность.

Корреляционный анализ совокупности данных показал высокую положительную связь фрустрации и информационной ригидности с

компьютерной тревожностью и значимую связь с личностной тревожностью. Исследование показало, что к концу эксперимента для специальности ГМУ уровень личностной тревожности значительно понижается. Изменение тревожности как свойства личности особенно важно, так как это свойство во многом обуславливает поведение субъекта в профессиональной деятельности. Причины, вызывающие тревогу и влияющие на изменение его уровня, многообразны и могут лежать во всех сферах жизнедеятельности человека. Среди объективных причин, вызывающих тревогу, выделяют экстремальные условия, предъявляющие повышенные требования к психике человека и связанные с неопределенностью исхода ситуации. Тревожность оказывает влияние на эффективность в общении, на социально-психологические показатели эффективности деятельности специалистов, на взаимоотношения с товарищами, порождая конфликты, кроме этого, тревожность проявляется в изменении уровня притязаний личности, в снижении самооценки. Поэтому наличие оптимального уровня тревожности студентов ГМУ ведет к снижению неопределенности, к способности принимать более гибкие решения и наоборот, что очень важно в их будущей работе с людьми.

Кроме того, анализ экспериментальных данных позволил нам определить, что такие психические явления, как самочувствие и настроение не входят корреляционную связь с другими психическими состояниями (рис. 2с). Было замечено, что показатели настроения для этого типа профессий в процессе обучения по новым информационным технологиям практически не изменились и ни какие факторы не влияют на их изменение, то есть студенты, обучающиеся на специальности ГМУ, обладают устойчивым хорошим настроением, что является довольно важным в процессе работы с людьми. Компьютерное обучение по новым информационным технологиям не влияет на данный показатель. Однако наша задача состоит в том, чтобы выяснить, что компьютерное обучение не понижает данное состояние личности.

В связи с понижением показателей тревожности мы прогнозировали повышение мотивации к успеху, что подтвердилось результатом корреляционного анализа: существует значимая отрицательная корреляционная связь ($p \leq 0,05$) личностной тревожности с мотивацией к успеху, то есть при достижении оптимального уровня личностной тревожности у студентов ГМУ повышается мотивация к успеху. В стремлении к успеху отражена функциональная человеческая потребность в достижении цели и является еще одним из важных качеств специалиста, принадлежащего к виду профессий человек-человек.

Потребность в достижении положительно значимо связан ($p \leq 0,05$) с силой воли. Поэтому можно предположить, что с понижением ригидности, тревожности при обучении по НИТ такие профессионально важные качества как настойчивость – проявление силы воли, упорства, умение доводить дело до конца; стремление к достижению повышаются.

Сравнение взаимосвязей психических явлений трех групп испытуемых показало, что самой тесной корреляционной структурой является структура, полученная для специальности ЭиУ (рис. 2а). То есть студенты этой специальности более всего подвержены влиянию новых информационных технологий, поэтому в содержании профессиональной подготовки по новым информационным технологиям студентов-экономистов необходимо предусматривать большой резерв времени, необходимый для формирования профессионально значимых качеств. Вместе с тем, корреляционная структура (рис. 2b, 2c) для специальностей МАХП и ГМУ является менее тесной. Поэтому преподавателям, ведущим занятия по НИТ обучения, необходимо делать занятия для этих групп студентов более наглядными, вариативными. От этого зависит формирование необходимых профессионально важных качеств специалистов этих типов профессий.

Для выяснения уровня развития профессиональной готовности к труду в определенной области под влиянием новых информационных технологий нами были исследованы особенности профессионально важных качеств, которые были сформированы в студентах к концу эксперимента. Сопоставляя результаты исследования для каждой специальности, можно сделать вывод, что новые информационные технологии положительно сказываются на готовности к профессиональной деятельности студентов, а высокая самооценка компетентности, убежденность индивида в собственной ответственности за успех усиливает и мотивацию к учению. Эти данные подтвердили выводы сделанные нами ранее – новые информационные технологии обучения являются профессионально ориентированными, влияют на развитие профессионально важных качеств у студентов. Следовательно, использование новых информационных технологий при компьютерном обучении способствует развитию профессионального самоопределения будущего специалиста.

Таким образом, существуют достоверные различия в профессиональных важных качествах студентов различных профессиональных групп (человек-человек, человек-знак, человек-техника), развиваемые по новым информационным технологиям обучения. Поэтому новые информационные технологии обучения требуют учета психических особенностей, влияющих на успешность будущей профессиональной деятельности специалиста.

Выделенные и обоснованные психологические особенности могут быть эффективно применены в профессиональной подготовке студентов с использованием новых информационных технологий.

Специальную информационную подготовку будущего специалиста целесообразно проводить с учетом формируемых профессионально значимых качеств его личности. Содержание информационной подготовки студентов должно носить вариативный характер и зависеть от специфики будущей профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Павловец В. И. Проблемы развития личности в системе непрерывного образования / В. И. Павловец, А. А. Вербицкий / Студент на пороге XXI века: монография. – М. : Изд-во УДН, 1990. – 152 с.
2. Садыкова В. А. Психолого-педагогические особенности профессиональной подготовки будущих специалистов с использованием информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. А. Садыкова. – Казань, 2005. – 183 с.

Садикова В. А. Психологічні особливості професійної підготовки з нових інформаційних технологій навчання

У статті розкрито психологічні особливості формування особистості майбутнього спеціаліста в процесі професійного навчання з використанням нових інформаційних технологій. Розглянуто розвиток професійно значущих якостей різних професійних груп (людина-людина, людина-знак, людина-техніка), що формуються з нових інформаційних технологій навчання. Зроблено висновок, що нові інформаційні технології навчання вимагають врахування психічних особливостей, що впливають на успішність майбутньої професійної діяльності фахівця.

Ключові слова: нові інформаційні технології, професійне навчання, професійно важливі якості фахівця.

Садыкова В. А. Психологические особенности профессиональной подготовки по новым информационным технологиям обучения

В статье раскрыты психологические особенности формирования личности будущего специалиста в процессе профессионального обучения с использованием новых информационных технологий. Рассмотрено развитие профессионально значимых качеств различных профессиональных групп (человек-человек, человек-знак, человек-техника), формируемые по новым информационным технологиям обучения. Сделан вывод, что новые информационные технологии обучения требуют учета психических особенностей, влияющих на успешность будущей профессиональной деятельности специалиста.

Ключевые слова: новые информационные технологии, профессиональное обучение, профессионально важные качества специалиста.

Sadykova V. Psychological Peculiarities of Professional Training in New Information Technologies Training

In the article the psychological features of forming of personality of future specialist in the process of professional learning using new information technologies. The development of professionally significant qualities of different professional groups (man-man, man-mark, man-technology) based on new information technology. It is concluded that new information

technologies of training require the consideration of mental characteristics that affect the success of future professional activity of a specialist.

Key words: new information technologies, professional training, professionally important qualities of specialist. the media and the social network communication are discovered. The main influential risks of the Internet space on students education are shown.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф.

УДК 378.147

В. І. Степаненко

РОЗВИТОК НАУКОВОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Зміни у національній системі вищої освіти, необхідність її інтеграції у європейський освітній простір, розвиток єдиних критеріїв та стандартів у галузі освіти і науки вимагають підготовки фахівця нової генерації, де якість вищої освіти є основою для формування даної сфери. Сучасна вища освіта є атрибутом інтелектуальних сил, розвитку наукового мислення молодого покоління, який забезпечує успіхи і конкурентоспроможність майбутніх фахівців, викладачів, науковців, України у відповідності до вимог європейської освітньо-наукової системи, що зумовлює актуальність проблеми.

Науково-дослідна робота розвиває творче мислення, індивідуальні здібності, дослідницькі навички студентів, дозволяє здійснювати підготовку ініціативних фахівців, розвиває наукову інтуїцію, глибину мислення, творчий підхід до сприйняття знань і практичне застосування їх для вирішення завдань і наукових проблем, а також виховує у студентів уміння працювати у колективі [3, с. 5].

Метою статті є розкриття особливостей розвитку наукового мислення у студентів вищого навчального закладу на прикладі спеціальності «Соціальна робота».

Проблема формування наукового світогляду у студентів вищих навчальних закладів розкривалася у працях П. Алексеева, Т. Кузьоми, В. Лук'яненко, І. Михайленко, В. Платонова, Т. Турчини, М. Фіцули та ін. Певні інструменти активації наукового мислення у майбутніх соціальних працівників розкрито М. Букач, О. Корабльова, Т. Децюк тощо. Однак формування наукового мислення як елементу наукового світогляду студентів спеціальності «Соціальна робота» на сьогодні є вельми актуальною та недостатньо вивченою проблемою, що пов'язано з

науково-технічним розвитком, постійними змінами у суспільстві, оновленням сучасних світоглядних уявлень, які впливають на механізми адаптації особистості до цих змін.

Законодавством України про вищу освіту наголошується потреба інтеграції освіти та науки, пріоритетності наукової складової у вирішенні комплексу навчально-організаційних завдань вищої школи. Отже, вимоги принципу науковості в освітніх процесах вищої школи набувають на сьогодні особливого значення, оскільки передбачають формування у молоді об'єктивної картини світу, знайомство з теоретичними та практичними здобутками науки, передових технологій, розкриття її ролі у підвищенні продуктивності праці, в удосконаленні суспільного життя [4, с. 90].

Теоретичне мислення як елемент світогляду являє собою здатність аналізувати, синтезувати, порівнювати, робити висновки. Воно дає змогу творчо осмислювати знання, розширювати світогляд [6]. Мислення – це один з пізнавальних процесів особистості (поряд з відчуттям, сприйняттям, пам'яттю й уявою), що представляє собою відбиття у свідомості людини сутності предметів і процесів об'єктивного світу, їхніх істотних властивостей і відносин між ними. Мислення дозволяє одержувати знання про такі об'єкти, властивості й відносини, які не можуть бути безпосередньо сприйняті на чутливому щаблі пізнання [3, с. 8].

Наукові знання перетворюються у складову частину світогляду лише тоді, коли підлягають філософському осмисленню; відповідають інтересам особистості, оцінюються нею з точки зору реалізації її інтересів; підтверджуються життєвим досвідом; перетворюються у систему внутрішніх переконань і принципів особистого життя і діяльності.

На сьогодні і теорія, і практика соціальної роботи в Україні не є довершеним і закінченим процесом. Тому на всіх рівнях освіти повинні створюватись умови для розвитку інтелекту і творчих якостей особистості, застосування інтегративного підходу до навчання майбутнього соціального працівника. Згідно з чим передбачено поглиблення фундаментальних знань, диференціація навчання, встановлення раціонального співвідношення теоретичного та практичного навчання, формування професійного мислення студентів [1, с. 156].

Активний пошук нових теоретичних засад організації процесу навчання у вищих навчальних закладах України, визнання високого статусу науки призвели до актуалізації вимог принципу науковості, які стосувалися:

- Змісту освіти – основним завданням вищої школи проголошується знайомство студентів з основами наукових знань, «надання молодому поколінню найважливіших знань, досвіду».
- Сутності знань. Знання розглядаються як засіб для розвитку людини, «система, заснована на глибоких наукових істинах». Наприклад,

цикл психолого-педагогічних наук знайомить з природою освітнього процесу, загальними закономірностями виховання, специфікою пізнавальних процесів у різних вікових групах, допомагає виробити вміння та навички, необхідні у професійній діяльності.

- Значущості наукового світогляду. Розвиваються ідеї щодо формування у студентів логічної, злагодженої системи наукових знань, яка повинна стати базою для нового наукового світогляду.

- Розвитку наукового пізнання. Розкрита сутність процесу пізнання, спільні й відмінні риси наукового пізнання й навчання, глибоко розглянуто питання розвитку наукового пізнання студентської молоді [4, с. 91].

Вища освіта має величезний вплив на психіку людини, розвиток особистості професіонала. За час навчання у вузі, при наявності сприятливих умов, у студентів відбувається розвиток всіх рівнів психіки, які визначають спрямованість розуму, тобто формують склад мислення, що характеризує професійну спрямованість особистості [1, с. 98].

Організація навчального процесу у сучасному університеті базується на принципах достатності наукового, пізнавального, інформаційного і методичного забезпечення, що здатне закласти основу для самостійного творчого опанування й осмислення знань та прояву творчості і дослідницької ініціативи.

Основні цілі науково-дослідної роботи:

- 1) прищеплювання студентам навичок проведення і постановки самостійних наукових досліджень, вироблення творчого підходу до вирішення наукових проблем, що постають перед ними, освоєння методів самостійної роботи з науковою літературою, поглиблення й розвитку знань, їх практичне застосування;

- 2) залучення найбільш здібних студентів до вирішення наукових проблем;

- 3) можливість обґрунтованого вибору студентами наукового напрямку, де б найбільш яскраво могли виявлятися їхні творчі здібності;

- 4) виховання вже у стінах вузу резерву вчених, дослідників, викладачів, формування потенціалу майбутньої науки;

- 5) прискорення професійного становлення майбутніх фахівців;

- 6) придбання студентами вмінь та навичок роботи у колективі, виховання почуття колективізму й відповідальності;

- 7) сприяння науково-технічному прогресу шляхом участі у розробці актуальних проблем науки, техніки, культури.

При аналізі науково-дослідної роботи студентів виявляють наступні фактори, що впливають на розвиток студентської науки безпосередньо у кожному вузі:

- 1) наявність висококваліфікованих професорсько-викладацьких і наукових кадрів, зайнятих науковими дослідженнями і здійснюючих керівництво студентською науковою працею;

- 2) рівень і обсяг проведених наукових досліджень;

3) ступінь придатності студентів до наукових досліджень, проведених у вузі;

4) прямий науковий зв'язок вузу з науково-дослідницькими закладами, установами й організаціями;

5) безупинне вдосконалення навчального процесу з урахуванням новітніх досягнень сучасної науки і техніки, нових методів і технічних засобів навчання;

б) пропаганда студентської науки, що сприяє залученню до науково-дослідницької роботи кожного студента [3, с. 5 – 6].

Однак, на практиці існують також й істотні проблеми, які затримують розвиток студентської науки. У першу чергу, це фінансування наукових заходів. Нерідко студенти тільки за власний кошт мають можливість прийняти участь у всеукраїнських і міжнародних конкурсах, олімпіадах, студентських конференціях тощо. Як результат – відмова незаможних перспективних з наукової точки зору студентів від участі не лише у вищевказаних заходах, але й взагалі від участі у наукових дослідженнях.

Викладачів, які плідно займаються зі студентами науковою роботою – не стимулюють і не заохочують до наукової роботи. На наукову роботу студентів у вітчизняних університетах відводиться мінімальна кількість годин, яка не дозволяє активно розвивати наукові здібності. Так, як приклад, на написання курсової роботи викладачеві на консультацію відводиться три години, тоді як «у французьких університетах на виконання курсової роботи відводиться сімдесят годин самостійної роботи і двадцять-тридцять годин консультацій з науковим керівником». Вже сама кількість годин вказує на ставлення університетської вітчизняної освіти до пошуку і розвитку молодих наукових талантів. Це у свою чергу веде до недостатньої уваги з боку кафедр до розгляду і затвердженню тематики курсових робіт, до зв'язку тематики з практикою студентів, до створення спеціалізованих лабораторій, де студенти мали б можливість проводити експериментальну роботу, до контролю за написанням та оцінюванням цих робіт та ін. [2, с. 43].

У процесі науково-дослідної роботи студенти засвоюють методику і методи проведення наукових досліджень у соціальній роботі; здобувають навички самостійної наукової діяльності; оволодівають уміннями грамотно, чітко й лаконічно викладати в усній і письмовій формах результати науково-дослідної роботи, відстоювати власну точку зору, використовувати аналітичні методи, експертну оцінку; вчать умінню текстового, графічного і табличного оформлення роботи у вигляді звітів, виступів, доповідей на семінарах, форумах, студентських наукових конференціях і олімпіадах тощо.

Студент повинен вміти самостійно знаходити інформацію, накопичувати, обробляти, використовувати. З цією метою створюються студентські наукові товариства, проводяться наукові конференції за

участю студентів, випускаються збірники студентських наукових робіт. Вимоги принципу науковості найбільш яскраво відображаються у науково-дослідній діяльності студентів вищих навчальних закладів України: участь у роботі наукових товариств, гуртків, наукових кабінетів, лабораторій, з'їздів, конгресів, виставок, музеїв, архівів, підготовка наукових праць.

Наукові читання, дискусії, обговорення доповідей сприяють реалізації творчого й наукового потенціалу, підтримують інтелектуальну діяльність студентів, дозволяють ознайомитися з новою науковою літературою, розвивати наукове й творче мислення, сформувані свою наукову позицію та визначити коло власних наукових інтересів [5, с. 6].

У вузах України існують два напрями науково-дослідної роботи студентів: науково-дослідна й навчально-дослідна робота студентів, що здійснюється у процесі навчання, та науково дослідна робота студентів у позанавчальний час [2, с. 43]

Початковим етапом у формуванні наукового мислення студентів вищих навчальних закладів можна вважати науково-дослідну роботу, яка передбачена навчальними планами і є обов'язковим видом знань. Починаючи з першого року і протягом усього періоду навчання за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра студенти ЛНУ імені Тараса Шевченка спеціальності «Соціальна робота» залучаються до науково-дослідної роботи. У межах навчальних програм курсів вони готують доповіді, творчі звіти, твори, реферати, проекти, виконують курсові роботи і магістерські дослідження. Студенти приймають участь у педагогічних читаннях, конференціях, олімпіадах, соціальних програмах і проектах, конкурсах наукових робіт університетського, регіонального, всеукраїнського і міжнародного рівнів.

Щороку на Днях науки університету кафедра соціальної роботи здійснює управління секціями «Теорія соціальної роботи» і «Технології соціальної роботи», заохочуючи студентів до наукової діяльності. Студенти мають можливість опублікувати свої наукові розробки у збірнику «Науковий пошук молодих дослідників», університетських збірниках матеріалів всеукраїнських і міжнародних конференцій та виданнях інших вищих навчальних закладів.

У системі підготовки творчих, висококваліфікованих фахівців важливу роль відіграє оптимальне сполучення творчої, наукової і практичної підготовки студентів, основною метою якого є практичне закріплення теоретичних знань студентів, формування їхнього творчого мислення, придбання навичок самостійного проведення наукових досліджень тощо. Провідною формою науково-дослідної роботи студентів за цим напрямом є виконання практичних завдань під час проходження практики, яка дозволяє перенести акцент навчання як процесу пасивного, репродуктивного засвоєння знань на навчання як активне, продуктивне пізнання, розвиток пізнавальної активності,

творчого мислення, наукової ерудиції, придбання студентами навичок і методів ведення наукової праці й експериментальних досліджень [3, с. 6].

Вищою ланкою наукового мислення професіонала соціальної сфери є проведення й оформлення результатів фундаментальних і прикладних досліджень з соціальної роботи у вигляді кандидатських і докторських дисертацій, які характеризуються самостійністю, новизною, практичною значущістю отриманих результатів, сприяють розвитку наукового мислення суспільства в цілому, відображають динаміку соціальних проблем і соціально-економічних процесів суспільства, що відбуваються в Україні і світі.

Отже, важливу роль у розвитку наукового мислення студентів має науково-дослідна робота, яку доцільно розпочинати, починаючи з першого року навчання у вищому навчальному закладі. Перспективу подальших розвідок з проблеми розвитку наукового мислення студентів вищих навчальних закладів вбачаємо у розкритті специфіки наукового мислення студентів спеціальності «Соціальна робота», спираючись на структурні компоненти загального наукового мислення.

Список використаної літератури

1. Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2012. – 300 с.
2. Букач М. М. Курсова робота як інструмент активізації пізнавальної діяльності майбутніх соціальних працівників / М. М. Букач // Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія. – №2 (6). – 2015. – С. 42–52. **3. Конспект** лекцій з курсу «Технологія науково-дослідної діяльності» (для студентів 4 курсу денної форми навчання спеціальності 8.050201 – «Менеджмент організацій») / Авт. В. Є. Лук'янченкова – Харків: ХНАМГ, 2007. – 50 с. **4. Кузьма Т. Б.** Проблема формування наукового мислення майбутніх перекладачів та викладачів іноземних мов / Т. Б. Кузьма // Наука і освіта. – №3. – 2013. – С. 90–92. **5. Технології** формування професійної компетентності у майбутніх соціальних працівників у позааудиторній роботі. Методичні рекомендації для позааудиторної роботи зі студентами спеціальності «Соціальна робота» / [Укл.: Децюк Т. М.] – Чернігів: ЧНТУ, 2015. – 88 с. **6. Фіцула М. М.** Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Акдемвидав, 2006. – 352 с.

Степаненко В. І. Розвиток наукового мислення у студентів вищого навчального закладу

У статті представлено опис особливостей розвитку наукового мислення у студентів вищого навчального закладу на прикладі спеціальності «Соціальна робота». Наголошено увагу на важливій ролі у розвитку наукового мислення студентів науково-дослідної роботи, яку

доцільно розпочинати, починаючи з першого року навчання у вищому навчальному закладі.

Розкрито форми організації науково-дослідної роботи з майбутніми соціальними працівниками, які сприяють розвитку наукового мислення як елементу формування наукового світогляду студентів. Розглянуто основні цілі та фактори науково-дослідної роботи студентів, виявлено проблеми, які стримують її розвиток.

Визначено значимість виконання практичних завдань під час проходження практики у процесі науково-дослідної діяльності студентів.

Ключові слова: наукове мислення, науковий світогляд, студент, вищий навчальний заклад, соціальна робота.

Степаненко В. И. Развитие научного мышления у студентов высшего учебного заведения

В статье представлено описание особенностей развития научного мышления у студентов высшего учебного заведения на примере специальности «Социальная работа». Акцентируется внимание на важной роли в развитии научного мышления студентов научно-исследовательской работы, которую целесообразно проводить, начиная с первого года обучения в высшем учебном заведении.

Раскрыты формы организации научно-исследовательской работы с будущими социальными работниками, которые способствуют развитию научного мышления как элемента формирования научного мировоззрения студентов. Рассмотрены основные цели и факторы научно-исследовательской работы студентов, выявлены проблемы, которые сдерживают ее развитие.

Определена значимость выполнения практических заданий во время прохождения практики в процессе научно-исследовательской деятельности студентов.

Ключевые слова: научное мышление, научное мировоззрение, студент, высшее учебное заведение, социальная работа.

Stepanenko V. The Development of Scientific Thinking in Students of Higher Educational Institutions

The article describes the features of the development of students' scientific thinking at a higher educational institution on a specialty example «Social Work».

The important role in the development of scientific thinking of students has the research work, which should be implemented, starting with the first year of study at a higher education institution.

The forms of organization of scientific and research work with future social workers who contribute to the development of scientific thinking as an element of the formation of a scientific world view of students describes.

The main purpose and the factors of scientific and research work of students, problems that hinder its development identified.

The significance of the implementation of practical tasks during the internship in the research activities of the students determined.

Key words: scientific thinking, scientific outlook, student, university, social work.

Стаття надійшла до редакції 08.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 323(510)

І. М. Чепурна

РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ КИТАЮ У РЕСПУБЛІКАНСЬКІ ЧАСИ

Громадянська соціалізація має особливе значення і статус у процесі модернізації Китаю, але відродження громадянської освіти в Китаї та розвиток громадянської соціалізації зіткнулися з сильним гальмуванням культури. З точки зору філософії та соціології, це загальмування походить з глибини будови повсякденних життєвих традицій та із середини моделі культури. Відродження громадянського виховання, подолання призупинення розвитку культури, повинно реалізовуватися від перетворення свідомості підлеглого до перетворення свідомості громадянина, від перетворення індивідуальності підлеглого до перетворення індивідуальності громадянина, від соціального положення підлеглого до соціального положення громадянина, від перетворення буття підлеглого до перетворення буття громадянина. Ми вважаємо, що саме такі перетворення відбувалися із громадянами Китаю у республіканські часи.

Метою статті є аналіз розвитку громадянської соціалізації в Китаї у республіканські часи, та доказ того, що саме у ці роки відбулося відродження громадянської освіти китайського суспільства.

Вивчення історії розвитку громадянської соціалізації, так само як відповідних стандартів населення через просування вперед потреби національного та соціального розвитку завжди є предметом занепокоєння в кожній країні. Нехай навіть різні культурні традиції, неоднаковість мислення та певне соціальне середовище, у західних країнах практика громадянського виховання має безліч відмінностей. Але, в цілому, громадянська соціалізація в кожній країні виникає як ефективна корисність в політичних аспектах, правовому, моральному розвитку людини, громадянське виховання відіграє важливу роль у розвитку суспільства та соціальних функцій, і в той же час, зосереджується увага на розвитку індивіда, на цивільних правах, громадських та інших

обов'язках. Відродження громадянської освіти відповідає за прогрес політики та демократії, за розвиток та процвітання держави, несе відповідальність за соціальну гармонію та історію. Разом із заглибленням в поступову динаміку реформ в сучасному Китаї, громадянська соціалізація є історичною необхідністю.

По-перше, неминучість відродження китайського громадянського виховання, зміст сучасної концепції громадянства залучений Заходом; незважаючи на численні державні та особисті теорії історії Китаю, громадянство, як слово з'являється в публічному зорі в пізній династії Цин. Таким чином, виникнення і розвиток громадянської соціалізації є продуктом пробудження національної свідомості сучасності.

У республіканські роки в галузі громадянської освіти були значні зміни. Після безперервних захоплень Китаю зарубіжними країнами з 1840-их років, відродження і відновлення громадянської освіти були пов'язані з політичними потребами в республіканський час. Для того, щоб позбутися внутрішніх заворушень і зовнішнього вторгнення, а також для боротьби за національне виживання, група проникливих вчених почала вчитися у Заході. Під час процесу придбання знань із західної цивілізації, поняття «громадянська освіта» поступово визначалося, приймалося, захищалося і здійснювалося деякими прогресивними китайцями. Хвилі «реформи національного характеру» були підняті, щоб сформувати новий і нетрадиційний національний характер, щоб виховати громадян, які могли б чинити опір західних загарбникам і відновити країну [1, с. 27].

Вперше китайський народ публічно відстоював взаємну повагу і незалежну особистість. У результаті, імпортовані капіталістичні терміни і поняття, такі як громадянство, свобода і рівність, поступово отримали широку увагу громадськості в республіканському уряді Сунь Ятсена. Одночасно зміни відбулися в системі громадянської освіти [2, с. 5].

В Китаї громадянська соціалізація в освітніх цілях представлено від першого року демократичного режиму. В 1912 році Тимчасовий уряд створив Китайську Народну Республіку. Міністр освіти Цай Юаньпей запропонував п'ять ідей, а саме: військова національна освіта, громадянське виховання, моральне виховання та формування кругозору, естетичне виховання. Роз'яснюючи свої освітні думки він звертається до Французької революції, що показала сміливість, рівність та братерство громадян цієї країни. Причини, чому він виступає саме за ці складові характеристики народу в тому, що ідеологія та моральність цієї країни протистояла феодальній системі, тим самим змінюючи її та відносини між людьми. Громадянське та моральне виховання за Цай Юаньпей можна вважати початком ідеї громадянського виховання в цілому, хоча в порівнянні з Заходом це не зовсім те ж саме.

В останньому періоді дев'ятнадцятого століття, поняття «громадянин» було вперше представлено в Китаї, але воно було відоме тільки жменьці ерудитів, які дізналися про нього із західних концепцій.

Завдяки рекламним зусиллям деяких проникливих вчених, таких як, Ян Фу і Лян Цічао, протягом 1920 – 1930 років в області громадянської освіти спостерігався бум. І церква й інтелігенція доклали величезних зусиль для пропаганди громадянської освіти.

Оприлюднене у 1912 році замовлення Міністерства освіти Республіки вказувало, що метою освіти було саме моральне виховання, яке доповнювалося матеріалістичним вихованням і військовою освітою, а також удосконалювалося через естетичне виховання. Згодом проголошені республіканські конституційні документи та основні освітні директиви оголосили основні цілі освіти, якими були культивування національної моралі і національного духу, поліпшення життя людей та їх засобів до існування. Очікувалося, що три основних народних принципи (націоналізм, життя людей і демократія) охоплять всю освітню діяльність. Концепція громадянства і верховенства закону, щоб захистити громадянські права, почали з'являтися в Китаї. Поняття реформування національного характеру були розширені, для того щоб перетворити людей із суб'єктів диктаторського суспільства в громадян сучасного суспільства [1, с. 30].

Лідерами в реформі національного характеру та реалізації громадянської соціалізації протягом цього періоду були Сунь Ятсен і Цай Юанпей. Сунь Ятсен вважав, що поліпшення загальних якостей громадян призведе до прогресу країни та суспільства. Він стверджував, що неможливо побудувати республіку для людей, які не мають високих якостей громадянина своєї країни. Сунь Ятсен говорив: «Китай буде існувати в світі постійно, тільки якщо китайці будуть розвивати національну обізнаність, довіру і національну силу» [3, с. 45].

Цай Юанпей, республіканський міністр освіти, був ще одним діячем, який вивчав реформи національного характеру і громадянську освіту протягом цього періоду. Він припустив, що громадянська соціалізація має бути основою для реформи національного характеру і розвитку громадян, а темами громадянської освіти повинні бути «свобода, рівність і братерство» [1, с. 32].

Серед концепцій реформування національного характеру, Тянь Мін зазначив у своїй статті «питання про громадянську освіту»: «Як щодо ситуації в нашій країні? Китай не перетвориться на республіку протягом ночі. Для того, щоб зробити країну республікою в істинному розумінні, а не тільки за назвою, всі люди повинні бути істинними громадянами. Почуття громадянина не можуть прокинутися в людині протягом ночі. Тому необхідно зосередити увагу на громадянській освіті та національній етиці» [4, с. 121]. Це була перша явна пропаганда громадянської соціалізації в Китаї.

Розвиток громадянської соціалізації в школах дав свій результат. Уроки про національну ідентичність, політичну участь та соціальне замовлення підкріплювали один одного і сприяли послідовній концепції

республіканського громадянства, що характеризувалося прямою участю і практичними діями учнів для добробуту нації [5, с. 9].

Підручники з основ громадянськості сильно змінилися: школярі вчили, що Китай був єдиною, суверенною територією, яка перебувала під атакою і потребувала підтримки всіх своїх громадян; громадяни мають бути взаємозалежними клітинами функціонально інтегрованого суспільства.

1922 році уряд видав нову навчальну програму. А вже в 1923 році з'явилися нові академічні стандарти для курсу шкільної політ програми, спрямовані на отримання можливості учнями зрозуміти взаємозв'язки між собою та суспільством, надихання їх ідеєю його поліпшення, розроблення способів адаптації до сучасного життя та звичаїв, формування розсудливих громадян країни.

Громадянське виховання викликало великий резонанс з боку суспільних організацій. У 1926 році у провінції Цзянсу були організовані семінари для громадян, які висували вперед незмінні істини, а саме: необхідність розвивати дух взаємної допомоги, пропаганда чесної конкуренції, дотримання громадського порядку та інші положення. Тобто, ми можемо побачити, що в цей період, громадянське виховання Китаю поступово поширюється від школи до всього суспільства, стає важливою освітньою думкою.

У 1928 році було змінено учбову програму курсу громадянськості, але ці зміни не мали успіху. Далі, у 1932 році Державний уряд прийняв стандарти навчальної програми початкової школи, відновив шкільний курс громадянськості. Вслід за цим, було прийнято нові стандарти навчального плану цієї дисципліни для середньої школи, відновлено зміст програми з основ громадянськості у середній школі першого ступеня та у середній школі вищого ступеня. В середній школі вчили моральності, відкривали аспекти політики, місцевого самоврядування, правознавства, економіки та інших сфер життя. В старшій школі залучали до бесід та лекцій з соціальних питань, правознавства, економіки та етики. У молодших класах офіційно почалося формування цієї необхідної програми громадянськості [6, с. 110].

Сунь Ятсен намагався розвинути громадянський націоналізм, об'єднавши п'ять основних національностей: ханців, монголів, тибетців, маньчжурів та мусульман. Демократію ділив на політичну владу, де було право громади виражати свої політичні потреби; та державну владу, яка включала виконавчу, законодавчу та судову влади. Що стосовно громади, було виділено чотири види існування: їжа, одяг, житло та транспорт. Сунь Ятсен дотримувався лозунгу «влада із народу, створена народом і для народу».

Як бачимо, саме у республіканські часи громадянська освіта Китаю почала своє відродження, а громадянська соціалізація цієї країни набула активного розвидку. Відродження громадянської освіти має особливе значення у процесі модернізації Китаю. Модель громадянського

виховання може бути проривом для культури повсякденного життя. Для того, щоб покінчити із призупиненням культурного відродження необхідне державне керівництво цього питання, стимулювання суспільства, участь сімей, зберігання миру, об'єднання зусиль, старанність протягом тривалого часу. Тільки тоді суспільство досягне бажаного результату уривидку громадянської соціалізації.

Список використаної літератури

1. Kerry J. Citizenship Education in China. Preparing Citizens for the "Chinese Century" / Kerry J. Kennedy, Gregory P. Fairbrother, Zhao Zhenzhou // Routledge, New York, NY – 2014. – 267 p. **2. Li Na Liu** Undergraduate Students' Value Orientations and Attitudes towards Civic Education – A Case Study in the Chinese Context / Li Na Liu // Representalen, Universitetet i Oslo. – 2013. – 123 p. **3. Completed Works of Sun Yat-sen** Vol. 5, Zhonghua Book Company / Institute of Modern History, Chinese Academy of Social Science et al. – 1982. – 490 p. **4. Мао Ліжуй** Історія педагогіки Давнього Китаю / Мао Ліжуй. – Пекін: Вид-во Пекінський педагогічний університет, 1979. – 550 с. **5. Robert Culp** Articulating Citizenship: Civic Education and Student Politics in Southeastern China, 1912-1940 / Robert Culp. – Cambridge, MA: Harvard University Asia Center, Harvard University Press – 2007. – 382 p. **6. Фен ЛіуДзен** Міркування про уповільнення відродження китайської освітньої культури / Фен ЛіуДзен. – Соціальні науки Гуйчжоу. Випуск 233. – С.109-112. (кит. мовою).

Чепурна І. Н. Розвиток громадянської соціалізації Китаю у республіканські часи

Громадянська освіта в сучасному Китаї не є радикальною зміною традиційного морального виховання, а являє собою історичний етап розвитку традиційного громадянського виховання і є його продовженням, вдосконаленням. Великий успіх у галузі громадянської соціалізації в Китаї бере свій початок ще з давнини, але його відродження та розвиток ми можемо побачити саме у республіканські часи. Відродження громадянської освіти має особливе значення у процесі модернізації Китаю. Модель громадянського виховання може бути проривом для культури повсякденного життя. Для того, щоб покінчити із призупиненням культурного відродження необхідне державне керівництво цього питання, стимулювання суспільства, участь сімей, зберігання миру, об'єднання зусиль, старанність протягом тривалого часу. Тільки тоді суспільство досягне бажаного результату уривидку громадянської соціалізації.

Ключові слова: громадянська соціалізація, громадянська освіта, громадянське виховання, громадянське суспільство, особистість.

Чепурная И. Н. Развитие гражданской социализации Китая в республиканские времена

Гражданское образование в современном Китае не является радикальным изменением традиционного нравственного воспитания, а представляет собой исторический этап развития традиционного гражданского воспитания и является его продолжением, совершенствованием. Большой успех в области гражданской социализации в Китае берет свое начало еще с древности, но его возрождение и развитие мы можем увидеть именно в республиканские времена. Возрождение гражданского образования имеет особое значение в процессе модернизации Китая. Модель гражданского воспитания может быть прорывом для культуры повседневной жизни. Для того, чтобы покончить с приостановкой культурного возрождения необходимо государственное руководство этого вопроса, стимулирование общества, участие семей, сохранение мира, объединение усилий, прилежность в течение длительного времени. Только тогда общество достигнет желаемого результата в развитии гражданской социализации.

Ключевые слова: гражданская социализация, гражданское образование, гражданское воспитание, гражданское общество, личность.

Chepurna I. Development of Civic Socialization in China During the Republican Times

Civic education in modern China is not a radical change of the traditional moral education, but a historical stage of development, improvement of traditional civic education. The great success in the field of civic socialization in China dates back to ancient times, but its revival and development we can see it in the republican era. The revival of civic education has a special importance in the process of China's modernization. The model of civic education could be a breakthrough for the culture of everyday life. Encouraging society, family participation, preserving peace, unification of efforts, diligence for a long time. Only then can society achieve the desired result in the development of civic socialization.

Key words: civil socialization, civic education, civil society, identity.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

МОДЕЛІ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

УДК 378.147

Л. А. Балан

РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ- ПРОГРАММИСТОВ ГОТОВНОСТИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Распространенность сетевых дистанционных образовательных технологий (далее ДОТ) заставляет рассматривать вопросы не только их внедрения в учебный процесс образовательных заведений, но и использования на практике различными специалистами, не связанными напрямую с педагогической деятельностью. Так, в частности, актуальность применения ДОТ в профессиональной деятельности инженеров-программистов, понятие готовности будущих инженеров-программистов к использованию ДОТ и ее структура, педагогические условия по формированию указанной готовности, а также методика их реализации отражены в ранних публикациях [1 – 4].

Однако немаловажным является опытно-экспериментальная работа по проверке предложенной методики в условиях учебного процесса, итоги которой позволяют оценить эффективность проводимых педагогических мероприятий.

Таким образом, **цель исследования** – отразить результаты опытно-экспериментальной работы по формированию у будущих инженеров-программистов готовности к использованию ДОТ в профессиональной деятельности.

Анализ исследований в области психологии профессиональной деятельности программистов, а также профессиональной подготовки программистов (Т. Корнилова, Е. Орел, А. Рычкова, О. Тихомирова, Б. Шнейдерман, С. Макконнелл, Б. Миддлтон), работ программистов-практиков, раскрывающих особенности интеллектуальной составляющей их профессиональной деятельности, а также специфику выполняемых операций и возникающих взаимоотношений социального характера (Ф. Брукс, А. Ершов, У. Ройс, А. Коуберн, С. Архипенков, Е. Лексунин и др.), позволил установить ряд черт, характерных для программистов [3]. Выявленные характеристики стали базовыми при описании критериев и показателей, направленных на оценку уровня сформированности у будущих инженеров-программистов готовности к использованию дистанционных образовательных технологий в профессиональной деятельности, а также при описании самих уровней исследуемой готовности.

Для получения основных результатов исследования применялись эмпирические и математические методы исследования, а также методы математической статистики. Так, на этапе сбора информации потребовалось проводить анкетирование, интервью, беседы, наблюдение. Для оценки уровня сформированности исследуемых знаний и умений применялось тестирование. Методы математической статистики (критерий Фишера и критерий χ^2 Пирсона) стали базовыми для подтверждения достоверности полученных результатов.

Выявленные ранее компоненты рассматриваемой готовности будущих инженеров-программистов к использованию дистанционных образовательных технологий в профессиональной деятельности (мотивационно-рефлексивный, когнитивный и операционно-деятельностный) имеют словесную формулировку и в приведенной форме не способствуют выявлению уровней рассматриваемой готовности. Для получения числовых показателей потребовалось установить, по каким критериям следует оценивать требуемые характеристики.

Учитывая структурные компоненты, были выделены критерии оценки готовности будущих инженеров-программистов к использованию ДОТ в профессиональной деятельности, а также соответствующие им показатели. Для оценки мотивационно-рефлексивного компонента учитывались два критерия: направленность личности на использование ДОТ и степень сформированности оптимальной самооценки и способности к самообразованию. Первый критерий применялся для того, чтобы установить, насколько студенты мотивированы на использование ДОТ. Показателями для оценки требуемых характеристик выступили уровень мотивации использования ДОТ при выполнении педагогической деятельности и с целью повышения квалификации, а также уровень мотивации к участию в разработке программных продуктов в сфере дистанционного обучения. Второй критерий направлен на оценку рефлексивной составляющей мотивационно-рефлексивного компонента исследуемой готовности, и показателем для его численной характеристики выступила способность проводить самоконтроль за уровнем знаний и умений, самокоррекции.

Уровень сформированности когнитивного компонента готовности будущих инженеров-программистов к использованию ДОТ оценивался по ориентационно-информационному критерию в соответствии с уровнем общетеоретических и профессиональных знаний в области использования ДОТ в качестве показателя.

Оценка операционно-деятельностного компонента осуществлялась по организационно-технологическому критерию, соотношенного с уровнем умений использования ДОТ в ходе самообразования, разработки учебных курсов и реализации проектов в сфере ДО.

Установление текущего уровня готовности будущих инженеров-программистов к использованию ДОТ в профессиональной деятельности в разрезе выявленных компонентов и показателей осуществлялось с

использованием существующих и частично модифицированных психолого-педагогических методик, а также целенаправленно разработанных методик оценки интересующих показателей.

Для оценки мотивационно-рефлексивного компонента были применены следующие методики: опросник мотивации В. Гербачевского [5], методика самооценки профессионально-педагогической деятельности по Н. Фетискину [6], экспресс диагностика уровня самооценки личности [6] и оценка способности к саморазвитию, самообразованию (В. Андреев) [5].

Сформированность когнитивного компонента готовности будущих инженеров-программистов к использованию дистанционных образовательных технологий в профессиональной деятельности определялась с помощью разработанного теста, в который вошли задания для выявления уровня общетеоретических знаний в области ДОТ, методических особенностей организации учебного процесса с использованием ДОТ, программного обеспечения организации дистанционного обучения.

Оценка уровня сформированности операционно-деятельностного компонента рассматриваемой готовности осуществлялась по итогам выполненных практических работ в ходе реализации курсовых и выпускных квалификационных проектов.

Проявление какого-либо качества либо развитие процесса осуществляется согласно определенным этапам и ассоциируется с уровнем их выраженности. Для дифференциации будущих инженеров-программистов в соответствии с уровнем их готовности к использованию дистанционных образовательных технологий в профессиональной деятельности была разработана шкала, соотнесенная с выявленными критериями и показателями. Соотнесение баллов с уровнями сформированности мотивационно-рефлексивного компонента исследуемой готовности (достаточный, средний и низкий) осуществлялся в соответствии с рекомендациями разработчиков выбранных методик.

Для распределения уровней сформированности когнитивного компонента исследуемой готовности проводилась оценка уровня знаний по использованию ДОТ в профессиональной деятельности в разрезе трех составляющих: педагогическая деятельность с использованием ДОТ (низкий уровень менее 7 баллов, средний – от 7 до 13 баллов, достаточный – свыше 13 баллов); разработка систем дистанционного обучения (низкий уровень менее 8 баллов, средний – от 8 до 15 баллов, достаточный – свыше 15 баллов) и повышение квалификации с использованием ДОТ (низкий уровень менее 4 баллов, средний – от 4 до 7 баллов, достаточный – свыше 7 баллов). Указанные баллы студенты могли получить, ответив на соответствующие вопросы тестирования по итогам изучения спецкурса «Дистанционные образовательные технологии в профессиональной деятельности».

Сформированность операционно-деятельностного компонента оценивалась в ходе защиты практических работ в форме курсовых и выпускных квалификационных проектов, связанных с разработкой программного обеспечения по автоматизации различных задач учебно-организационного назначения. Принимая во внимание пятибалльную систему оценивания знаний, принятую в Приднестровском государственном университете им. Т. Г. Шевченко в качестве базовой согласно нормативно-правовым документам, уровень практических умений определялся следующим образом: оценка «удовлетворительно» и менее – низкий уровень, оценка «хорошо» – средний уровень, оценка «отлично» – достаточный уровень практических умений.

Очевидно, что в соответствии с приведенным выше описанием рассматривается три уровня готовности будущих инженеров-программистов к использованию ДОТ в профессиональной деятельности: низкий, средний и достаточный.

Низкий уровень готовности будущих инженеров-программистов характеризуется:

- в отношении мотивационно-рефлексивного компонента готовности: слабой внутренней и познавательной мотивацией, присутствием выраженного мотива смены деятельности, низким уровнем значимости результатов, низкой мотивацией на выполнение профессионально-педагогической деятельности (слабой выраженностью профессиональной потребности и функционального интереса, низким уровнем любознательности, присутствием показной заинтересованности, равнодушного отношения), низкой самооценкой при использовании ДОТ, а также слабыми способностями в использовании ДОТ с целью саморазвития и самообразования;

- в отношении когнитивного компонента готовности: отсутствием или низким уровнем знаний в области дистанционного обучения и его организации, существующих программно-технических решений для ДО, разработки дистанционных курсов, организации удаленного контроля знаний, способах повышения квалификации с использованием ДОТ;

- в отношении операционно-деятельностного компонента готовности: низким качеством разработанных дистанционных курсов, созданных проектов в области программного обеспечения для дистанционного обучения, отсутствием или низким уровнем умений работы с дистанционными курсами как для реализации педагогических компетенций, так и для собственного профессионального роста.

Средний уровень готовности будущих инженеров-программистов характеризуется:

- в отношении мотивационно-рефлексивного компонента готовности: присутствием внутренней и познавательной мотиваций, средней выраженностью мотива смены деятельности, средним уровнем значимости результатов, средней мотивацией на выполнение профессионально-педагогической деятельности (проявляющаяся

професійна потреба і функціональний інтерес, середнім рівнем любознателі, середньої показної зацікавленістю, середнім рівнем байдужого ставлення), середньої самооцінкою при використанні ДОТ, а також середніми здібностями в використанні ДОТ з метою саморозвитку і самоосвіти;

- в стосунку когнітивного компонента готовності: наявність термінологічних знань в області дистанційного навчання і його організації, загального уявлення про існуючі програмно-технічні рішення для ДО, основних прийомів і методів розробки дистанційних курсів, організації віддаленого контролю знань, способах підвищення кваліфікації з використанням ДОТ;

- в стосунку операційно-діяльнісного компонента готовності: середнім якістю розроблених дистанційних курсів, створених проєктів в області програмного забезпечення для дистанційного навчання, середнім рівнем умінь роботи з дистанційними курсами як для реалізації педагогічних компетенцій, так і для власного професійного зростання.

Достатній рівень готовності майбутніх інженеро-програмістів до використання дистанційних освітніх технологій в професійній діяльності характеризується:

- в стосунку мотиваційно-рефлексивного компонента готовності: вираженої внутрішньої і пізнавальної мотивації, низьким рівнем мотивації зміни діяльності, середнім або високим рівнем значимості результатів, середньої або високої мотивації на виконання професійно-педагогічної діяльності (наявність професійної потреби і функціонального інтереса, середнім або високим рівнем любознателі, середньої або низької показної зацікавленістю, середнім або низьким рівнем байдужого ставлення), середньої або високої самооцінкою при використанні ДОТ, а також середніми або високими здібностями в використанні ДОТ з метою саморозвитку і самоосвіти;

- в стосунку когнітивного компонента готовності: вільне володіння знаннями в області дистанційного навчання і його організації, про існуючі програмно-технічні рішення для ДО, про основні прийоми і методи розробки дистанційних курсів, про організації віддаленого контролю знань, а також про способах підвищення кваліфікації з використанням ДОТ;

- в стосунку операційно-діяльнісного компонента готовності: високим якістю розроблених дистанційних курсів, створених проєктів в області програмного забезпечення для дистанційного навчання, високим рівнем умінь роботи з дистанційними курсами як для реалізації педагогічних компетенцій, так і для власного професійного зростання.

В експерименті, який проходив з 2011 по 2014 гг., взяли участь студенти Рибницького філіала і Інженерно-технічного

факультета Придністровського державного університету ім. Т. Г. Шевченка. Общее число участников составило 150 человек. Мероприятия, которые были организованы в рамках рассматриваемого педагогического эксперимента, раскрыты в публикации [5].

До осуществления формирующего эксперимента были выявлено, что в экспериментальной группе студентов на низком уровне готовности находятся 59% человек, на среднем – 21% человек, на достаточном – 19% человек. В контрольной группе эти показатели составили соответственно на низком уровне – 57%, на среднем – 22% и на достаточном – 20,99% человек. Для подтверждения корректности распределения студентов на контрольную и экспериментальную группы использовался критерий Фишера, значение которого составило $\varphi^*_{эмп}=0,269$, что находится в пределах зоны незначимости. Т.е. была принята гипотеза H_0 – доля студентов с достаточным и средним уровнями готовности к использованию дистанционных образовательных технологий в профессиональной деятельности в экспериментальной группе не больше, чем в контрольной.

Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы по формированию у будущих инженеров-программистов готовности к использованию дистанционных образовательных технологий в профессиональной деятельности свидетельствуют о значительных произошедших изменениях в уровне готовности студентов экспериментальной группы при незначительных изменениях интересующей готовности в контрольной группе. Так, в экспериментальной группе низким уровнем готовности характеризуются 24% человек, средним – 38% человек, а достаточным – 37% человек. В контрольной группе эти показатели составили соответственно 52%, 24% и 24% человек. Учитывая, что для результативности экспериментального эксперимента необходимо было сместить процент в сторону среднего и достаточного уровней готовности, то цель была достигнута. Для подтверждения значимости изменений в полученных данных было определено эмпирическое значение критерия Фишера, которое составило $\varphi^*_{эмп}=3,59$, которое свидетельствует о значительных различиях экспериментальной и контрольной групп (гипотеза H_0 была отвергнута). Статистическая достоверность полученных данных была подтверждена с помощью подсчета критерия χ^2 Пирсона, значение которого равно $\chi^2_{эмп} = 12,322$ превышает критическое значение критерия при числе степеней свободы $\nu=2$ и степени достоверности $p=0,01$ ($\chi^2_{0,01}=9,21$).

Таким образом, проведенный статистический анализ результатов диагностики готовности будущих инженеров-программистов к использованию дистанционных образовательных технологий в профессиональной деятельности на констатирующем и формирующем этапе педагогического эксперимента выявил статистическую значимость положительных изменений в повышении уровня рассматриваемой готовности экспериментальной группы и позволяет констатировать

ефективність методики, по якій здійснювався педагогічний експеримент. Перспектива подальшого дослідження пов'язана з більш глибоким вивченням факторів, закономірностей, особливостей використання дистанційних освітніх технологій в професійній діяльності інженерів-програмістів.

Список використаної літератури

1. Балан Л. А. Модель формування у майбутніх програмістів теоретичних знань в сфері дистанційних освітніх технологій / Л. А. Балан // Вып. №4 наукових праць вчених Ізраїля та України. – Ариель, 2013. – С. 115 – 119. **2. Балан Л. А.** Опыта внедрения дистанционных образовательных технологий в учебный процесс вуза по очной форме обучения / Л.А. Балан, А. В. Брайков // Научный альманах. – 2016. – № 2-2(16). – С. 38 – 43. **3. Балан Л. А.** Формирование у будущих инженеров-программистов готовности к использованию дистанционных образовательных технологий: практический аспект / Л. А. Балан // Наука і освіта. – 2016 – №1. – С. 22 – 27. **4. Балан Л. А.** Facilities of forming practice-oriented readiness of future programming engineers for the use of distance learning technologies in their professional activity / Л. А. Балан // Выпуск №5 научных трудов ученых Израиля и Украины. – Ариель, 2014. – С. 25 – 31. **5. Соколова И. Ю.** От самопознания к самореализации и здоровьесбережению. Учебно-методическое пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, кураторов, педагогов (электронный вариант) / И. Ю. Соколова, Л. Б. Гиль. – Томск : ТПУ, 2010. – 100 с. **6. Фетискин Н. П.** Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 339 с.

Балан Л. О. Результати педагогічного експерименту щодо формування у майбутніх інженерів-програмістів готовності до використання освітніх дистанційних технологій

У статті наведені критерії та показники щодо визначення рівня сформованості у майбутніх інженерів-програмістів готовності до використання освітніх дистанційних технологій (ОДТ) в професійній діяльності, а також математична обробка результатів педагогічного експерименту з формування спеціалізованих знань та вмінь зазначеної готовності.

Для отримання основних результатів дослідження застосовувалися емпіричні методи (анкетування, інтерв'ю, бесіди, спостереження, тестування), а також методи математичної статистики (підррахунок середньоарифметичного значення, критерій Фішера і критерій χ^2 Пірсона).

Кількісна оцінка структурних компонентів готовності майбутніх інженерів-програмістів до використання ОДТ у професійній діяльності

зажадала виділення відповідних критеріїв і показників: для мотиваційно-рефлексивного компонента критеріями виступили спрямованість особистості на використання ОДТ (показники: рівень мотивації використання ОДТ при виконанні педагогічної діяльності та з метою підвищення кваліфікації, а також рівень мотивації до участі в розробці програмних продуктів в сфері дистанційного навчання) і ступінь сформованості оптимальної самооцінки і здатності до самоосвіти (показник: здатність проводити самоконтроль за рівнем знань і умінь, самокорекції); оцінка когнітивного компонента здійснювалася за орієнтаційно-інформаційним критерієм відповідно до рівня загальнотеоретичних і професійних знань в галузі використання ОДТ; операційно-діяльнісний компонент оцінювався за організаційно-технологічним критерієм, співвіднесеного з рівнем вмінь використання ОДТ під час самоосвіти, розробки навчальних курсів і реалізації проектів в галузі дистанційного навчання.

З метою збору необхідних статистичних даних були застосовані, модифіковані і розроблені відповідні методики, які дозволяли розподілити знання, вміння і навички за трьома рівнями: достатнім, середнім і низьким.

Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи щодо формування у майбутніх інженерів-програмістів готовності до використання ДОТ у професійній діяльності свідчать про значні зміни, що відбулися в експериментальній групі при незначних змінах в контрольній групі. Достатній рівень розглянутої готовності в експериментальній групі зріс на 17,79%, середній – на 16,56%, а низький рівень знижений на 35,35%. У контрольній групі відповідні зміни склали: збільшення числа студентів з достатнім і середнім рівнем готовності відповідно на 3,01% і 1,99%, і зниження числа студентів з низьким рівнем готовності на 5%. Значимість змін підтверджена за критерієм Фішера, та достовірність отриманих статистичних даних – за критерієм χ^2 Пірсона.

Ключові слова: готовність до використання, рівні готовності, інженери-програмісти, освітні дистанційні технології.

Балан Л. А. Результаты педагогического эксперимента по формированию у будущих инженеров-программистов готовности к использованию дистанционных образовательных технологий

В статье представлены критерии и показатели для определения уровня сформированности у будущих инженеров-программистов готовности к использованию дистанционных образовательных технологий в профессиональной деятельности, а также результаты математической обработки данных педагогического эксперимента по формированию специализированных знаний и умений указанной готовности.

Ключевые слова: готовность к использованию, инженер-программист, уровни готовности, дистанционные образовательные технологии.

Balan L. The Results of the Experimental Work on Shaping the Readiness of the Future Software Engineers to Use Distance Education Technologies

The article deals with the criteria and parameters of the rate of readiness of the future software engineers to use distance education technologies in oncoming professional activities; also mathematical data processing of the results of the pedagogical experiment aimed at shaping special knowledge and skills of the abovementioned readiness is represented.

To gain the main results of the research empirical testing methods were used, namely, questionnaire survey, interviewing, conversation, observation, testing, as well as methods of mathematical statistics (arithmetical mean calculation, Fisher's ratio test and Pirson χ^2 criterion).

Quantitative evaluation of the structural components of the readiness of future software engineers to use distance education technologies in their professional activities led to singling out the corresponding criteria and parameters: the main criteria for the motivationally-reflexive component became purposefulness of a personality to use distance education technologies (parameters: the rate of motivation to use distance education technologies in pedagogical activities and to improve professional skills; also the rate of motivation to participate in distance education software development) and the rate of shaping an optimal self-evaluation and self-education ability (parameter: the ability to keep one's self-control of the level of knowledge and skills, self-correction); the cognitive component evaluation was done with the help of orientation-information criterion in accordance with the level of general theoretic and professional skills within the framework of the use of distance education technologies; the activity-based component was evaluated with the organizational and technological criterion related to the level of skills being necessary to use distance education technologies in self-education, training courses development and implementation of projects in the sphere of distance education technologies;

To collect necessary statistical data the corresponding methodologies were found, modified and developed which enabled to distribute knowledge and skills among 3 levels: adequate, average and low.

The results of the experimental work on shaping the readiness of the future software engineers to use distance education technologies in their professional activities testify to the significant changes in the experimental group alongside with the insignificant ones in control group. The adequate level of the readiness in the experimental group increased by 17.79%, the average level – by 16.56%, and the low level decreased by 35.35%. The corresponding changes in the control group are as follows: increasing of the number of students with the adequate and average level of readiness by 3.01%

and 1.99%, decreasing of the number of students with the low level of readiness by 5%. The significance of the changes was confirmed by Fisher's ratio test, and the statistical data adequacy – by Pirson χ^2 criterion.

Key words: readiness to use distance education technologies, software engineers, levels of readiness, distance education technologies.

Стаття надійшла до редакції 23.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Богданова І. М.

УДК 378.091.12:005.963

Л. Л. Бутенко

ЯКІСТЬ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ

Якість підготовки майбутніх фахівців – це конкурентна перевага вищого навчального закладу, яка визначає його місце в освітньому просторі регіону та країни в цілому. Упровадження 3-х циклової системи вищої освіти в Україні у межах Національної рамки кваліфікації та необхідність забезпечення професійної підготовки згідно базових компетентностей: «знання» (теоретичні та практичні), «уміння» (як застосування знань), «комунікація», «автономність і відповідальність» та «інтегральна компетентність» зумовлюють особливу увагу до усіх складників професійної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників в контексті методологізації, якості методологічної підготовки.

Для усіх кваліфікаційних рівнів підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників (бакалавр, магістр та доктор наук) Національною рамкою кваліфікації передбачено інтегральну компетентність та відповідні знання та уміння, які безпосередньо репрезентують певний рівень методологічної підготовки майбутніх освітян. Так, йдеться про «здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій і характеризується невизначеністю умов і вимог» (рівень бакалавру), «здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики» (рівень магістра), «здатність визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми у певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та

вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій» (рівень доктора наук) [1]. Варто наголосити, що така спрямованість дескрипторів зумовлює необхідність вдосконалення змісту, форм та методів саме методологічної підготовки суб'єктів освітнього простору.

У науковому дискурсі представлено численні публікації з проблем феноменології якості освіти, управління якістю освіти у ВНЗ, моніторингу якості освіти та якості професійної підготовки (В. Ашумов, В. Байденко, В. Вікторов, Г. Дмитренко, А. Дяків, В. Кальней, Д. Матрос, В. Луговий, О. Ляшенко, А. Прокопенко, О. Субетто, О. Удод, В. Шадріков, С. Шишов та ін.).

Комплекс питань щодо методологічної підготовки майбутнього вчителя представлено у дослідженнях таких науковців, як Н. Бордовська, В. Загвязинський, В. Краєвський, В. Ковальчук, В. Турковський та ін. Теоретико-методичні засади формування методологічної культури вчителя розглядали П. Кабанов, О. Лавреньяєва, В. Кравцов, В. Кушнір, О. Ходусов та ін. Проблеми підготовки магістрів педагогічних спеціальностей представлено у роботах І. Бабина, С. Вітвицької, П. Лузана, Н. Мачинської та ін. Якість підготовки в аспірантурі вивчали М. Аристер, Б. Бедний, І. Козубцов, С. Писарева, С. Резник, Т. Серова та ін. Разом з тим, методологічна підготовка педагогічних та науково-педагогічних працівників в системі неперервної освіти потребує цілеспрямованих наукових розвідок.

Мета статті – схарактеризувати основні причини актуалізації проблеми методологічної підготовки в контексті забезпечення якості вищої освіти, визначити особливості методологічної підготовки на різних кваліфікаційних рівнях, індикатори якості методологічної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників у системі неперервної освіти.

У сучасній науковій літературі феномен якості розглядається у різних контекстах – філософському, економічному, соціологічному, технічному, правовому. Філософський аспект дослідження феномену якості зумовлює, по-перше, визначення такої специфіки об'єкта, за якою він відрізняється від інших об'єктів, по-друге, відповідний ступінь пізнання людиною об'єктивної реальності. Соціальний аспект пов'язано із ставленням людини та суспільства в цілому до тих чи інших об'єктів, технічний – із кількісними та якісними змінами об'єкту, що досліджується, економічний – з аналізом результатів споживання або споживчої вартості того чи іншого об'єкту. Правовий аспект дослідження феномену якості передбачає розгляд якості як сукупності властивостей об'єкту, що відповідають певним нормативним вимогам. Таким чином, саме єдність ціннісно-прагматичних та структурно-системних аспектів дозволяє цілісно представити категорію «якість» як важливий конструкт сучасного соціогуманітарного знання.

Поняття «якість освіти» конкретизується такими елементами, як якість педагогічного персоналу, якість освітніх програм, якість управління навчальним закладом, якість освітнього результату, якість навчального процесу та ін. Соціальний контекст аналізу якості освіти зумовлює відповідність освіти соціокультурним вимогам, соціальним нормам (стандартам). Якість вищої освіти визначається, як «рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» [2, с. 34].

Необхідність методологічної підготовки суб'єктів освітнього простору та методологізації усього процесу професійної підготовки майбутніх фахівців зумовлена такими чинниками:

- в умовах підвищення когнітивної складності пізнавальних процесів, ступеня невизначеності та соціокультурних ризиків трансформація об'єктів соціальної дійсності випереджає їх методологічне забезпечення. Відповідно освітня сфера являє собою галузь постійних та інтенсивних запитів нових методологічних знань та навичок. Відзначена тенденція підтверджується і сучасними освітніми трендами (візуалізація, «цифровий розрив» між поколіннями, персоналізація, E-Learning, «перевернутий клас», гейміфікація, навчання за змішаними спеціальностями, навчання на основі симуляцій реальності та когнітивних технологій, «глобальний клас» та ін.);

- домінування предметно-дискретного характеру побудови змісту професійної підготовки в університеті, відсутність наскрізної методологічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників, наступності у формуванні методологічного знання та умінь, методологічного мислення між різними кваліфікаційними рівнями. Викладачі дисциплін різних блоків професійної підготовки, як правило, не достатньо обізнані щодо методологічного складника інших предметних галузей, що призводить до нівелювання потенціалу надпредметного знання як підґрунтя формування інтегральної компетенції, що зафіксовано у дескрипторах Національної рамки класифікації;

- превалювання в студентів емпіричного рівня знань, відсутність навичок проблематизації соціокультурної реальності в цілому та професійної дійсності зокрема;

- зведення методологічних знань переважно до контексту навчальної дисципліни «Філософія», яка опановується студентами на 1-2 курсі, відсутність ґрунтового методологічного складника у змісті загальнопедагогічних та фахових дисциплін;

- методологічне знання у контексті професійної підготовки в університетах, як правило, зведено до інформування студентів щодо підготовки курсових робіт. Орієнтація до теперішнього часу діяльності аспірантури виключно на підготовку дисертації;

- зміст та технології організації навчально-пізнавальної діяльності не повною мірою реалізують потенційні гносеологічні та евристичні

можливості таких методологічних підходів, як синергетичний, герменевтичний, феноменологічний тощо, що зумовлює відірваність методологічної інформації, представленої у навчальних підручників, від вирішення поточних проблем навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів;

- майже відсутня репрезентація положень постнекласичної наукової раціональності, основних ідей конструктивізму, когнітивної психології та педагогіки у змісті та технологіях професійної підготовки майбутніх фахівців;

- за умови звернення викладачів до технології формування критичного мислення в цілому або до окремих її методів та прийомів цілеспрямована робота щодо залучення студентів до підготовки вторинних академічних текстів практично відсутня, що суттєво утруднює формування навичок методологічної рефлексії;

- відсутність стандартів освітньої підготовки аспірантів, недосконалість існуючих стандартів з магістерської підготовки за педагогічними спеціальностями.

Рівень методологічної підготовки викладачів ВНЗ, керівників магістерськими дослідженнями, наукових керівників аспірантами залишається не на високому рівні, що набуває особливої значущості у системі неперервної освіти, оскільки різниця в інтерпретації найсуттєвіших позицій методології, а іноді взагалі ігнорування необхідності опори на концептуальні засади методологічного знання або дезорієнтує студента – майбутнього магістранта та аспіранта, або формує нігілістичне ставлення до методології як «зайвої прикраси» та «елементу ритуалу».

Таким чином, удосконалення змісту та форм методологічної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників, забезпечення якості цієї підготовки постає нагальною потребою часу.

Методологічну підготовку в системі неперервної освіти доцільно розглядати як цілісний, багатовимірний, нелінійний процес становлення та розвитку методологічного мислення, формування методологічних знань, умінь та навичок, методологічної рефлексії як передумови успішності конструктивно-перетворювальної професійної та соціальної діяльності фахівця. На різних кваліфікаційних рівнях результат методологічної підготовки може бути представлено як методологічна грамотність (бакалавр), методологічна культура (магістрант), методологічна компетентність (аспірант). Доцільно акцентувати увагу на позиції С. Северина, який наполягає на тому, що «науково-методологічна освіта має бути фундаментальною та «приречена» бути неперервною, а, можливо, й системоутворювальною в контексті підготовки кадрів вищої наукової кваліфікації» [3].

В освітньому просторі методологічна культура визначається як: передумова формування професіоналізму педагога (В. Краєвський); вищий показник професійної готовності (В. Сластьонін), педагогічна

філософія вчителя (переконавання), мисленнєва діяльність у режимі методологічної рефлексії (розуміння) як внутрішній план свідомості (самоусвідомлення) (О. Ходусов). На особливу увагу заслуговує позиція С. Северина, який розглядає методологічну культуру як компонент професійної культури, що інтегрує ціннісну свідомість, системні знання з методології наукового пізнання, методології педагогіки, логіки, теорії аргументації, методологічні вміння метазадатності (евристичність, методологічність, рефлексивність мислення, персональний інтелектуальний стиль» [3]. Як культурний феномен розглядає методологічну культуру О. Лаврентьєва і підкреслює, що вона «визначає здатність учителя до певного способу пізнання та фіксації явищ у ідеальному плані, до критико-рефлексивного аналізу процесу формування та інтеграції змісту знань, професійно-педагогічної діяльності та власного саморозвитку, їх прогнозування й творчого перетворення на світоглядних і культурологічних засадах сучасної науки і педагогічної практики [4, с. 12]. Методологічна компетентність більшістю науковців визначається як сукупність смислових орієнтацій, мотивів, методологічних знань, умінь, досвіду діяльності та рефлексії, необхідних для здійснення продуктивної науково-дослідницької діяльності (В. Коаєвський, В. Сластьонін та ін.).

За умови утвердження постнекласичного типу раціональності в науковому пізнанні (В. Стьопін) набуває особливості актуальності ціннісно-світоглядний компонент методологічної підготовки. Сучасні темпи інформатизації усіх сфер життєдіяльності суспільства, прискорення темпів кардинального оновлення інформації і знання (знання, отримані 5-7 років тому, безнадійно застарівають) зумовлюють особливу увагу до когнітивного та праксеологічного (операціонального) складників досліджуваного виду підготовки. Принципового значення набуває розуміння якісної відмінності методологічних знань, оскільки, як стверджує В. Кушнір, «методологічні знання є знаннями більш високого рівня, більш високої абстракції, ніж знання з фаху, психолого-педагогічні чи методичні. Тому методологічні знання не стосуються конкретного предмету дослідження, а є надпредметними знаннями» [5, с. 60]. Невід'ємним складником методологічної підготовки є рефлексивний компонент, оскільки методологічна культура безпосередньо пов'язана із культурою мислення, що ґрунтується на рефлексії (В. Краєвський).

В умовах неперервної освіти методологічна підготовка педагогічних та науково-педагогічних працівників здійснюється за такими рівнями: підготовка майбутніх педагогічних працівників (учителів, педагогів позашкільної освіти, соціальних педагогів тощо), майбутніх науково-педагогічних працівників (викладачів ВНЗ різного рівня акредитації, наукових працівників академічних установ). Відповідно результативність кожного з рівнів методологічної підготовки розглядається як формування методологічної грамотності (студенти університету), методологічної

культури (магістранти педагогічних спеціальностей), методологічної компетентності (аспіранти педагогічних спеціальностей).

Методологічна підготовка педагогічних працівників (рівень бакалаврату та магістратури) включає оволодіння студентами системою методологічних знань, умінь та навичок, методами та прийомами самостійного набуття нових знань, технологіями та методами наукового пізнання, формування готовності до дослідницької діяльності як органічного складника професійної діяльності

Методологічна підготовка науково-педагогічних працівників (рівень магістратури та аспірантури) передбачає поглиблену професійну підготовку (знання в обраній науковій дисципліні та у суміжних галузях (міждисциплінарна та трансдисциплінарна підготовка), здатність до трансферу знань та технологій, аналітичні та креативні навички); оволодіння менеджментом у галузі досліджень (управленні проектами, професійні та етичні стандарти науково-дослідницької діяльності), набуття навичок персональної ефективності (планування наукової та організаційної роботи, управління часом та ін.), розвиток комунікативних компетенцій, навичок командної роботи та мережевої взаємодії. З урахуванням ролі людського капіталу у суспільстві знань (Г. Беккер, П. Друкер та ін.), досвіду реалізації докторських програм у світовому масштабі у процесі підготовки докторів філософії набуває значущості широкий спектр так званих «навичок, що переносяться» (*transferable skills*), що включають універсальні компетенції та навички критичного мислення.

Найважливішими умовами успішності методологічної підготовки у системі неперервної освіти є наступність між рівнями бакалаврату, магістратури та аспірантури, методологізація змісту та технологій професійної підготовки майбутніх фахівців.

З урахуванням системності педагогічного знання, його зв'язку із іншими науковими галузями, багатофункціональності (як засобу, методу та форми), інструментальності у реалізації інших видів знання (загальнокультурного, предметно-фахового), загальних підходів до сутності понять «якість», «якість професійної підготовки», «методологічна підготовка» якість методологічної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників визначається, як рівень організації методологічної підготовки у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує набуття методологічної компетентності та сприяє фундаменталізації професійної підготовки, успішності перетворювальної діяльності. Принципами забезпечення якості методологічних підготовки визначено такі: рівневої диференціації та наступності, неперервності та дискретності, диверсифікації освітніх програм, міждисциплінарності та трансдисциплінарності, практико-зорієнтованості та ін.

З урахуванням вимог до відбору індикаторів (комплексність, мінімальна достатність, збалансованість та відкритість), необхідності урахування взаємозв'язку очікуваного результату з наявними ресурсами

та організацією освітнього процесу) пропоновано такі індикатори досліджуваного виду якості: якість стандартів методологічної підготовки; якість навчально-методичного забезпечення (навчальні програми, підручники та посібники, практикуми, збірники тестових матеріалів, збірники діагностичних методик, електронні бібліотеки і т.п.); якість методологічної підготовки викладачів, якість інформаційно-методичного забезпечення; рівень методологічної грамотності (бакалаври), методологічної культури (магістри), методологічної компетентності (доктори філософії).

Таким чином, сучасні виклики соціокультурного розвитку суспільства, необхідність підготовки майбутніх фахівців до діяльності в умовах невизначеності, прискорення темпів наукового та технологічного розвитку суспільства зумовлюють особливу увагу до методологічної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників, методологізації змісту та організаційно-технологічного забезпечення вищої освіти. Важливим показником рівня якості професійної підготовки у ВНЗ постає відповідність випускників стандартам вищої освіти в контексті забезпечення високого рівня розвитку інтегральної компетенції, методологічних знань, умінь та навичок, методологічного мислення та рефлексії.

Напрямки подальших наукових розвідок пов'язано із обґрунтуванням та розробкою теоретичних засад методологізації змісту та технологій професійної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників, навчально-методичного забезпечення процесу методологічної підготовки суб'єктів освітнього простору в умовах неперервної освіти.

Список використаної літератури

- 1. Постанова** «Про затвердження національної рамки кваліфікацій» – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show>.
- 2. Розвиток** системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / укл. : Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С. та ін. ; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. – 84 с.
- 3. Северин С. Н.** О фундаментальности и непрерывности научно-методологического образования в эпоху методологического плюрализма постнеклассической науки / С. Н. Северин // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Вып. 3 (7). [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://lll21.petrsu.ru/journal/content_list.php?id=8541.
- 4. Лаврентьева О. О.** Развитие методологической культуры будущих учителей природных дисциплин у процессе профессиональной подготовки: теоретико-методический аспект : моногр. / О. О. Лаврентьева ; за ред. проф. Л. О. Хомич. – К. : КНТ, 2014. – 456 с.
- 5. Кушнір В.** Методологічна підготовка вчителя / В. Кушнір // Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 106. – С. 58 – 74.

Бутенко Л. Л. Якість методологічної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників в системі безперервної освіти

У статті схарактеризовано поняття «якість професійної підготовки». На основі аналізу концептів «методологія», «методологічна культура», «методологічна компетентність» розкрито сутність і структуру поняття «методологічна підготовка», основні індикатори якості методологічної підготовки майбутніх учителів, магістрів педагогічного профілю, аспірантів педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: якість професійної підготовки, педагогічні працівники, науково-педагогічні працівники, методологічна підготовка, методологічна підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, якість методологічної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників, неперервна освіта.

Бутенко Л. Л. Качество методологической подготовки педагогических и научно-педагогических работников в системе непрерывного образования

В статье охарактеризовано понятие «качество профессиональной подготовки». На основе анализа концептов «методология», «методологическая культура», «методологическая компетентность» раскрыта сущность и структура понятия «методологическая подготовка», основные индикаторы качества методологической подготовки будущих учителей, магистров педагогического профиля, аспирантов педагогических специальностей.

Ключевые слова: качество профессиональной подготовки, педагогические работники, научно-педагогические работники, методологическая подготовка, методологическая подготовка педагогических и научно-педагогических работников, качество методологической подготовки педагогических и научно-педагогических работников, непрерывное образование.

Butenko L. Quality of Methodological Preparation of Pedagogical and Scientific-Pedagogical Workers in the System of Continuous Education

In the article the essence of concept «quality of professional training» is opened. On the basis of the analysis of concepts «methodology», «methodological culture», «methodological competence» is opened essence and concept structure «methodological preparation». Taking into account standard positions the characteristic of concepts «pedagogical workers» and «scientific and pedagogical workers» is presented. The reasons which staticize necessity of purposeful methodological preparation of pedagogical and scientific-pedagogical workers are opened. The characteristic of indicators of quality of methodological preparation, forms and methods of its realisation in the system of continuous education is presented. The basic indicators of quality of methodological preparation of the future teachers, masters of a pedagogical profile, post-graduate students of pedagogical specialities are opened.

Key words: quality of professional training, pedagogical workers, scientific and pedagogical workers, methodological preparation, methodological preparation of pedagogical and scientific - pedagogical workers, quality of methodological preparation of pedagogical and scientific - pedagogical workers, continuous education.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 378.147.74

Л. В. Гарбузенко

**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО
МИСТЕЦТВА**

Виходячи із сучасного науково-педагогічного бачення проблеми розвитку особистості і культурологічного трактування виховання, стає актуальним удосконалення професійно-педагогічної підготовки учителя образотворчого мистецтва. Цей процес повинен базуватися на використанні особистістю свого внутрішнього потенціалу й орієнтуватися на створення умов для розвитку ціннісного відношення педагога до об'єктів культурної ретрансляції. Саме тому в педагогічному процесі особливо зростає значення активного використання культурного спадку декоративно-прикладного мистецтва, яке є невід'ємною частиною загальної культури. При цьому декоративно-прикладне мистецтво обумовлює не лише створення творів матеріальної культури, а відіграє велику роль у розвитку ціннісної свідомості особистості, оскільки є комплексом духовної сутності життя народу, з його досвідом моральних почуттів, знань та норм поведінки.

Сучасні підходи до стандартизації освіти зорієнтовані на збереження кращих традицій вітчизняних гуманітарних знань. В цьому ключі концептуальні ідеї педагогіки мистецтва, витoki якої лежать в глибині віків, а теоретичні позиції були узагальнені в першій половині ХХ століття, виступають в якості фундаментальних основ художньо-естетичної освіти на етапі вищої професійної освіти (Л. Бабенко, В. Кардашов, С. Коновець, В. Орлов, М. Резніченко, О. Рудницька та ін.). Декоративно-прикладне мистецтво як засіб формування особистості розглядали Г. Ахметшина, О. Березюк, І. Білосевич та М. Курач, Т. Мітяшина, О. Опалюк, О. Смірнова, Б. Тимків, В. Титаренко, В. Томашевський та ін.

Актуальною на сучасному етапі професійної підготовки вчителів образотворчого мистецтва є проблема розробки системи внутрішнього забезпечення якості освіти. Традиційним способом розв'язання цієї проблеми є організація систематичної роботи студентів з виконання практичних завдань та проведення кафедральних переглядів.

У пропонованій статті обґрунтовуємо доцільність використання портфоліо навчальних і творчих досягнень студентів як ефективного способу забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Створення портфоліо дозволяє поєднати оволодіння знаннями з різних видів декоративно-прикладного мистецтва і безпосереднє включення у практичну діяльність, відобразити динаміку розвитку студентів, слугує засобом діагностики самостійної пізнавальної та художньо-творчої практичної діяльності.

Г. Голуб і О. Чуракова пропонують різні види портфоліо: а) в залежності від мети: портфоліо-звіт (збирається для педагога); портфоліо-власність (збирається для себе); б) в залежності від змісту: портфоліо-досягнень; рефлексивний портфоліо; тематичний портфоліо; проблемно-орієнтований [1]. У нашому досвіді ми застосовуємо навчальне портфоліо, яке об'єднує портфоліо-досягнень, проблемно-орієнтоване та рефлексивне портфоліо.

Портфоліо-досягнень включає всі кращі, на думку студента, матеріали, які відображають цілі, процес і результат виконання певних практичних завдань. Проблемно-орієнтоване портфоліо містить результати роботи студентів із розв'язання певних проблем, адже вчитель у своїй педагогічній діяльності постійно зустрічається зі значною кількістю проблем, які необхідно розв'язувати, і до розв'язання яких він повинен бути готовий уже в процесі професійної освіти. До рефлексивного портфоліо включаються матеріали, в яких відбувається оцінка і самооцінка досягнення цілей, особливостей ходу і якості роботи з різними джерелами інформації, відчуттів, роздумів, вражень від спілкування з мистецтвом.

Навчальне портфоліо з навчальної дисципліни «Декоративно-прикладне мистецтво» складається із розділів: «Мистецтво про мене», «Банк ідей», «Творчість», «Крок до успіху».

Розділ «Мистецтво про мене» передбачає надання інформації про студента, автора портфоліо, який може відрекомендувати себе будь-яким доступним способом: папкою з наочними матеріалами, фотографіями, презентацією в електронному вигляді. Причому цей розділ має поповнюватися у процесі вивчення навчальної дисципліни «Декоративно-прикладне мистецтво». У ньому можуть міститися матеріали, в яких аргументується, чому певні матеріали до нього включені, які результати діяльності вони відображають. Навчання видам декоративно-прикладного мистецтва потребує від студентів накопичення навчально-творчих начерків, ескізів в кольорі. Це дає можливість

багаторазово звертатися до вже вивченого матеріалу і по-новому сприймати його.

Розділ «Банк ідей» містить матеріали, авторство яких не належить студентові. Це можуть бути матеріали, запропоновані викладачем або запозичені із мистецтвознавчої та педагогічної літератури, електронних ресурсів. В цьому розділі допускається накопичення матеріалів у вигляді ксерокопій, ілюстрацій або навіть матеріали товаришів по групі із вказівкою авторства, фотографій виставок, копії робіт майстрів декоративно-прикладного мистецтва. Позитивним є збір і систематизація репродукцій, що є продуктивним інструментом в системі художнього саморозвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Розділ «Творчість» повинен включати всі ті матеріали, які створені та систематизовані студентом як майбутнім художником та як майбутнім вчителем. Це, можуть бути, наприклад, розробки майстер-класів, сценаріїв виховних заходів, начерки послідовності виконання декорування в техніці, самостійно намальовані казки, плани і результати досліджень, реферати, анотовані списки літератури та відвідувані виставки, зустрічі з художниками, накопичення ідей для творчості, формування власного почерку в творчості.

В розділ «Крок до успіху» розміщуються ті матеріали, які, на думку студента, відображають його найкращі результати й демонструють успіхи.

Головне у цій роботі – самооцінка студента, причому у вигляді міркувань, аргументацій, обґрунтувань. Час від часу, по завершенні певного об'єму роботи, студент пропонує своє портфоліо на презентацію в аудиторії, групі, на науковій конференції, кафедральному перегляді. На такому зібранні студент повинен показати своє просування у вибраній ним або його викладачем, галузі знань, довести, що він доклав максимум зусиль, і тому його самооцінка співпадає (або не співпадає) з оцінкою викладача, однокурсників, членів кафедри, групи експертів з числа студентів.

У процесі роботи із портфоліо навчальних та творчих досягнень студентів ми спираємось на такі положення.

1. Самооцінка результатів (проміжних і підсумкових), яка відображає: особливості тієї чи іншої предметної галузі знань у відповідності з програмою навчання (на різних рівнях навчання); вміння студента приймати самостійні рішення в процесі пізнання, прогнозувати наслідки цих рішень; особливості комунікативних здібностей студента (участь у дискусії, уміння аргументувати свої позиції, доступно і лаконічно пояснювати матеріал іншому студенту).

2. Систематичність і регулярність самомоніторингу. Якщо студент приймає рішення прослідкувати свої успіхи в певному виді декоративно-прикладної творчості, він починає систематично відслідковувати результати своєї діяльності у цьому виді декоративно-прикладного мистецтва, відбирає найбільш цікаві, з його точки зору, роботи в своє

«досьє», упорядковує і структурує їх. Його завдання – ретельно проаналізувати ці роботи, внести необхідні корективи, дати їм пояснення, скласти власний короткий звіт самооцінки: що вдалося в цій роботі, що ні і чому, на що потрібно звернути увагу. Тут же він може висловити свою думку з приводу оцінки викладача, однокурсників, майстрів, що працюють у вибраній техніці, групи, в якій він працював. Саме ці міркування, аргументи і складають суть рефлексії, заради якої, власне, і використовується дана технологія.

Для студентів художньо-графічного відділення пряму підготовки 6.020201. Образотворче мистецтво* матеріалом для розділу портфоліо «Крок до успіху» може бути участь у мистецькому русі «Alla-prima», де він був автором та виконавцем майстер-класу з виду образотворчого мистецтва, виконавцем наочного матеріалу та презентував власну виставку творчих робіт у певній техніці.

У кожному розділі портфоліо навчальних та творчих досягнень студентів викладач пропонує декілька підрозділів, які є обов'язковими. Наприклад: «Хочу бути таким», «Хочу знати про...», «Хочу познайомитись з...», «Мені заважає...», «Мої здобутки...», та інші. Можна запропонувати студентам мати ще рубрику, яка виділяється вільно в залежності від їх власних бажань. Власні назви підрозділів можуть змінюватись, шляхом обговорення з студентами, але суть залишається незмінною.

Портфоліо дозволяє студенту професійно підійти до оцінки власних досягнень, вибудувати особистісно-творчу траєкторію успіху, що буде важливою складовою рейтингу майбутнього фахівця – вчителя образотворчого мистецтва.

Портфоліо є засобом діагностики рівня оволодіння навчальним предметом, тому викладач розробляє критерії оцінки матеріалів, які є обов'язковими у всіх розділах і підрозділах портфоліо, а також продумує способи стимулювання діяльності студентів, які поповнюють вільну рубрику. Вони мають демонструвати глибокі знання, навички і розуміння студентом вимог Галузевого стандарту та завдань навчального курсу «Декоративно-прикладне мистецтво».

При такій умові майбутні педагоги зможуть у подальшому давати об'єктивну оцінку своїй діяльності, тому, що вдалося, що не вдалося, захистити свої результати, визначити свої найближчі навчальні плани, інтереси, цілі, з'ясувати у процесі обговорення з іншими свої подальші цілі та способи їх досягнення. Матеріали портфоліо ілюструють незалежне мислення і різноманітність систематизації наочності, нестандартне розв'язання проблем створення художнього образу та творення ужиткового виробу, всебічне розуміння студентом всіх головних теоретичних питань і використання пов'язаних з ними практичних умінь і прикладних навичок. Студент уміє аналізувати і інтегрувати інформацію, робити всебічні висновки, точні прогнози розвитку процесів, що вивчаються, на основі наданої інформації,

вирішувати проблеми які відповідають даному рівню підготовки, а також те, що він засвоїв – соціальні норми, цінності, установки, уявлення про народне мистецтво і втілив їх у власну систему норм та цінностей у процесі формування художньо-естетичної компетентності.

Вміст матеріалів підтверджує те, що студент використовує сучасні інформаційні технології, уміє застосовувати, упорядковувати, порівнювати інформацію, оригінальні матеріали, явища, пов'язані з певною темою, предметом, що може бути фактом формування та вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Таким чином, портфоліо стає ефективним інструментом підвищення мотивації до саморозвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. У процесі всіх етапів розробки ескізів з теми та обробки матеріалів у портфоліо студент навчається науково-методичним аспектам організації навчально-творчої декоративної діяльності. А це, в свою чергу, формує основу творчої активності. За умови, що така робота виконується протягом довготривалого часу, а краще, безперервно, у студента формується звичка збирати, аналізувати, порівнювати, систематизувати, класифікувати, узагальнювати начерки, ескізи робіт та пізнавальну інформацію. Ця звичка трансформується в педагогічну майстерність і прагнення до саморозвитку.

Сукупність прийомів роботи з портфоліо передбачає накопичення навчально-творчого матеріалу, перегляди портфоліо, підвищення мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, активізацію дослідницької діяльності та мотивацію творчої діяльності студента.

Накопичення навчально-творчого матеріалу відбувається шляхом фіксування основних теоретичних положень, які повідомляє педагог, та перелік тих завдань, які потрібно буде виконати протягом визначеного часу. Далі студент описує поточне завдання, його цілі, задачі, технологічні терміни та їх тлумачення. Цей аркуш вкладається в папку портфоліо. На ньому відмічається початок та завершення цього завдання чи творчої роботи, матеріали, техніки, аналіз якості виконання. На аркуші фіксуються ідеї у формі коментарів. Таким чином обробляються всі наступні завдання.

Наводимо приклад можливого наповнення портфоліо навчальних і творчих досягнень студентів з теми «Знаки та символи української орнаментики». У процесі роботи студенти повинні накопичити знання про орнаментальне мистецтво: зображення і сутність орнаментів в цілому та окремих знаків зокрема, визначення орнаменту, види, типи, способи створення, особливості застосування та побутування; сформувати вміння створювати орнаменти залежно від призначення, матеріалу, регіональних особливостей, композиційних закономірностей; аналізувати явища мистецтва, пов'язані з формотворенням орнаментів; виконувати орнаменти в різних техніках та матеріалах, засобом традиційних та нетрадиційних матеріалів; виконувати творчі завдання та створювати

власні проекти на основі орнаментальних мотивів.

Комплект документів для портфоліо студента з теми «Знаки та символи української орнаментики» передбачає: теоретичні відомості про знаки та символи української орнаментики із вказівкою списку джерел; способи створення орнаментальних композицій із наведенням прикладів; теоретичні відомості про композиційні особливості складання орнаментів залежно від вибраного матеріалу із вказівкою списку джерел; змістовний опис власної роботи за орієнтовними питаннями (Яку роботу ви провели для відбору матеріалу в портфоліо з теми «Знаки та символи української орнаментики»? Який результат одержали і які виникали труднощі? Чи є щось, що ви не змогли включити в портфоліо з теми? Яким чином ви організували збір інформації? Чи можете ви перефразувати завдання, проблему більш простими словами? Наскільки таке перефразування виявилось би раціональним? Які слова при цьому виявились найбільш значущими? Чому? Чи можете ви сформулювати завдання, подібне до цього? Що для вас було найбільш складним у розв'язанні цього завдання? Що нового ви дізналися, виконуючи це завдання? Чи можете ви уявити собі життєву ситуацію, в якій це завдання могло бути використане? Чи була робота над портфоліо з теми корисною для вашого професійно-творчого зростання?).

Також студенти мають провести опитування однокурсників за запропонованими запитаннями (Яке було ваше перше враження від портфоліо з теми? Що вас здивувало в коментуванні однокурсника? Що викликало у вас почуття гордості? Що ви можете зробити, щоб допомогти вашому однокурснику в майбутньому у створенні портфоліо? Наскільки охайно і логічно побудований матеріал портфоліо з теми? Як часто він консультувався з вами? Які додаткові матеріали, технології він використовував під час оформлення портфоліо з теми?).

Перегляд портфоліо може відбуватися на кожному занятті. Метою такого перегляду є правильний вибір стратегії та тактики своєї власної навчально-творчої діяльності. За наявності такого портфоліо викладач має можливість наочно показати студенту, зробити висновки про недоліки чи позитивні здобутки в його діяльності. По завершенню певного етапу роботи всі портфоліо переглядаються колективно під керівництвом викладача, обговорюються результати роботи. Висновки та рекомендації записуються на тому ж початковому аркуші.

У процесі перегляду кожен учасник навчального процесу бачить цілісну картину якісного накопичення знань, умінь протягом певного часу, що підвищує мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності. Студенти, що успішно справились із завданням, інтенсивно беруться до подальшої навчальної роботи. А ті, що переконались у тому, що навчальна робота була пасивною та результати бажали бути кращими, наважуються на повторне виконання завдань. Додаткове та повторне виконання початкових завдань також вноситься до портфоліо. Якість виконаних робіт у таких студентів покращується, а деякі переходять у

ланку лідерів. Основним стимулом тут стають кращі зразки виконання завдань, які можна переглядати та оцінювати в портфоліо своїх однокурсників.

Організація накопичення матеріалу, його презентація та обговорення активізують дослідницьку діяльність студента. Значна кількість студентів на основі цього методу початкової діяльності починають цікавитись проблемами образотворчого мистецтва, його історією та методами викладання. Вони починають збирати матеріал до тем завдань та поповнювати портфоліо. Часто зібраний матеріал стає цікавим для колег, що спонукає автора до оформлення наукових статей, тематичної презентації чи доповідей на науково-практичних конференціях.

Мотивація творчої діяльності студента відбувається у ході перегляду та аналізу робіт, виконаних завдань тих студентів, у роботах яких простежується творчий потенціал. Таку увагу пробуджує потреба в творчому пошуку як у автора роботи, так і у його колег. З часом проявляється активність у творчій діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. В результаті цього у портфоліо з'являються додатково виконані завдання чи творчі роботи, що тією чи іншою мірою пов'язані з виконанням поточних навчальних завдань, з реалізацією поставлених цілей та задач.

Передбачається, що студенти представлять свої портфоліо на кафедральних переглядах, щоб продемонструвати вміння думати самостійно, творчо використовувати одержані знання, вміння навички, давати їм власну оцінку. Це – більше, ніж лише зростання в галузі декоративно-прикладного мистецтва. Це – можливість самостійно проаналізувати свої успіхи і поділитися самооцінкою з викладачами та однокурсниками.

Подібне портфоліо не обов'язково створювати лише з навчальних предметів. Це може бути портфоліо художньо-естетичних цінностей, наприклад, зміст якого відображає події, діяльність студентів протягом певного періоду, які їх формували. Таким чином можна відслідковувати формування студентів як майбутніх майстрів декоративно-прикладного мистецтва, становлення їх життєвих цінностей та позицій. Адже мета такої роботи – сформувати у студента навички самооцінки, навчити самостійно і критично мислити, використовувати дослідницькі та інші методи пізнання. Доречним буде портфоліо, що створене на спрямування професійної діяльності як вчителя образотворчого мистецтва, у якому студент проаналізує і збере інформацію про свої намагання вчити інших.

Список використаної літератури

1. Голуб Г. Б. Портфоліо в системі педагогічної діагностики / Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова // Педагогіческая діагностика. – 2005. – № 3. – С. 57 – 79.

Гарбузенко Л. В. Забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення декоративно-прикладного мистецтва

У статті обґрунтовано доцільність використання портфоліо навчальних і творчих досягнень студентів як ефективного способу забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Визначено структуру навчального портфоліо студентів у процесі вивчення навчальної дисципліни «Декоративно-прикладне мистецтво», яке об'єднує портфоліо-досягнень, проблемно-орієнтоване та рефлексивне портфоліо. Виокремлено основні положення, які визначають роботу над портфоліо навчальних і творчих досягнень.

Ключові слова: декоративно-прикладне мистецтво, майбутній учитель образотворчого мистецтва, портфоліо навчальних і творчих досягнень.

Гарбузенко Л. В. Обеспечение качества профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства в процессе изучения декоративно-прикладного искусства

В статье доказывается целесообразность использования портфолио учебных и творческих достижений студентов как эффективного способа обеспечения качества профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства. Определена структура учебного портфолио студента в процессе изучения учебной дисциплины «Декоративно-прикладное искусство», которое объединяет портфолио достижений, проблемно-ориентированное портфолио и рефлексивное портфолио. Выделены основные положения, определяющие работу над портфолио учебных и творческих достижений.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, будущий учитель изобразительного искусства, портфолио учебных и творческих достижений.

Garbuzenko L. Providing With High-grade Professional Training for Would-be Fine Arts Teachers in the Course of Study Decorative Art

Appropriateness of using students' academic and creative achievements portfolio as an effective way of providing with high-grade professional training of would-be teachers of art is proven in the article. The article reveals the importance of work with academic and creative achievements portfolio as a tool of increasing motivation for self-development, forming skills of organization of learning and creative activities, forming basis of creative activity. The structure of students' learning portfolio in the process of study discipline «Decorative Art» is defined in the article. The portfolio consists of achievements portfolio, problem-oriented and reflective portfolio. Content of the sections «Art about Me», «Bank of Ideas» «Creativity», «Steps to Success», which are parts of the portfolio of academic discipline «Decorative

Art», is given in the article. Basic ideas, which define the work with learning and creative achievements portfolio, are singled out in the article.

Key words: decorative art, would-be teacher of fine arts, learning and creative achievements portfolio.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 378.1

Ю. З. Драчук, Є. О. Снітко, Є. Є. Завгородній, Л. О. Сав'юк

ДО ПРОБЛЕМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Становлення економіки в суспільстві, де основним виробничим ресурсом стають знання та інформація, розвинене інформаційне середовище, «базується на знаннях» (knowledge-based economy). Саме знання у такому суспільстві безпосередньо комерціалізуються, перетворюючись на технології для виробництва матеріальних товарів і послуг.

У «новій» економіці чинниками успіху країни є розвиток інновацій, підприємництва, розвинена інфраструктура інформації й розповсюдження знань, сучасні та динамічні освіта і наука. У новому суспільстві головною формою багатства стає багатство людської особистості, нарощення її інтелектуального потенціалу.

Дослідження механізму впливу вищої освіти на економічне зростання та його удосконалення дуже важливе для вдосконалення системи освіти, підвищення якості освітнього процесу, нарощення людського капіталу, що має призвести до економічного зростання через розширення масштабів нових розробок та відкриттів, збільшення продуктивності праці, нарощення креативного, інтелектуального потенціалу населення, розвиток ділових якостей, підприємливості, підвищення сприйнятливості нових ідей, економічних новацій, технічних розробок. А вищою освітою створюється сприятливе середовище для створення та поширення в усьому суспільстві здобутків економіки знань.

Доктриною розвитку освіти визначається створення ринку освітніх послуг як пріоритетного курсу спрямування зусиль вищої школи, де виникає потреба врахування зв'язку вищої освіти із соціально-економічним розвитком суспільства. Суспільні потреби, що лежать в основі освіти, обумовлені рівнем розвитку продуктивних сил і типом виробничих відносин, в той же час освіта зумовлює їх рівень і тип. Тому

вищою освітою визначається масштабність проблем, що пов'язані із функціонуванням ринкових механізмів авторегуляції у соціальній сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання, пов'язані з розробкою концепції розвитку галузей соціальної інфраструктури у соціально орієнтованій ринковій економіці, входять до кола професійних інтересів таких визнаних науковців, як О. Амоша, В. Геєць, М. Долішній, Є. Іванов, Б. Кліяненко, В. Макутов, О. Новікова, В. Антонюк, у працях яких закладено теоретико-методологічний фундамент дослідження ринкової трансформації соціальної сфери. Дослідженню проблем використання ринкових методів господарювання в управлінні організаціями вищої освіти присвячені роботи вітчизняних – В. Андрущенко, І. Дідика, І. Каленюк, Р. Кігеля, Т. Оболенської; О. Кратт і зарубіжних вчених – З. Панкрухіна, Б. Рябушкіна, М. Хроменкова, В. Щетиніна; М. Василевського і Р. Патори, зусиллями яких зроблено значний внесок у формування теорії та розв'язання практичних питань підвищення ефективності функціонування вищої освіти в ринкових умовах господарювання.

Питання інтерактивної технології у навчальному процесі розглядаються вітчизняними й зарубіжними дослідниками, серед яких: В. Кирпичев, В. Кондратьєв, С. Тимошенко, Л. Кабанова, Ольга Шабанова (Дунаєва), Стівен Доунс, Тоні Каррер, Олена Тихомірова та ін.

Новий Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність», прийнятий Верховною Радою 26.11.2015 №848-VIII [1], відкриває перед наукою унікальні перспективи в сучасній європейській державі, де ефективність наукової роботи має відчувати звичайний громадянин, а Українська наука має стати сучасною, ефективною, інноваційною, що й наголошено головою держави. Одним з найважливіших нововведень нового документу, як відзначено в Законі, є утворення при Кабінеті Міністрів України постійно діючого консультативно-дорадчого органу – Національної ради України з питань розвитку науки і технологій, основною метою діяльності якого є забезпечення ефективної взаємодії представників наукової громадськості, органів виконавчої влади та реального сектору економіки у формуванні та реалізації єдиної державної політики у сфері наукової і науково-технічної діяльності.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми. Стійке соціально-економічне зростання має досягатися на інноваційній основі за активного використання сучасних наукових розробок, де за таких умов реалізуються плани виробництва продукції високої якості, активізації ресурсозбереження, підвищення ефективності виробництва, забезпечення конкурентоспроможності продукції на внутрішньому і світовому ринках.

Визначальним чинником прискорення економічного зростання є активізація інноваційної діяльності підприємств з використанням надійного інтелектуального потенціалу і перехід України на інноваційну модель розвитку економіки, яка ґрунтується безпосередньо на здобутті нових наукових результатів та їх технологічному впровадженні у

виробництво, що забезпечує приріст ВВП переважно за рахунок вироблення і реалізації наукомістких продукції і послуг. Головною метою інноваційної моделі розвитку національної економіки є підвищення рівня її конкурентоспроможності завдяки використанню вітчизняного та світового науково-технічного і освітнього потенціалу.

Формулювання цілей статті і постановка задач. Тенденції розвитку сучасного суспільства, що передбачають необхідність побудови системи освіти інноваційного типу, визначення питань з підготовки компетентних і креативних фахівців для реалізації стратегії інноваційного прориву на світові ринки, де інноваційні освітні проекти покликані реалізовувати сучасну освітню парадигму, основним змістом якої є індивідуалізація і особистісно-орієнтована освіта, зростання можливості творчої самореалізації в освітньому процесі, синергія співробітництва викладачів і студентів.

Виклад основного матеріалу досліджень і обґрунтування отриманих наукових результатів. Суспільству потрібна інтелектуально й соціально компетентна особистість, здатна критично мислити, творчо діяти, застосовувати набуті знання в нестандартних ситуаціях. Становлення особистості починається зі школи, де завдання педагога «якомога раніше виявити, розпізнати природні нахили учня, розвинути їх і дати поштовх до самореалізації творчої особистості».

Для формування такої особистості мають використовуватися у навчально-виховному процесі інноваційні методи, прийоми навчання, завдання і вправи, які спонукали б молодь до творчої діяльності. Творчою вважається продуктивна, самостійна, цілеспрямована діяльність школяра, у процесі якої учень комбінує, змінює чи створює щось нове на доступному для нього рівні. І найкращим способом виявлення особистості є творчі роботи учнів, наукові праці студентів. Основними показниками творчості в цьому випадку є самостійність, ініціативність, активність, а результатом творчої самостійної діяльності – якісно нові цінності учня, студента, людини. Важливим у цьому напрямі є застосування у роботі педагога методів і прийомів, які спонукали б молодь до творчого, неординарного мислення: навчальні семінари, диспути, учнівські й студентські конференції, конкурси на кращі твори, літературні вечори, студентська літературна газета тощо. У процесі проведення навчальних занять останнім часом значна увага приділяється вибору індивідуальних прийомів, форм і засобів подачі навчального матеріалу. Для підготовки спеціалістів у навчальному процесі застосовуються інтерактивні технології, які на сучасному етапі, як відзначається в [2], стають новим освітнім стандартом. При використанні інтерактивних методів та засобів навчання важливим є готовність викладачів до здійснення інтерактивного навчання, психологічний аспект, технічна поінформованість, технічне забезпечення інтерактивними засобами навчання. Ефективне залучення інноваційних технологій і методик викладання дисциплін, як відзначено в матеріалах

Всеукраїнського науково-практичного семінару [3], сприятиме підвищенню якості засвоєння студентами навчального матеріалу. Унікальні можливості інформаційних технологій створюють передумови для інтенсифікації навчального процесу, сприяють розробці методик, які повинні бути орієнтовані на розвиток особистості тих, хто навчається.

Приєднання України до Болонського процесу висуває особливі вимоги до структури, функцій та завдань системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Міжнародний транскордонний інформаційний простір, віртуальні навчальні середовища та наукові співтовариства забезпечують динамічний розвиток особистості, спрямовують майбутнього спеціаліста на набуття конкуренто спроможних професійних знань, а від викладача вимагають наполегливої роботи у напрямку вивчення тенденцій, трансформацій та інновацій у сфері освіти.

На даний час мова йде про систему дистанційного навчання (СДН), що не потребує підтвердження своєї досконалості, переваг та необхідності впровадження у зарубіжних вищих навчальних закладах (ВНЗ). СДН перетворилась на інструмент удосконалення та оптимізації організації навчального процесу, вона дозволяє, як студентам, так і викладачу, звільнитися від жорсткої регламентації та розкладу навчальних занять, більш оптимально, досконало та ефективно реалізувати індивідуальні траєкторії навчання. Використання СДН стає вдалим інструментом реалізації моделі студентоцентрованого навчання, викладання та оцінювання в рамках системи внутрішнього забезпечення якості вищої вітчизняної освіти.

Ключовою подією під час проведення 9-тої Міністерської конференції у Вірменії (м. Єреван), в роботі якої прийняли участь 47 міністрів європейських країн, відповідальних за вищу освіту і науково-дослідницьку діяльність, стало затвердження оновлених «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG)». Ці рекомендації більш глибоко та змістовно описують процедури внутрішнього забезпечення якості вищої освіти та визначають взаємозв'язок між якістю освіти і Болонським процесом.

Британською Радою в Україні за співпраці з Національним Еразмус+ Офісом в Україні та Інститутом вищої освіти національної академії педагогічних наук (НАПН) України здійснено переклад даного ключового документу, який повинен активізувати роботу колективів Українських ВНЗ у напрямку побудови ефективних систем забезпечення якості та конкурентоспроможності Української вищої освіти в Європейському просторі.

Для внутрішніх гарантій якості вищих навчальних закладів (ВНЗ) в цьому документі передбачено реалізацію стандартів та рекомендацій стосовно [4]:

- політики ВНЗ щодо забезпечення якості вищої освіти;
- розроблення і затвердження освітніх програм;
- реалізації моделей студентоцентрованого навчання, викладання

та оцінювання;

- організації «життєвого циклу» студентів, включаючи зарахування, досягнення, визнання та атестацію;
- процесів визнання компетентності викладацького складу ВНЗ;
- забезпечення студентів адекватними та легкодоступними навчальними ресурсами і підтримка індивідуальної траєкторії навчання;
- організації інформаційного менеджменту для управління освітніми програмами та іншою діяльністю;
- публічності інформації;
- поточного моніторингу і періодичного перегляду освітніх програм;
- циклічного зовнішнього забезпечення якості вищої освіти.

До пріоритетних цілей вищої освіти Ради Європи, згідно «Стандартів і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» слід віднести підготовку студентів до активного громадянства, до їх майбутньої кар'єри (розвиток їх здатності до працевлаштування), підтримку їх особистого розвитку, створення широкої бази передових знань і стимулювання досліджень та інновацій.

Публічна політика щодо забезпечення якості освіти повинна стати частиною стратегічного менеджменту ВНЗ із залученням до її реалізації внутрішніх та зовнішніх стейкхолдерів. Під стейкхолдерами розуміють зацікавлені сторони та особи, які мають легітимний інтерес у діяльності ВНЗ, тобто певною мірою залежать від нього або можуть впливати на його діяльність (групи інтересів та впливів) [5].

Важливим моментом рекомендацій щодо практичної реалізації політики внутрішнього забезпечення якості освіти є зосередження уваги на тому, що рівень її ефективності залежить від організації взаємозв'язку між дослідженнями з одного боку та навчанням і викладанням з іншого боку. При цьому ВНЗ мають свободу власного вибору у процесах запровадження, контролю та перегляду політики забезпечення внутрішньої якості освіти.

Освітні програми повинні розроблятися із залученням стейкхолдерів, особливо студентів та викладачів ВНЗ. Такі освітні програми повинні забезпечити поступовий та стійкий прогрес студентів у підвищенні якості отриманих знань і професійних компетенцій на основі основних цілей вищої освіти Ради Європи та реалізації делегованих цілей, результатів навчання у рамках кваліфікаційних характеристик Європейського освітнього простору.

Парадигма дистанційного, а особливо змішаного навчання (ЗН) якомога ближче зливається з ідеями, які закладені в моделі студентоцентрованого навчання, викладання та оцінювання на основі розроблених освітніх програм ВНЗ. Стандартом передбачено широке заохочення студентів до розвитку освітнього процесу з відбиттям цього факту у моніторингу та оцінюванні якості їх знань та отриманих професійних компетенцій.

Зупинимось більш змістовно на рекомендаціях щодо реалізації

даної процедури у забезпеченні внутрішньої якості вищої освіти. Як зазначається в [4], реалізація моделей студентоцентрованого навчання і викладання відіграє важливу роль у стимулюванні мотивації студентів, їх самоаналізі та залученні до освітнього процесу. При цьому враховується різноманітність латентних можливостей студентів та їх потреби, забезпечуються гнучкі навчальні траєкторії, використовуються різні способи надання освітніх послуг, різноманітні педагогічні методи.

Студентоцентрована модель навчання повинна підтримувати відчуття автономності у студентів, водночас забезпечуючи йому відповідний супровід і підтримку з боку викладача, та сприяти взаємній повазі у стосунках «студент-викладач». В документі [4] окремо визначена важливість оцінювання якості знань для прогресу студентів та їх майбутньої кар'єри.

Всі зазначені рекомендації можливо ефективно в стислі терміни при незначних майнових витратах реалізувати, використавши високий потенціал викладацького складу ВНЗ та їх досвід в розробці СДН, реалізації методів та інструментальних засобів підтримки системи ЗН. Створення дистанційних курсів (ДК) в середовищах управління процесом дистанційного навчання з відкритим програмним кодом, таких як LMS Moodle, забезпечують всі стандарти моделей студентоцентрованого навчання, викладання та оцінювання в системі внутрішнього оцінювання якості освіти. Такі ДК забезпечують соціалізацію процесу навчання [6], його інтерактивність, індивідуальність траєкторії при максимальній підтримці колективізму та партнерського зв'язку «студент-викладач».

Останнім часом, індивідуальні траєкторії навчання отримують підтримку на платформі мобільних технологій, що ще більше дозволяє наблизити ВНЗ до потреб молодого покоління в рамках моделі студентоцентрованого навчання [7].

В попередній роботі авторів [8] розглядалась роль освіти у вирішенні завдань соціально-економічного розвитку України та основні напрямки державної політики в галузі освіти.

Міністр освіти і науки України С. Квіт під час чергового засідання Акредитаційної комісії України зазначив, що ВНЗ мають керуватись в своїй роботі Стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти, ухваленій під час Міністерської конференції в Єревані, 14-15 травня 2015 року. Це означає активне входження української вищої освіти у європейський простір.

Даний процес не є однозначним та простим шляхом у напрямку подолання проблем відставання вітчизняних ВНЗ у конкурентоспроможності на світовому ринку праці, особливо із врахуванням політичної та економічної кризи у нашій Державі. Однак цей шлях неодмінно долати, як зазначається у попередніх роботах авторів [9 – 13]. Україна має достатній науковий, педагогічний та освітній потенціал.

Список використаної літератури

- 1. Закон** України «Про наукову і науково-технічну діяльність», прийнятий Верховною Радою 26.11.2015 № 848-VIII. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kadrovik01.com.ua/news/prijnjato_novijj_zakon_pro_naukovu_i_naukovo-tehnichnu_dijalnist/;
- 2. Буйницька О. П.** Використання інтерактивних технологій у навчальному процесі – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>.
- 3. III-ий Всеукраїнський** науково-практичний семінар «Сучасні інформаційні технології в дистанційній освіті» (MITDE-2014). – 22 – 24 вересня 2014 р. – Івано-Франківськ. – Зб. тез доповідей. – 204 с.
- 4. Стандарти** і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К. : ТОВ «ЦС», 2015. – 32 с.
- 5. Тимошенко І. В.** Суб'єкти, агенти, актори і стейкхолдери в економічних дослідженнях освіти / І. В. Тимошенко, О. М. Нашекіна // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Х., 2012. – Т. 18, кн. 1 : Освіта: традиції та інновації в умовах соціальних змін. – С. 167-176.
- 6. Войченко А. П.** Соціалізація LMS MOODLE: аутентифікація засобами соціальних мереж / А. П. Войченко, Л. А. Сав'юк // Матеріали Третьої міжнародної науково-практичної конференції «Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle». – Київський національний університет будівництва і архітектури. – 21 – 22 травня 2015 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://2015.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=110.0>
- 7. Михайлів В. В.** Мобільне навчання технічним дисциплінам на платформі Android / В. В. Михайлів, Л. А. Сав'юк // Збірка праць X міжнародної конференції «Нові інформаційні технології в освіті для всіх» (ITEA-2015) Ч.2. – 26 – 27 листопада 2015 року. – К. – С. 139 – 145.
- 8. Череп А. В.** Щодо оцінки конкурентоспроможності національної освітньої системи / А. В. Череп, Ю. З. Драчук, Л. О. Сав'юк // Зб. наукових праць X-ї Міжнародної науково-практичної конференції «Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору», 19 – 21 листопада 2015 року. – К., С. 372 – 381.
- 9. Драчук Ю. З.** Складові інженерної освіти у вищому навчальному закладі / Ю. З. Драчук, Є. О. Снітко, Н. В. Трушкіна // Форум гірників-2014: матеріали міжнар. конф., 1-4 жовт. 2014 р. – Дніпропетровськ. – Д. : ТОВ «Лізу-новПрес», 2014. – Т. 1., С. 255 – 260.
- 10. Драчук Ю. З.** Освіта дорослих як всесвітній тренд підтримки економічної стабільності та розвитку / Ю. З. Драчук, Л. О. Сав'юк // 4-ий Всеукраїнський науково-практичний семінар «Сучасні інформаційні технології в дистанційній освіті» – (mitde-2015). – Зб. тез доповідей. – 21 – 23 вересня. – Івано-Франківськ. – 2015. – Національний технічний університет нафти і газу. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://itea-conf.org.ua/2015/ua/proceedings>.
- 11. Драчук Ю. З.** До напрямів реалізації проблем інженерної освіти / Ю. З. Драчук, Є. О. Снітко, Л. О. Сав'юк // First independent scientific journal. Первый независимый научный

вестник. Перспективные направления развития современной науки. – 19.06.2015, Киев, Украина. – С. 114–117. **12. Гончарук А. Г.** Щодо ринку освітніх послуг у галузі вищої освіти / А. Г. Гончарук, Ю. З. Драчук, Л. О. Савюк, Є. О. Снітко, Г. Є. Беляєва // *First independent scientific journal*. Первый независимый научный вестник. – Киев, Украина. – 2016. – № 6. – С. 37–41. **13. Інтеграція освіти, науки та бізнесу** : монографія. – Т. 4 / за ред. А. В. Череп. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2016. – С. 47–56.

Драчук Ю. З., Снітко Є. О., Завгородній Є. Є., Сав'юк Л. О. До проблем забезпечення якості освіти у вищому навчальному закладі

У статті розкрито особливості питань забезпечення внутрішньої якості вищої освіти Українських ВНЗ. Підкреслено основи конкурентоспроможності вітчизняного сектору освіти, що регламентуються оновленими положеннями «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти в Європейському просторі (ESG)», які визначають взаємозв'язок між якістю освіти і Болонським процесом. Наведено значення цього ключового документу для активізації роботи колективів Українських ВНЗ у напрямку побудови ефективних систем забезпечення якості та конкурентоспроможності Української вищої освіти в Європейському просторі. Розкрито доктрину розвитку вищої освіти, що визначається створенням ринку освітніх послуг як пріоритетного курсу спрямування зусиль вищої школи із забезпеченням потреб врахування зв'язку вищої освіти із соціально-економічним розвитком суспільства, масштабністю проблем, пов'язаних із функціонуванням ринкових механізмів авторегуляції у соціальній сфері.

Ключові слова: якість освіти, вищий навчальний заклад, освітня програма, Болонський процес, стандарти

Драчук Ю. З., Снітко Е. А., Завгородний Е. Е., Савюк Л. А. К проблемам обеспечения качества образования в высшем учебном заведении

В статье раскрыты особенности вопросов обеспечения внутреннего качества высшего образования Украинской вузов. Подчеркнуто основы конкурентоспособности отечественного сектора образования, регламентируемые обновленными положениями «Стандартов и рекомендаций по обеспечению качества высшего образования в Европейском пространстве (ESG)», которые определяют взаимосвязь между качеством образования и Болонским процессом. Приведены значения этого ключевого документа для активизации работы коллективов Украинских ВУЗов в направлении построения эффективных систем обеспечения качества и конкурентоспособности Украинского высшего образования в Европейском пространстве. Раскрыто доктрину развития высшего образования, определяемую созданием рынка образовательных услуг как приоритетного курса направления усилий

высшей школы с обеспечением потребностей учета связи высшего образования с социально-экономическим развитием общества, масштабностью проблем, связанных с функционированием рыночных механизмов авторегуляции в социальной сфере.

Ключевые слова: качество образования, высшее учебное заведение, образовательная программа, Болонский процесс, стандарты

Drachuk Yu., Snitko E., Zavgorodniy E., Savyuk L. The Problems of Quality Assurance in Higher Education

The article reveals peculiarities of issues of internal quality assurance in higher education Ukrainian universities. Underlined bases of competitiveness of the domestic education sector, regulated by the updated provisions of the "Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education in the European space (ESG)", which define the relationship between the quality of education and the Bologna process. The values of this key document for the revitalization of the Ukrainian high schools teams in direction building effective quality assurance systems and the competitiveness of Ukrainian higher education in the European space. Opened doctrine of higher education defined by creation of educational services market as a priority policy areas of the higher school of efforts to ensure the integration of communications of higher education needs of the socio-economic development of society, the scale of problems to the functioning of market mechanisms of autoregulation in the social sphere.

Key words: quality of education, higher education, educational program, Bologna process, standards.

Стаття надійшла до редакції 23.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 371.134:373.3

О. М. Дудник

**ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ КОНТЕКСТНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ
ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

У сучасних умовах реформування системи освіти в Україні проблема забезпечення її якості набуває особливої значущості. Сьогодні наша держава стоїть на шляху європейської інтеграції й модернізація освіти відбувається в контексті європейських вимог. Тобто, нові реалії призводять до нового розуміння феномену якості вищої освіти як рівня здобутих людиною знань, умінь, навичок, що інтегруються в її

компетентності відповідно до стандартів вищої освіти (Закон України «Про вищу освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки). Отже, сформовані компетентності майбутнього фахівця є головним критерієм якості вищої освіти. При цьому суттєвим фактором формування професійної компетентності майбутнього педагога є впровадження практико зорієнтованих систем навчання. На думку низки дослідників (А. Вербицький, Т. Дубовицька, В. Желанова, Н. Жукова, О. Ларіонова) саме таким є контекстне навчання. Постає питання: які організаційні форми контекстного навчання є більш адекватними ситуаціям професійної діяльності вчителя початкових класів і доцільними в процесі якісної підготовки фахівців цього напрямку у ВНЗ.

Грунтуючись на позицію Н. Кузьміної щодо розгляду професійно-педагогічної діяльності як неперервного процесу розв'язання вчителем нескінченного ряду педагогічних задач [4], ми розробляємо аспект контекстного навчання, пов'язаний з впровадженням задач контекстної спрямованості у процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів й тлумачимо їх як фактор підвищення якості зазначеного процесу.

За останні роки набули висвітлення різні аспекти проблеми якості вищої освіти, а саме: дослідження феноменів «якість освіти» та «якість вищої освіти» (В. Курило, І. Лернер, С. Плаксі, О. Суббето); дослідження категорій «якість освіти» та «якість вищої освіти»; дослідження різних питань проблеми моніторингу якості освіти ВНЗ (В. Болотов, І. Доброскок, М. Кісіль); обґрунтування нових підходів до стратегічного управління якістю професійної підготовки фахівців (І. Бадаян); дослідження якості початкової освіти та підготовки вчителів початкових класів (О. Савченко). Провідні аспекти контекстного навчання розкрито у дослідженнях А. Вербицького – обґрунтування концептуальних положень і сутності контекстного навчання; Т. Дубовицької, Н. Жукової – визначення психологічних основ контекстного навчання; Е. Андреєвої, Н. Борисової, В. Вербицького, К. Гамбург, О. Ларіонової – дослідження провідних організаційних форм контекстного навчання; Ю. Верхової, Н. Бакшаєвої, В. Круглікова – дослідження процесу формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання; В. Желанової – дослідження теорії й технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. Обґрунтування загальнотеоретичних положень задачного підходу здійснено у працях Г. Балла, А. Єсаулова, В. Загвязинського, Л. Фрідмана. Доцільність включення задач у процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів доведено у студіях О. Дубасенюк, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, Л. Фрумкіна та ін. Реалізацію провідних положень задачного підходу у форматі технології контекстного навчання здійснено в дослідженні В. Желанової. Задачу як засіб розвитку професійно значущих якостей майбутніх педагогів

представлено в студіях К. Журавльової, Н. Касперович, О. Полякової, С. Шоленкової.

Як бачимо, до питань якості вищої освіти, контекстного та задачного навчання прикута увага значного кола дослідників. Разом з тим, з'ясування та обґрунтування провідних положень впровадження педагогічних задач контекстної спрямованості в професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів, як чинника підвищення якості їх освіти залишається поза увагою науковців.

Мета статті – проаналізувати сутність педагогічних задач контекстної спрямованості як чинника підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Визначимо позиції, що є ґрунтовними у представленій статті.

1. Спираючись на нормативно-правові документи («Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area», Закон України «Про вищу освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки) та наукову думку дослідників (О. Бодрова, О. Іванова, Д. Пилипишин), ми визначаємо поняття якості вищої освіти, як рівень сформованості у студентів-випускників професійних компетентностей відповідно до стандартів вищої освіти в певній галузі.

2. Провідним критерієм якості вищої освіти вважаємо рівень сформованості професійної компетентності майбутнього педагога.

3. Професійну компетентність розуміємо як характеристику фахівця, що інтегрує його провідні професійно-особистісні та соціально-комунікативні якості, а також готовність реалізувати їх у ситуаціях професійної діяльності.

4. У структурі професійної компетентності ми виокремлюємо мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти. При цьому зауважимо, що рефлексивний компонент розглядаємо у двох площинах: як самостійний складник, а також як наскрізний, що пронизує всі інші компоненти та зумовлює їх розвиток.

5. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є результативно-цільовою основою контекстного навчання фахівця даного профілю.

6. Ґрунтуючись на дослідженні В. Желанової, контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів визначаємо, як освітню систему, у якій на підставі ідей поліпарадигмальності, поліпідхідності моделюється предметний та соціальний зміст їхньої майбутньої професійної діяльності [2].

7. Професійний контекст майбутнього вчителя початкових класів, тлумачимо як сукупність значущих контекстів професійної спрямованості, яка представлена мотиваційно-стимулювальним, смислоутворювальним, когнітивно-формульвальним, перцептивно-формульвальним, суб'єктно-формульвальним, рефлексивно-формульвальним (внутрішній, тобто предметний, професійний контекст майбутнього вчителя початкових класів), а також комунікативно-формульвальним

(зовнішній, тобто соціальний, професійний контекст майбутнього вчителя початкових класів) контекстами.

Таким чином, беручи до уваги вище зазначені позиції, ми розробляємо педагогічні задачі контекстної спрямованості, як такі, у яких засобами моделювання предметного та соціального контексту відтворюється зміст майбутньої професійної діяльності та здійснюється загальний і професійний розвиток особистості майбутнього фахівця, тобто формується професійна компетентність.

Відповідно до зазначеної структури професійної компетентності та професійного контексту майбутнього вчителя початкових класів, й типології педагогічних задач контекстної спрямованості, розробленої в докторському дослідженні В. Желанової [2], ми виділяємо такі їх типи: мотиваційно-формувальні, смислоутворювальні (мотиваційно-ціннісний компонент професійної компетентності), когнітивно-формувальні (когнітивний компонент професійної компетентності), перцептивно-формувальні, суб'єктно-формувальні, комунікативно-формувальні (операційно-діяльнісний компонент) та рефлексивно-формувальні (рефлексивний компонент).

Розглянемо їх сутність.

Мотиваційно-формувальні задачі – задачі, що сприяють трансформації пізнавальних мотивів у професійні.

Поділяючи наукову думку В. Желанової, професійні мотиви майбутнього вчителя початкових класів ми визначаємо як складне особистісне утворення, що інтегрує спонукання, потреби, внутрішню позицію особистості, які стимулюють активність майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки в системі контекстного навчання; а професійну мотивацію розуміємо як сукупність взаємозумовлених, ієрархічно залежних складників особистості (професійне покликання, професійні наміри, професійні потреби та мотиви, професійна вибагливість, професійні очікування, професійні установки, індивідуальні смисли професійної діяльності, професійна позиція, професійні інтереси).

Слід зазначити, що структуру й динаміку мотиваційних процесів особистості студента відображає конструкт – «мотиваційний синдром» (Н. Бакшаєва) [1], провідними формами якого є пізнавальні й професійні мотиви. Зрозуміло, що гарантом якісних професійних знань та здібностей виступає саме домінування у навчальній діяльності студента професійних мотивів. Найбільш оптимальним шляхом досягнення зазначеного явища вважаємо поступове включення у процес професійної підготовки мотиваційно-формувальних педагогічних задач.

Смислоутворювальні задачі – задачі, що сприяють спрямованій трансформації смислу, що ініціює смислоутворення майбутніх учителів початкових класів, а також спрямовує його динаміку певним вектором у навчальному процесі.

Наголошуємо, що смислова сфера майбутнього вчителя початкових класів розглядається у форматі майбутньої професійної діяльності, а саме смислового ставлення до неї. Відображення смислового ставлення до майбутньої професії ототожнюємо з професійно-особистісними цінностями майбутнього фахівця (ціннісне ставлення до себе як майбутнього вчителя, майбутньої професії, до особистості учня, до спілкування з ним). Переходу смислових установок та смислових диспозицій у професійно-особистісні цінності, на нашу думку, сприяє реалізація на практиці смислоутворювальних задач.

Когнітивно-формувальні задачі – задачі, що спрямовані на формування знаннєвої сфери, що максимально відповідатиме специфіці майбутньої професійної діяльності.

Знаннєву сферу майбутнього вчителя початкових класів визначаємо, як «банк предметних та міжпредметних знань», який є цілісним комплексом та представлений наступною структурою: теоретико-методологічні знання (основи педагогіки, психології, закономірності вікового й індивідуального онтогенезу особистості); теоретико-процесуальні знання (нормативні документи у галузі початкової освіти, закони розвитку та психологічні характеристики та особливості провідної діяльності молодшого школяра); теоретико-практичні знання (знання форм та засобів навчально-пізнавальної активності, дослідницької діяльності, рефлексивного узагальнення, творчого мислення учнів початкових класів; соціально-психологічні чинники, що визначають продуктивну активність школярів, їхню адаптацію у групі однолітків, закономірності статусно-рольової поведінки); теоретико-прикладні знання (змістові теми, базові поняття, важливі для успішного вивчення школярами всіх освітніх галузей; психолого-педагогічні основи та вікова динаміка формування компонентів навчальної діяльності молодших школярів; психолого-педагогічні й індивідуально-вікові чинники, які можуть провокувати низький рівень навчальних досягнень учнів початкових класів і перешкоджувати наступності навчання, а також ефективні способи і засоби їхньої корекції вчителем початкових класів). Підкреслимо, що в межах зазначеної проблеми, важливими є саме якісні показники засвоєння професійних знань: глибина, гнучкість, стійкість, практичність. Відомо, що про якість знань можна говорити, якщо вони пройшли практичне випробування й стали певним життєвим досвідом особистості. На досягнення зазначеного результату й будуть спрямовані когнітивно-формувальні задачі.

Перцептивно-формувальні задачі – задачі, що детерміновані психологічним чинником мети професійної діяльності та спрямовані на формування перцептивних педагогічних умінь.

Перцептивні педагогічні уміння майбутнього вчителя початкових класів розглядаємо як готовність об'єктивно сприймати й правильно розуміти учасників навчально-виховного процесу. До таких умінь

відносимо: уміння педагога проникати у внутрішній світ вихованця, психологічна спостережливість, розуміння особистості учня і його психічних станів. Аналіз зазначеного типу задач пов'язуємо з розвитком вище зазначених умінь, а їх систематичне розв'язання розглядаємо як умову формування такого новоутворення майбутнього фахівця, як педагогічне передбачення – вміння на основі «психологічного рентгену» передбачати поведінку і реакцію учнів до початку або до завершення педагогічної ситуації.

Суб'єктно-формувальні задачі – задачі, суть яких полягає в забезпеченні суб'єктної участі студента в освітньому процесі з метою формування його професійної суб'єктності.

Професійна суб'єктність майбутнього вчителя початкових класів – професійно важлива якість особистості, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань, що проявляється в прагненні до самоздійснення. Зазначимо, що вагомими формами професійного самоздійснення майбутнього вчителя початкових класів вважаємо самопізнання (система нових знань про себе, отриманих з метою зіставлення з майбутньою професією), самоактуалізацію (бажання максимально виявляти та розвивати свої можливості у контексті професійної діяльності) та самореалізацію (практичне здійснення своїх професійних цінностей і смислів). Зауважимо, що в умовах вузівської підготовки реалізація зазначених форм, особливо останньої, можлива лише в спеціально створених умовах, якими в даному випадку і буде виступати систематичне залучення студента до розв'язання суб'єктно-формувальних задач контекстної спрямованості.

Комунікативно-формувальні задачі – задачі, що передбачають формування навичок професійного педагогічного спілкування майбутнього вчителя початкових класів, що пов'язані з адекватним сприйняттям та розумінням особистості молодшого школяра, його батьків, підставою яких є комунікативна та кооперативна рефлексія.

Професійне педагогічне спілкування майбутнього вчителя початкових класів тлумачимо як комунікативну взаємодію в системах «учитель – учень», «учитель – діти», «учитель – батьки», «учитель – колеги», спрямовану на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків.

Наголошуємо, що навички такого спілкування залежать від вміння здійснювати комунікативну («Я очима інших») та кооперативну рефлексію (виокремлення із процесу спільної діяльності), на формування яких і будуть спрямовані комунікативно-формувальні задачі.

Рефлексивно-формувальні задачі – задачі, що впливають на формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як самостійного особистісного конструкту, а також сприяють реалізації детермінаційних функцій рефлексії як професійно вагомої якості.

Рефлексивну компетентність майбутнього вчителя початкових класів визначаємо, як сукупність компонентів, що забезпечують ефективне здійснення рефлексивних процесів і зумовлюють успішне оволодіння професійною діяльністю.

Реалізацію рефлексивно-формульованих задач пов'язуємо з формуванням в студентів рефлексивної компетентності як метакомпетентності, що є інтегративною характеристикою особистості, яка представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності.

Наведемо конкретні приклади деяких педагогічних задач контекстної спрямованості.

- Комунікативно-формульована задача, в якій реалізується соціальний професійний контекст майбутнього вчителя початкових класів та, яка спрямована на формування навичок професійного педагогічного спілкування в системі «учитель-батьки».

Завершувалися батьківські збори. Ганна Петрівна була впевнена, що донесла всю необхідну інформацію до кожного з присутніх. Раптом двері відчинилися та до класу увійшла мама одного з учнів. Вона без вибачень відразу почала кричати: «Я тут стояла під дверима і все чула. Ви говорили про всіх дітей. А про мого Миколку ані слова. А він в мене такий Як тільки вас прийняли на роботу до школи. Ви ж ... Хіба не так?». Всі батьки були приголомшені та сиділи мовчки. На що Ганна Петрівна спокійно сказала: «Шановні батьки, дякую вам за те, що знайти вільну хвилину та змогли сьогодні прийти. Рада була вас бачити. Сподіваюсь на плідну співпрацю. Якщо у когось виникли запитання, будь ласка, в індивідуальному порядку підходьте до мене. І ви залишайтеся. Зараз і поговоримо про вашого Миколку. Решту не буду затримувати. Дякую за увагу. До побачення».

- Перцептивно-формульована задача, в якій реалізується предметний професійний контекст майбутнього вчителя початкових класів та, яка спрямована на формування вміння розуміти психічний стан дитини та готовності об'єктивно діяти в подібних ситуаціях.

Тривав урок. Ольга Миколаївна перевіряла домашнє завдання – твір-мініатюру на тему «Мої домашні улюбленці». Діти активно відповідали, лише Оленка, яка завжди відповідала однією з перших, була занепокоєна. Раптом Сергій, що сидів поруч з нею, вигукнув: «Запитайте Оленку. Я впевнений у неї чудовий твір!» Учні засміялися. Дівчинка почервоніла. «Добре, – сказала Ольга Миколаївна, – разом піднесіть свої зошити, я перевірю наскільки грамотно ви виконали домашнє завдання». Минуло декілька хвилин, як вчитель повідомила, що Оленка виконала роботу на відмінно, а у Сергія декілька помилок, тому його оцінка – добре.

- Когнітивно-формульована задача, в якій реалізує предметний професійний контекст майбутнього вчителя початкових класів та, яка спрямована на формування теоретико-прикладних знання навчання молодших школярів.

Наступного дня, після пояснення теми «Розв'язання рівняння» Наталія Петрівна дає дітям самостійну роботу, а сама в цей час заповнює класний журнал. Через декілька хвилин в класі починається перешіптування. «Працюємо самостійно, на те вона й самостійна робота» – суворо, не підводячи очей, реагує класний керівник. Минає ще декілька хвилин. «Вибачте, Наталіє Петрівно, не могли б ви пояснити...» – запитує хтось із дітей. Не вислухавши запитання, вчитель: «Відразу бачу, хто вчора мене не слухав. І ще раз говорю самостійно! І ніяких Наталіє Петрівно».

- Смыслоутворювальна задачі, в якій реалізується предметний професійний контекст майбутнього вчителя початкових класів та, яка спрямована на формування ціннісного ставлення до особистості учня.

Після урок праці, на якому діти виготовляли вітальні листівки, Марійка з найкращими побажаннями одну з них подарувала вчителю. На що почула: «Дякую, не треба. Краще забери». «Ні, це вам. Я старалася» – мовила дівчинка і поспішила додому. Наступного дня Марійка почула таку розмову: «В мене на це скоро буде алергія. Треба в класі поставити контейнер для сміття побільше». Марійка стояла, як вкопана, бо в руках у вчителя вона розгледіла свій подарунок.

Таким чином, нами проаналізовано сутність педагогічних задач контекстної спрямованості як чинника підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів початкових класів. У межах предметного та соціального професійних контекстів, на конкретних прикладах, розглянуто потенціал педагогічних задач контекстної спрямованості щодо формування професійних компетентностей майбутніх спеціалістів початкової ланки, що дає підстави зробити висновок про доцільність включення зазначеного типу задач у процес професійної підготовки спеціаліста зазначеного профілю у ВНЗ. Наші подальші наукові розвідки будуть спрямовані на розробку педагогічних задач контекстної спрямованості та їх систематизацію.

Список використаної літератури

1. Бакшаева Н. А. Развитие познавательной и профессиональной мотивации студентов педагогического вуза в контекстном обучении: дис. на соискание ученой степ. канд. психолог. наук : 19.00.07 / Н. А. Бакшаева. – М., 1997. – 278 с. **2. Желанова В. В.** Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія: монографія / В. В. Желанова; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 482 с. **3. Закон** України «Про вищу освіту». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2235/> **4. Кузьмина Н. В.** Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с. **5. Національна** стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf

Дудник О. М. Педагогічні задачі контекстної спрямованості як чинник підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів

Стаття присвячена проблемі якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Головним критерієм якісної професійно-педагогічної підготовки визначено професійну компетентність майбутнього спеціаліста. Проаналізовано сутність педагогічних задач контекстної спрямованості як чинника підвищення якості професійної підготовки фахівця зазначеного профілю. Наведено конкретні приклади педагогічних задач контекстної спрямованості та визначено їх формувальний потенціал щодо професійних компетентностей майбутніх вчителів початкової ланки.

Ключові слова: професійна компетентність, професійний контекст, педагогічна задача контекстної спрямованості.

Дудник О. Н. Педагогические задачи контекстной направленности как фактор повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов

Статья посвящена проблеме качества профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. Главным критерием качественной профессионально-педагогической подготовки определена профессиональную компетентность будущего специалиста. Проанализировано сущность педагогических задач контекстной направленности как фактора повышения качества профессиональной подготовки специалиста указанного профиля. Приведены конкретные примеры педагогических задач контекстной направленности и определены их формирующий потенциал профессиональных компетентностей будущих учителей начального звена.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональный контекст, педагогическая задача контекстной направленности.

Dudnik O. Pedagogical Task Context Orientation as a Factor in Increasing the Quality of Vocational Training of Future Primary School Teachers

The article is devoted to the problem of quality of professional training of future elementary school teachers. The main criterion of quality of professional-pedagogical training defined professional competence of the future specialist. Examines the nature of the pedagogical tasks of the contextual orientation as a factor of improving the quality of professional training of specialist specified profile. Specific examples of pedagogical tasks contextual orientation (motivational-molding, smirotvorjets, cognitive-moldable, perceptive forming, subject-forming, communicative and reflective molding and forming) and their forming potential of professional competence of future teachers of primary level. The expediency of inclusion of the

specified type of tasks in the process of professional training of a specialist in particular disciplines in higher education.

Key words: professional competence, professional context, pedagogical context task orientation.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК [37:81'243; 811.581]:004.77

Л. В. Климчук

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПОСЛУГ ГЛОБАЛЬНОЇ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ

В умовах інформатизації сучасного суспільства особливе значення набувають засоби масової комунікації, у тому числі Інтернет-ресурси. Вони представляють собою сукупність інтегрованих програмно-апаратних та технічних засобів, а також інформації, призначеної для публікації в мережі Інтернет, яка відображається у певній текстовій, графічній або звуковій формах. На сьогоднішній день Інтернет – це практично нескінченний інформаційний ресурс, він є всесвітнім джерелом знань, глобальним і загальнодоступним по своїй суті.

Глобальна мережа Інтернет це не лише інформаційна платформа та територія для спілкування, але й важливий освітній елемент. Використання інтерактивних послуг вважається сталим у навчанні іноземним мовам, проте Інтернет використовують як інформаційний ресурс та засіб навчання та покращення володіння мовою.

Актуальність даної статті полягає у розгляданні можливостей використання ресурсів Інтернет в процесі навчання китайської мови. Сьогодні Китай входить до трійки країн-лідерів з економічного розвитку, і зважаючи на перспективи розвитку стосунків між Україною та Китаєм, в нашій державі відзначається тенденція вивчення мови Піднебесної.

Дослідженнями в області використання Інтернету як інтерактивного засобу навчання іноземним мовам займалися О. Пометун, Ф. Івенін, А. Буренкова, А. Обсков, Г. Сайфутдинова та інші. Але проблема використання інтерактивних послуг глобальної мережі Інтернет в методиці навчання китайської мови, на жаль, ще досліджувалася. Існуючі окремі розробки педагогів та методистів, присвячені використанню інтерактивних послуг Інтернет, ми вважаємо важливим стартом для формування бази Інтернет-ресурсів для вивчення китайської мови. Вважаємо, що тільки ретельно відібраний,

проаналізований матеріал може використовуватися в якості навчального. Отже, метою роботи ми бачимо ідентифікацію корисних сайтів глобальної мережі Інтернет і вивчення можливостей використання їх інтерактивних послуг в процесі навчання китайської мови.

Інтерактивне навчання розуміють як організацію вчителем процесу спілкування за допомогою певних способів, методів та прийомів. Ідея такого навчання виникла з появою першого веб-браузера та вільного доступу до Інтернет і тому всю систему інтерактивного навчання пов'язують з використанням глобальної мережі. В статті ми розглядаємо інтерактивне навчання як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачену мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчує свою успішність, інтелектуальну спроможність [5, с. 8–9]. Найчастіше інтерактивне навчання вживається поряд з інформаційними технологіями, використанням електронних підручників та користуванням Інтернет-ресурсів, тобто це навчання, що побудовано на взаємодії з навчальним середовищем. Існує багато форм і методів, завдяки яким здійснюється інтерактивне навчання. Серед них дискусії, ігри, тренінгові форми проведення занять, парні, групові та індивідуальні форми роботи. Технологічна сторона такого навчання називається інтерактивними технологіями, використання яких визначає інтенсивність та мотивацію студентів до отримання якісних знань. Відомо, що інтерактивні технології – поняття, що почало використовуватися нещодавно і ми розуміємо їх як активні моделі навчання, що передбачають певний результат, окремі інтерактивні методи і прийоми. Вони стимулюють процес пізнання, а також позитивно впливають на розумові та навчальні умови, що призводить до отримання очікуваних результатів.

Інтерактивні технології поділяються на загально-педагогічні та особистісно-орієнтовані, а освітній процес є орієнтований на розвиток особистості кожного студента. Інтерактивне навчання розширює пізнавальні можливості студентів, і, як правило, вони відмінно засвоюють знання, а рівень засвоєного контролюється вчителем через постійний контакт зі студентами. Використання таких технологій дозволяє вирішити навчальні, виховні та розвиваючі задачі навчання.

Зазвичай інтерактивні технології, використовуються при організації тематичних занять, при роботі студентів над проектами, при обговоренні доповідей, при проведенні дискусії, тощо. Використовуються вони і для створення освітніх ресурсів. Найдоступнішим та найкращим освітнім ресурсом сьогодні вважається глобальна мережа Інтернет. В Інтернеті існує нескінчена кількість важливих та цікавих сайтів, які використовують для вивчення тієї чи іншої іноземної мови.

Використання ресурсів Інтернет у навчанні іноземних мов – необхідна реальність, а його потенціал пов'язаний з загальнодоступністю та легкістю у використанні. Існує багато платформ для англійської, французької та будь-якої іншої європейської мови. Проте складність

китайської зумовлює майже постійний контроль викладачем змісту навчального матеріалу та використання окремих інтерактивних технологій.

Складність китайської мови полягає в ієрогліфічному письмі та тональності мови, і тому перед викладачем постає необхідність у постійному контролі фонетики, читання, аудіювання, написання ієрогліфів та граматики. Можна з впевненістю сказати, що немає жодного сайту, де були б об'єднані ці сторони вивчення мови і тому на кожному етапі викладач повинен звертатися до нової платформи.

Зазвичай, мова Піднебесної притягує погляди ієрогліфами, проте навчання починається з фонетики. Перший сайт, що потрібен для отримання стійких та вірних знань з фонетики є Lingomi (<http://lingomi.com/>) Він допомагає навчитися правильному вимовлянню китайських тонів, а також потренуватися за допомогою спеціальних вправ і дізнатися про свої успіхи завдяки записам аудіо. Цей портал простий у використанні та доступний будь для кого, проте весь матеріал викладений англійською мовою. Для формування вмін та навичок говоріння необхідно використовувати сайт Yooyo Chinese (<http://www.yooyochinese.com/>), який є корисною платформою, з відкритим доступом до відео та аудіо матеріалів. Корисне посилання з аудіюваною таблицею поєднань ініціалей та фіналей для подальшого вивчення фонетичного матеріалу надано нижче. <https://www.yooyochinese.com/chinese-learning-tools/Mandarin-Chinese-pronunciation-lesson/pinyin-chart-table> У інтерактивному навчанні дуже важливою є роль вчителя, який буде контролювати всі етапи використання технологій, направляти студентів, надавати їм необхідну інформацію, а також ретельно аналізувати та відібрати матеріали, сайти та програми.

Вивчення мови включає ще й опанування знаннями, вміннями та навичками в області культури, літератури, географії, що вимагає використання особливого навчального матеріалу. Інформаційний портал «Велика Китайська стіна» 长城 <http://china.worlds.ru/> стане постійним помічником в пошуку інформації щодо культури та звичаїв, літератури та мови. Схожий якісний склад має й сайт «Уголок Мао» <http://www.umao.ru/>, де розробники – люди, які зіткнулися з деякими труднощами вивчаючи китайську, і тому вирішили об'єднатися, щоб у нового покоління китаїстів не було труднощів. На сайті розміщена інформація для успішного вивчення ієрогліфіки та граматики, а також надається допомога в підготовці до тестів HSK (тест для перевірки рівня володіння китайською мовою).

Існує багато інформаційних форумів, які можуть бути корисними для вивчаючих та викладачів, серед них сайт «Восточное полушарие» <http://polusharie.com/>, де знайдеться форум про Китай, Японію і Корею. Важлива особливість цих форумів – постійне спілкування з досвідченими китаїстами, що допоможуть відкрити вікно в світ цікавої китайської

мови. Для професійної освіченості синолога необхідно знати інформацію за перших рук, тому увагу привертають блоги, наприклад «Papa Huhu 2.0» <http://www.papahuhu.com/>, де можна знайти цікаву інформацію (жарти, дострокові вірші, історії, ієрогліфи, поезію та прозу). Блог оновлюється майже щоденно і тому дає змогу слідкувати за тим, що трапляється в Піднебесній.

Онлайн-уроки, правила з граматики, аудіювання і тести, будь-які справи – все це стало доступним завдяки платформі «Китайский язык онлайн», що знаходиться за адресою <http://www.studychinese.ru/>. Завдяки цьому сайтові можливо дізнатися як відвідати Китай та за що його можна любити! Відкритий доступ до інформації та роз'яснення найскладніших граматичних правил просто і зрозуміло – головні характеристики «Китайский язык онлайн».

Інформаційна платформа «Китайская грамота» – це універсальний досвід викладачів, синологів та перекладачів на одному сайті. <http://www.lingvochina.ru/> Форум новин «Южный Китай: Особый взгляд» <http://south-insight.com/> буде корисним для тих, хто хоче бути завжди в курсі новин. <http://south-insight.com/>

Для розвинення навичок аудіювання важливо використовувати всі можливості глобальної мережі, і серед них – китайські сайти, наприклад, аналог «YouTube» – китайська платформа «YouKu 优酷» На цій платформі представлено тисячі відео, фільмів, серіалів китайською мовою. Для вивчаючих китайську мову надані субтитри, що сприяють повному розумінню відео. Корисними можуть бути канали «YouTube», наприклад такі як «Китайский язык для начинающих и не только», «Центр обучения китайского языка», «Китай с Евгением Колесовым» та «Китайский язык для начинающих».

Необхідно зазначити китайські сервіси листування QQ та 微信 WeChat, що дозволяють мільйонам людей спілкуватися з носіями мови за допомогою текстових або голосових повідомлень. Також можливо отримувати новини щодо політичного, економічного та культурного й наукового становища в Піднебесній. Можливі відео спілкування та дзвінки.

Інтернет – це можливість комунікації, яка так необхідна у вивченні іноземних мов. Спілкування з носієм – це один із шляхів вивчення мови та важливий етап руйнування мовного бар'єру. Платформа «Italki» (за адресою <https://www.italki.com/>) створена спеціально для комунікації з носіями мови або тими хто вивчає мову. Також на сайті можна зв'язатися з кваліфікованими викладачами, спілкуватися та допомагати іншим (наприклад, виправити речення або отримати допомогу зі сторони інших користувачів).

Українські і російські китаїсти використовують соціальні мережі для створення угруповань та пабліків, де можливо обмінюватися знаннями з мови, новинами, або цікавою інформацією стосовно Китаю. Так, наприклад в соціальній мережі VK створено такі пабліки як

«Сходознавство», «Заметки китаиста», «中国Китай», «Мир Китайских филологов», «Китайська мова 学汉语», «SHENGCI Китайский язык», «ЭКД. Китай кожен день», «Интересный китайський язык», «Китайский язык. МАУАСНІНА», «Типичный китаист», «Китайский без труда», а також «Китайский язык. Учим по карточкам» та ін.. Інформація подається доступно, майже завжди – наглядно, що допомагає у вивченні складних моментів мови. Пабліки часто використовуються для самостійного вивчення китайської мови.

З огляду на все вищезазначене, виокремимо важливість використання інтерактивних послуг мережі Інтернет в вивченні такої складної мови, як китайська. На даний час існує безліч доступних сайтів, платформ, соціальних мереж та сервісів, що допоможуть викладачу та тим, хто вивчає, в опануванні мови, і розширенні знань в різних сферах китайського життя.

Список використаної літератури

1. Буренкова А. А., Буренкова С. В. Об использовании интернет-технологий в практике обучения иностранному языку / А. А. Буренкова, С. В. Буренкова. – Челябинск : Lingua Mobilis, 2013. – №5(44). – С. 170 – 173. **2. Ивенин Ф. В.** Интернет как интерактивное средство обучения иностранному языку / Ф. В. Ивенин // СПО. Информационные технологии, 2014. – №7. – С. 38 – 39. **3. Обсков А. В.** Отношение преподавателей высшей школы к интерактивному обучению иностранному языку / А. В. Обсков // Вестник ТГПУ. – 2014. – № 1 (142). – С. 90 – 93. **4. Пометун О. І.** Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун – К., 2007. – 144 с. **5. Пометун О. І.** Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : Наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с. **6. Сайфутдинова Г. Б., Храмова В. А.** Возможности интернет и социальных сетей в системе высшего образования / Г. Б. Сайфутдинова, В. А. Храмова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №11-2 – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-internet-i-sotsialnyh-setey-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya>

Климчук Л. В. Використання інтерактивних послуг глобальної мережі інтернет в процесі навчання китайської мови

У статті автор розглядає використання інтерактивних послуг глобальної мережі Інтернет в процесі навчання китайської мови. Ця робота вважається актуальною тому що засоби масової комунікації та інтернет-ресурси сьогодні займають особливо важливе місце в навчанні іноземної мови. Досліджується інтерактивне навчання як спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачену мету. Таке навчання передбачає активну взаємодію з середовищем, яке може бути представленим інформаційними

технологіями, електронними підручниками та Інтернет-ресурсам. У ході роботи автором розкриваються особливості навчання китайської мови, а саме зумовлені складності у вивченні фонетики, читання, аудіювання, написання ієрогліфів та граматики. Автор надає широкий асортимент Інтернет-ресурсів для навчання китайської мови, серед яких сайти, інформаційні платформи, соціальні мережі, сервіси та програми. Завдяки ретельному аналізу, впровадженому у статті, були відібрані відповідні ресурси глобальної мережі Інтернет, що можуть бути корисними при вивченні окремих розділів та для встановлення контакту з носіями мови, першим крокам у спілкуванні та подоланням бар'єру в комунікації. Подана у статті точка зору заснована на багаторічних дослідженнях синологів та методистів з викладання китайської мови. У висновках автор підкреслює важливість використання Інтернет-ресурсів у навчанні такої важкої мови, як китайська.

Ключові слова: Інтернет, китайська мова, інноваційні технології, методика навчання, сайти.

Климчук Л. В. Использование интерактивных услуг глобальной сети Интернет в процессе обучения китайского языка

В статье автор рассматривает использование интерактивных услуг глобальной сети Интернет в процессе обучения китайского языка. Эта работа считается актуальной, потому что средства массовой коммуникации и интернет-ресурсы сегодня занимают особенно важное место в обучении иностранному языку. Исследуется интерактивное обучение как специальная форма организации познавательной деятельности, имеющей конкретную, предсказуемую цель. Такое обучение предполагает активное взаимодействие со средой, которое может быть представленным информационными технологиями, электронными учебниками и Интернет-ресурсам. В ходе работы автором раскрываются особенности обучения китайского языка, а именно сложности в изучении фонетики, чтения, аудирования, написания иероглифов и грамматики. Автор предоставляет широкий ассортимент Интернет-ресурсов для обучения китайскому языку, среди которых сайты, информационные платформы, социальные сети, сервисы и программы. Благодаря тщательному анализу, примененному автором в статье, были отобраны соответствующие ресурсы глобальной сети Интернет, которые могут быть полезными при изучении отдельных аспектов языка, а также для установления контакта с носителями языка, первым шагом в общении и преодолением барьера в коммуникации. Представленная в статье точка зрения основана на многолетних исследованиях синологов и методистов по преподаванию китайского языка. В выводах автор подчеркивает важность использования Интернет-ресурсов в обучении такого трудного языка, как китайский.

Ключевые слова: Интернет, китайский язык, инновационные технологии, методика обучения, сайты.

Klymchuk L. Usage of Interactive Services of Internet in Teaching of Chinese Language

In the article the author examines the usage of interactive services of the global network the Internet in process of teaching Chinese language. This work is considered to be relevant because the media and the Internet resources occupy an important place in foreign language teaching nowadays. Investigating interactive learning as a special form of organization of cognitive activity, has a specific, predictable goal. Such training involves active interaction with the environment, which can be represented by information technologies, electronic textbooks and the Internet resources. In the article author reveals the peculiarities of teaching Chinese language due to difficulties in study of phonetics, reading, listening, hieroglyphics and grammar. The author provides a wide range of the Internet resources for learning the Chinese language, including websites, information platforms, social networks, services and programs. Through careful analysis embedded in the article the Internet resources which can be useful for studying different aspects of language and for establishing contact with native speakers were selected. The article represents a point of view based on years of sinologists' and methodologists' researches in teaching Chinese language. In the conclusions the author emphasizes the importance of using the Internet resources in teaching such difficult languages as Chinese.

Key words: Internet, Chinese language, innovative technology, methods of teaching, sites.

Стаття надійшла до редакції 16.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 316.613-047.36:[37.011.3-051:811.161.2]

О. Є. Ішутіна

**ЗМІСТ І СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ РІДНОЇ МОВИ**

Якість освіти – один із пріоритетів освітньої політики нашої держави, що відбито в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Педагогічній Конституції Європи та інших нормативних документах. Визначаючи якість освіти «...необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства» [0], державні органи освітньої

галузі детермінують її адекватну оцінку та організацію моніторингових досліджень в освіті як першочергові завдання розбудови освітньої системи в Україні.

Із метою врахування сучасних реалій, що вимагають змін практично в усіх сферах життя суспільства, провідні міжнародні організації – Рада Європи, Міжнародний департамент стандартів, Організація Об'єднаних націй, Організація економічного співробітництва й розвитку та ін. – ініціювали зародження нових тенденцій і стратегічних напрямів розвитку систем освіти у світовій педагогічній практиці, низку перетворень у освітній сфері, спрямованих на підвищення її якості. Відтак Україна, як і більшість європейських країн, проголосила стратегію якості ключовою метою реформування і розвитку національної системи освіти.

Це рішення відбите в багатьох державних документах, зокрема в Національній доктрині розвитку освіти, яка визначає останню як основу розвитку особистості, суспільства, нації та держави, як стратегічний ресурс поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності України на міжнародній арені, а якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави. Моніторинг якості освіти Національна доктрина характеризує як основу оцінювання державою та громадськістю освітніх послуг, рівного доступу громадян до здобуття якісної освіти [2].

Отже, як слушно зазначають сучасні науковці О. Авраменко, В. Безпалько, І. Булах, В. Войтенко, А. Деркач, Г. Єльнікова, Ю. Ковальчук, В. Кремень, Т. Лукіна, О. Локшина, О. Ляшенко, О. Майоров, О. Овраменко, О. Овчарук, С. Раков, О. Савченко, В. Сергієнко, В. Стрельников, Т. Хоруженко, М. Челишкова та ін., найважливішим для України є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави. Так само якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого розвитку суспільства, консолідації усіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості.

Разом із тим аналіз наукових джерел показав, що на сьогодні існує декілька підходів до визначення поняття «якість освіти», адже воно містить у собі кілька істотних характеристик, зокрема політичну, суспільно-економічну, філософську, процесуально-результативну, психолого-педагогічну, соціальну тощо. Отже, метою статті є аналіз поняття якості освіти з позицій різних підходів, визначення на цій основі сутності якості професійної лінгвометодичної підготовки, а також з'ясування змісту і сутності поняття моніторингу якості лінгвометодичної підготовки майбутнього вчителя української мови.

У Законі України «Про вищу освіту» якість вищої тлумачиться як «рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти». Також паралельно із цим подано поняття якості освітньої діяльності, яке розкривається через «рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань» [3, с. 1].

Так, компетентнісно-орієнтований підхід до визначення поняття «якість освіти» представлений у дослідженнях В. Бикова, Н. Бібік, І. Булах, Л. Ващенко, Л. Гриневич, І. Зязюна, В. Казакова, В. Кременя, О. Локшиної, О. Ляшенка, О. Овчарук, О. Пометун, М. Поташника, О. Савченко, В. Сергієнка, А. Субетто та ін., які в загальному розумінні характеризують його як сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що надають йому здатності формувати задовільний для нинішніх чи майбутніх потреб громадян, підприємств, організацій, суспільства і держави рівень професійної компетентності фахівця.

Подібно трактуючи якість освіти як низку системно-соціальних якостей і характеристик, що визначають відповідність системи освіти прийнятним вимогам, соціальним нормам, державним освітнім стандартам, М. Кісіль акцентує увагу на безпосередній залежності високого рівня освіти від якості самих вимог (цілі, стандарти і норми), якості ресурсів (програми, кадровий потенціал, контингент абітурієнтів, матеріально-технічне забезпечення, фінанси і т.д.) та якості освітніх процесів (наукова та навчальна діяльність, управління, освітні технології), що безпосередньо забезпечують підготовку фахівців [4].

Ю. Романенко, Т. Хоруженко та ін. розкривають поняття якості освіти через діалогічну єдність його процесуальної та результативної сторін. Так, Т. Хоруженко зазначає, що як процес якість освіти являє собою сукупність властивостей навчання та виховання, які визначають його пристосованість до реалізації соціальних цілей щодо формування особистості і відповідають інтересам суспільства й держави. Якість освіти як результат є якістю особистості, яка виражається через категорії її культури, соціально-громадянську зрілість, рівень знань і вмінь, творчих здібностей та мотивованості, що вказує на відповідність рівня підготовки студентів вимогам діючих освітніх програм. Єдність названих сторін якості освіти характеризується наявністю прямопропорційного зв'язку між категоріями її процесу і результату [5].

До філософсько-соціального трактування тяжіє визначення якості освіти О. Ляшенка: «багатовимірне методологічне поняття, яке рівнобіжно віддзеркалює суспільне життя – соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні та інші життєво значущі для розвитку людини сторони життя. Як системний об'єкт її характеризують якість мети, якість педагогічного процесу і якість результату. Національною доктриною розвитку освіти й чинною законодавчою

базою визначено якість мети освіти, а державними стандартами освіти – якість навчальних результатів» [6, с. 7 – 8]. Аналогічні позиції в трактуванні поняття «якість освіти» обстоюють В. Андрущенко, В. Астахова, Л. Горбунова, М. Култаєва, М. Лукашевич, В. Лутай, М. Сухова та ін.

Отже, у доробках сучасних науковців щодо якості професійної освіти спостерігається, на нашу думку, три основних підходи до дефініції поняття:

1. Компетентнісно-орієнтований – найвужчий підхід, притаманний науковим працям, спрямованим на формування предметних компетентностей майбутніх фахівців як кінцевих результатів освітнього процесу.

2. Процесуально-результативний – науковий підхід, характерний для загальнопедагогічних досліджень, що акцентують увагу нарівно і на результаті навчання, і на процесі його реалізації на практиці.

3. Філософсько-соціальний, що передбачає глобальне тлумачення поняття «якість освіти» в контексті розвитку суспільства в цілому й освітньої системи зокрема як важливого складника цього процесу.

Усі підходи мають міцні наукові підвалини й достатньо обґрунтовані в сучасних наукових розвідках, проте, зважаючи на предметну спрямованість і обсяг нашого дослідження, найбільш слухним в його межах видається перший підхід до розуміння поняття «якість освіти», що вимірюватиме цю освітню категорію в конкретних критеріях сформованості професійної лінгвометодичної компетентності майбутніх учителів-філологів як результату процесу лінгвометодичної підготовки й кінцевого показника якості цього процесу.

Вочевидь, що панівні позиції компетентнісно-орієнтованого підходу в сучасній освіті мають із необхідністю служити основою для наукових досліджень галузево-прикладного спрямування і потребують докладного вивчення з погляду забезпечення якості освіти. У контексті нашого дослідження найдоцільніше розглядати якість професійної лінгвометодичної освіти як педагогічну компетентнісно-орієнтовану категорію, що в результаті становить особистісний феномен майбутнього філолога.

Відтак під якістю лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів рідної мови розумітимемо результати фахової підготовки, що виражаються в комплексі набутих у процесі навчання професійних знань, умінь, навичок, індивідуальних якостей та ціннісних установок особистості, на який справляють безпосередній вплив педагогічні характеристики організації навчально-виховного процесу та соціальні чинники функціонування освітньої системи і які в сукупності становлять систему професійної лінгвометодичної компетентності вчителя-філолога.

Отже, основним результатом і показником якості фахової лінгвометодичної освіти виступає професійна лінгвометодична

компетентність майбутнього вчителя-філолога, ефективність і рівень формування якої в кожного студента й на факультеті загалом можна якісно дослідити лише за допомогою системних і комплексних вимірювальних процедур – моніторингу якості лінгвометодичної освіти. Розглянемо особливості цього процесу.

Багаторічна історія та потужна наукова і методична база заклали міцний фундамент для моніторингових досліджень професійної компетентності педагога. Грунтовні праці О. Авраменка, Н. Байдацької, Т. Лукіної, О. Ляшенка, Т. Хоруженко та ін. свідчать про швидкий поступ вітчизняної науки у сфері освітніх вимірювань і моніторингу фахової підготовки спеціалістів. Так само в дисертаціях Н. Остапенко, О. Семенов, О. Копусь висвітлено окремі аспекти моніторингу професійної лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя-філолога, але ці напрацювання мають переважно практичний характер. Тож, не зважаючи на спільні риси педагогічного і лінгвометодичного моніторингу, які послідовно відбиваються в останньому як у частині цілого, він, вочевидь, характеризується специфічними ознаками, що потребують теоретичного і практичного опрацювання.

Учені-педагоги – О. Авраменко, Н. Байдацька, В. Горб, Г. Єльнікова, Т. Лукіна, О. Локшина, Ю. Романенко, Т. Хоруженко, М. Челишкова та ін. – під моніторингом у найзагальнішому тлумаченні розуміють неперервне, довгочасне спостереження за навчальним процесом та управління ним. Цей вид моніторингу становить освітню технологію, бо він є системою збору і використання такої інформації, без якої неможлива побудова керованого технологічного навчального процесу.

Аналіз наукової та науково-методичної літератури виявив, що на сьогодні наявні й інші, більш конкретизовані дефініції, які умовно можна розподілити на кілька напрямів, залежно від того аспекту моніторингу, на якому акцентують увагу дослідники. Відповідно до кінцевого результату моніторингових досліджень можемо умовно виділити інформаційно-статичний підхід, що розглядає моніторинг як самоціль, зміст якого полягає в зборі інформації про відповідність нормам, стандартам, критеріям якості; і прогностично-продуктивний підхід, у межах якого науковці визначають моніторинг як проміжну ланку для досягнення інших цілей – керованого навчання, управлінських рішень, методичних розробок тощо.

Так, в межах першого, інформаційно-статичного, підходу визначення моніторингу через співвідношення об'єкта та спеціально розроблених норм, стандартів, вимог відбито в роботах таких учених як С. Донецька, В. Кальней, З. Капелюк, С. Шишов тощо. О. Авраменко, Н. Пасічник, О. Резіна та ін. акцентують увагу на якості навчально-виховного процесу і визначають педагогічний моніторинг як неперервну, науково обґрунтовану, діагностико-прогностичну комплексну систему збирання, зберігання, аналізу й розповсюдження інформації про якість освітніх послуг на основі їх відповідності визначеним цілям та отриманим результатам.

Представники прогностично-продуктивного підходу (М. Барна, О. Гірний, П. Голубков, Г. Єльнікова, Т. Єсенкова, І. Маноха, Л. Нікітіна, В. Попов, А. Субетто, Н. Селезньова, С. Силіна, А. Тайджман, В. Чекмарьов та ін.) розглядають моніторинг як відстеження результативності та спостереження за динамікою різних складових навчального процесу, прогнозування подальшого розвитку й вироблення на цій підставі відповідних рішень. Цю думку також поділяють Н. Денисова, О. Коваленко та Р. Яковлева, додаючи до визначення моніторингу прогностичний чинник: моніторинг – спеціальна система безперервного і тривалого спостереження, контролю, оцінювання стану системи, а також прогнозування на підставі отриманих об'єктивних даних динаміки й основних тенденцій її розвитку [7, с. 4].

О. Абдуліна, О. Авер'янова, О. Байназарова, М. Бершадський, В. Вікторов, П. Дмитренко, О. Касьянова, Г. Лісьєв, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко, А. Майоров, Д. Матрос, Н. Мельникова, С. Мітін, В. Мокшеєв, О. Патрикеева, Д. Полев, І. Посохова, Л. Савва, А. Севрук, П. Чепелев тощо тлумачать моніторинг із позицій джерела інформації для керування освітнім процесом. Зокрема, О. Локшина зауважує, що моніторинг – це система збору, опрацювання й поширення інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне спостереження за її станом і прогнозування розвитку [8].

У межах обох підходів можемо виокремити групу науковців, які наголошують на технологічності моніторингу якості освіти. Так, Т. Федірчик пропонує під моніторинговою технологією розуміти «ретельно продуману стратегію і тактику реалізації управлінських дій, що спрямовані на визначення реального стану якості освіти, прогнозування наслідків її функціонування та визначення механізмів корекції для досягнення максимального рівня освітнього стандарту у відповідному закладі [9, с. 210]. В. Горб тлумачить моніторинг як педагогічну технологію освітньої діяльності, орієнтовану на отримання науково обґрунтованої інформації про хід і результати освітнього процесу і виконання виховних функцій у навчальному закладі [10]. У своїх дослідженнях Н. Базиляк, Т. Гусь, Н. Денисова, О. Коваленко, Н. Фоменко, Г. Цехмістрова та ін. також акцентують увагу на технологічності як основній рисі моніторингу якості освіти.

Як бачимо, шляхи і категоріальні ознаки визначення сутності педагогічного моніторингу представлені досить різними науковими підходами, проте їх об'єднує декілька важливих аспектів:

велика кількість науковців визначають моніторинг як систему (О. Авраменко, Н. Байдацька, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко, А. Майоров та ін.), значна група дослідників говорить про технологію (Н. Базиляк, Т. Гусь, В. Горб, Н. Денисова, О. Коваленко, Н. Фоменко, Г. Цехмістрова та ін.), поодинокими є тлумачення моніторингу через комплекс заходів (Г. Єльнікова);

сучасні учені виділяють спостереження (вивчення, збір інформації) за об'єктом моніторингу з подальшим виробленням прогнозу його розвитку як ключові аспекти системи моніторингу (О. Авраменко, М. Барна, О. Гірний, П. Голубков, Г. Єльнікова, Т. Єсенкова, В. Котьяк, Т. Лукіна, Л. Лутченко, І. Маноха, Л. Нікітіна, Н. Пасічник, В. Попов, О. Резіна, А. Субетто, Н. Селезньова, С. Силіна, В. Чекмарьов та ін.);

науковці здебільшого наголошують на важливості моніторингу для ефективного керування навчально-виховним процесом, його ролі для прийняття важливих управлінських рішень (О. Абдуліна, О. Авер'янова, О. Байназарова, М. Бершадський, В. Вікторов, П. Дмитренко, О. Касьянова, Г. Лісьєв, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко, А. Майоров, Н. Мельникова, С. Мітін, В. Мокшеєв, О. Патрикеева, Д. Полев, І. Посохова, А. Севрук, П. Чепелев та ін.).

Узагальнюючи погляди науковців на природу моніторингових досліджень, ми схилиємося до думки про визначення природи моніторингу як педагогічної технології, адже йому властиві ті ж самі принципові аспекти:

- організований, цілеспрямований, педагогічний вплив і вплив на навчальний процес;
- змістовна техніка реалізації;
- опис процесу досягнення планованих результатів, тобто досягнення цілей;
- процес моніторингу розглядається як система, що об'єднує особистісний та колективний пошук, який враховує всі взаємозалежні елементи педагогічної системи;
- процесуальний, динамічний характер моніторингу;
- орієнтація не на один предмет і на досягнення однієї мети, а на універсалізацію підходів до вивчення об'єкта [11].

Отже, керуючись наявними в педагогічній і методичній науках дефініціями педагогічного моніторингу та специфікою лінгвометодичної компетентності майбутніх учителів-філологів, під моніторингом якості професійної лінгвометодичної підготовки студентів розумітимемо технологію безперервного спостереження, виявлення, вимірювання й оцінювання стану лінгвометодичної компетентності студентів упродовж усього терміну фахової лінгвометодичної підготовки у виші, дослідження чинників навчально-виховного процесу, які вплинули на отримані результати, а також узагальнення й прогнозування динаміки та основних тенденцій її розвитку на підставі отриманих об'єктивних показників із метою розробки оптимальної системи організації фахової підготовки студентів-філологів педагогічних ВНЗ.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в детальному поетапному розробленні технології моніторингу якості лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів української мови, укладанні інструментарію моніторингових досліджень та критеріально-рівневої моделі лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя рідної мови.

Список використаної літератури

- 1. Національна** стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (Указ Президента України №344/2013). – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html> – Назва з екрана.
- 3. Закон** України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/law/2235/> – Назва з екрана.
- 4. Кісіль М. В.** Оцінка якості вищої освіти / М. В. Кісіль // Вища освіта України. – 2005. – №4 (14). – С. 82 – 87. **5. Хоруженко Т. А.** Методичні засади моніторингу якості фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. А. Хоруженко ; Чернігів. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2010. – 19 с. **6. Підготовка** фахівців з освітніх вимірювань в Україні : навч.-метод. комплекс / [О. В. Авраменко, Ю. О. Ковальчук, В. П. Сергієнко та ін.]; за ред. О. В. Авраменко. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. – Частина 2. – 400 с. **8. Моніторинг** якості освіти: світові досягнення та українські перспективи : посіб. для пед. працівників, управлінців, студентів / [О. І. Ляшенко, Т. О. Лукіна та ін.]; за ред. О. І. Локшиної. – К. : К.І.С, 2004. – 128 с. **9. Федірчик Т. Д.** Технологія моніторингу професіоналізму викладача як інструмент забезпечення якості вищої освіти / Т. Д. Федірчик // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, I(7), Issue: 14, 2013. – С. 208 – 213. Електронний ресурс. – режим доступу http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/fedirchik_t.d._the_technology_of_a_teachers_professionalism_monitoring_as_an_instrument_of_providing_a_qualitative_higher_education.pdf **10 Горб В. Г.** Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности / В. Г. Горб // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 10 – 14. **11. Ортинський В. Л.** Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

Ішутіна О. Є. Зміст і сутність поняття моніторингу якості професійної лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів рідної мови

У статті проаналізовано поняття «якість освіти» в контексті актуальних реалій системи освіти в Україні. Схарактеризовано основні підходи до визначення його сутності: компетентісно-орієнтований, процесуально-результативний та філософсько-соціальний. З урахуванням зазначених підходів розкрито сутність поняття «якість професійної лінгвометодичної підготовки майбутнього вчителя української мови». Обґрунтовано доцільність використання моніторингових досліджень як системної і комплексної процедури вимірювання лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя рідної мови. Проаналізовано наявні в сучасній педагогічній науці дефініції поняття «моніторинг» і виокремлено кілька напрямів його тлумачення. Представлено

інформаційно-статичний і прогностично-продуктивний підходи до тлумачення моніторингу, залежно від того аспекту, на якому акцентують увагу дослідники. Обґрунтовано технологічну природу моніторингових досліджень і запропоновано визначення моніторингу якості професійної лінгвометодичної підготовки майбутнього вчителя рідної мови.

Ключові слова: якість освіти, якість професійної лінгвометодичної підготовки, учитель рідної мови, моніторинг якості професійної лінгвометодичної підготовки.

Ишутина Е. Е. Содержание и сущность понятия мониторинга качества профессиональной лингвометодической подготовки будущих учителей родного языка

В статье проанализировано понятие «качество образования» в контексте актуальных реалий системы образования в Украине. Охарактеризованы основные подходы к определению его сущности: компетентностно-ориентированный, процессуально-результативный и философско-социальный. С учетом указанных подходов раскрыта сущность понятия «качество профессиональной лингвометодической подготовки будущего учителя украинского языка». Обоснована целесообразность использования мониторинговых исследований как системной и комплексной процедуры измерения лингвометодической компетентности будущего учителя родного языка. Проанализированы имеющиеся в современной педагогической науке дефиниции понятия «мониторинг» и выделены несколько направлений его толкования. Представлены информационно-статический и прогностически-продуктивный подходы к толкованию мониторинга, в зависимости от того аспекта, на котором акцентируют внимание ученые. Обоснована технологическая природа мониторинговых исследований и предложено определение мониторинга качества профессиональной лингвометодической подготовки будущего учителя родного языка.

Ключевые слова: качество образования, качество профессиональной лингвометодической подготовки, учитель родного языка, мониторинг качества профессиональной лингвометодической подготовки.

Ishutina O. The Content and Essence of the Concept of Monitoring the Quality of Professional Linguomethodological Training of Prospective Native Language Teachers

In the article the concept of "quality of education" is analyzed in the context of relevant realities of the education system in Ukraine. The author characterized three basic approaches to the determination of its essence: a competency-oriented, process and effective, and philosophical and social. Taking into account these approaches the essence of the concept of "quality of professional linguomethodological training of prospective native language teachers" is clarified. It is highlighted that linguomethodological competence stands as the main result and indicator of the quality of prospective native language teachers'

professional education. The expediency of using of monitoring research as a systematic and comprehensive procedure of measurement of prospective native language teachers' linguomethodological competence is proved. definitions of the term "monitoring" which exist in modern pedagogical science are analyzed and several areas of its interpretation are singled out. Depending on the aspect, on which the researchers emphasize, information and static, and prognostic and productive approaches to the monitoring interpretation are proposed. Technological nature of monitoring research is proved and the definition of monitoring of quality of professional linguomethodological training of prospective native language teachers is proposed.

Key words: quality of education, quality of professional linguomethodological training, native language teacher, monitoring of quality of professional linguomethodological training.

Стаття надійшла до редакції 23.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 37.034

Лю Сінтьінь

ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ: ГЕНЕЗИС ТА СУЧАСНІСТЬ

Суспільна потреба у гармонізації стосунків у системі «людина – навколишній світ» актуалізує процес виховання естетичної культури, естетичних смаків підростаючого покоління. Кризові явища в соціально-економічній сфері обумовлені невеливанням культурних цінностей, ігноруванням духовно-мистецького досвіду, накопичених людством упродовж цивілізованого поступу.

Проблема теорії і методики естетичного виховання підростаючого покоління висвітлюються в працях Т. Бабенко, Л. Коваль, І. Кругленко, А. Лебедевої, Л. Масол, Н. Миропольської, В. Передерій, В. Стрілько, В. Тернопільської, Ю. Фохт-Бабушкіна, О. Хом'як, Т. Цвілих, Г. Шевченко, А. Щербо, та інших. Філософсько-естетичні аспекти цієї проблеми розглядаються в наукових працях Ю. Борєва, І. Гончарова, М. Киященка, В. Ядова. Психологічні основи естетичного виховання розкрили Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, Б. Теплов та інші.

Мета роботи – здійснити аналіз теоретичних засад естетичної культури особистості у контексті сучасних освітніх вимог.

Естетичну культуру можна визначити як здатність особистості сприймати і розуміти прекрасне у повсякденному житті, мистецтві, дійсності та прагнення й уміння будувати своє життя за законами краси.

Поняття «естетична культура» використовується для відображення ставлення особистості до різних сторін навколишньої дійсності. З метою чіткішого розуміння сутності окресленого феномену розглянемо окремі його поняття, враховуючи їх співвідношення: «естетична культура» з поняттями «культура», «естетика».

Зокрема, філософський енциклопедичний словник дає таке визначення культури: «Культура – виховання, утворення, розвиток, шанування, специфічний спосіб організації й розвитку людської життєдіяльності, представлений у продуктах матеріальної й духовної праці; у системі соціальних норм і установок; у духовних цінностях; у сукупності ставлень людей до природи, між собою і до самих себе» [8, с. 267].

Відтак, у широкому значенні під культурою розуміють специфічний, характерний для людей спосіб діяльності, що обумовлюється рівнем розвитку особистості в певній сфері діяльності.

Л. Сохань підкреслює, що «людина народжується та живе в світі створеної людством культури, опрідметненої в усіх галузях суспільно-значущої діяльності. Індивід стає особистістю, оволодіваючи цією культурою, освоюючи певний пласт життя, і чим більше він досягає розпредмечене ним поле людської культури, тим багатшим є його життя» [7, с. 171 – 176].

Саме культура, здобуваючи форму активної людської діяльності, сприяє соціально-комунікативному розвитку людської особистості. Так, Л. Коган зазначає, що «сутність культури має прояв, передовсім, у діяльності, а не в сукупності досягнень і цінностей, накопичених людством у процесі історичного розвитку, культура – не самостійна соціальна сфера, а наскрізна характеристика усієї соціальної системи, і в будь-якому суспільному явищі існує його специфічний культурний аспект; основна соціальна функція культури – людинотворчість, тобто людська особистість – абсолютний об'єктивний і суб'єктивний предмет культури. Головна мета культури – формування певного типу особистості» [5, с. 94].

Ще одним із аспектів тлумачення культури у філософській літературі є розуміння її як певної системи важливих для людини смислових комплексів – цінностей, що виступають регулятивними принципами у взаємовідносинах між людьми та є важливими характеристиками естетичної культури.

У цьому зв'язку, В. Межуєв визначає культуру як соціально-активну позицію людини, що дозволяє їй не лише дотримуватися прийнятих у даному товаристві норм і цінностей, адаптуватися до них, але й виходити за межі цієї системи, вступати з нею в конфліктні стосунки, виробляти нові норми й цінності, що відповідають зміненим умовам і обставинам [6, с.128]. І. Агієнко розглядає культуру як засіб творчої самореалізації кожного члена суспільства та арсенал суспільних нововведень і зазначає, що особистість соціокультурна за своєю сутністю, але індивідуально неповторна за способом свого існування.

Але для того, щоб культура була саме процесом, а не тільки сукупністю готових цінностей, потрібен постійний саморозвиток людини і людства. Суб'єктом культури може бути індивід, який прагне саморозвитку, самоформування. Саме саморозвиток є атрибутивною ознакою особистості, а в культурі завжди присутній особистісний чинник саморозвитку, тобто перетворення багатства культурного досвіду попередніх поколінь у внутрішнє багатство індивідів, що знову втілюють його зміст у своїй соціальній діяльності, спрямованій, у свою чергу, на перетворення дійсності й самої людини [1, с. 10].

Методологічною основою виховання естетичної культури особистості виступає естетика. Естетика вивчає природу форм навколишнього світу, їхню будову і модифікацію. Вона орієнтована на виявлення універсалій у чуттєвому сприйнятті виразних форм реальності (твори мистецтва, процес художнього осмислення, художньо-конструкторської діяльності в мистецтві й поза мистецтвом).

Зважаючи на такий контекст, естетична культура включає такі складові: естетичне сприймання (здатність виділяти в мистецтві та житті естетичні якості, образи і переживати естетичні почуття); естетичні почуття (емоційні стани, що виникають у процесі оцінного ставлення людини до явищ дійсності й мистецтва); естетичні потреби (у спілкуванні з художньо-естетичними цінностями, в естетичних переживаннях); естетичні смаки (здатність оцінювати твори мистецтва, естетичні явища з позиції естетичних знань, ідеалів); естетичні ідеали (зумовлені уявленнями особистості про досконалу красу природи, здібності, уміння в галузі мистецтва).

У контексті проблеми естетичної культури особистості нам імponує підхід латвійського дослідника Л. Гудайтіте, який зазначає, що культура особистості проявляється у прагненні до позитивних відносин із оточуючими та постає як своєрідна емоційна відвертість, готовність бути співпричетним до почуттів, станів іншої людини, співпереживати їй. Такі відносини вимагають не тільки здатності проникати у внутрішній світ іншої особистості, але й передбачають вироблення уміння більш критично оцінювати себе. Вони розвивають самопізнання, самооцінку, повагу до себе та інших. Саме це дозволяє стверджувати, що естетична культура передбачає засвоєння людиною певної системи знань, цінностей, що вироблені людством, оволодіння якими сприяє утворенню бережливого ставлення до краси, творів літератури, музики та образотворчого хореографічного мистецтва.

За І. Зазюном, естетична культура виявляється у формуванні естетичного ставлення людини до дійсності. Естетична культура сприяє орієнтації особистості у світі естетичних цінностей та одночасно – здатності людини до естетичного сприймання і переживання, завдяки їй формуються естетичні смаки та ідеали, здатність до творчості за законами краси, до створення естетичних цінностей у мистецтві, побуті й праці, вчинках і поведінці [4, с. 32 – 33].

Загалом можна стверджувати, що естетична культура виявляється у здатності особистості сприймати й розуміти прекрасне в мистецтві та житті, сприяє виробленню у неї естетичних смаків, розвитку здібностей у галузі мистецтва.

А. Шефтсбері виховання естетичної культури вважає необхідною умовою досягнення гармонії в оточуючому світі. Він зазначає, що краса і добро органічно поєднані, і тому естетичне й моральне виховання здійснюється паралельно, а його результатом є формування всебічно й гармонічно розвиненої особистості [9].

Вчені аналізуючи проблему своєрідності художньої творчості, не оминув питання взаємовідносин естетичного і морального стверджують, що в ідеальному смаку простежується тенденція впливу на моральність, доводять, що виховання естетичного смаку виступає моральним вихованням особистості.

Л. Штрюмпель виділив три найвищі форми свідомості: логічну (пізнавальну), естетичну (почуття), етичну (бажання). Вони, за вченим, є трьома основними елементами психічного життя людини. Особливе місце у цьому процесі належить естетичній формі свідомості, оскільки вихованню почуттів, естетичному навчанню повинна надаватися особлива увага [2].

Науковці розглядають естетичне ставлення людини до дійсності як процес зростаючої почуттєвої взаємодії людини зі світом, у якому вона не лише переживає, але і пізнає, перетворює, відповідно до існуючих уявлень, навколишньої дійсності.

Відомий румунський учений Ж. Вайдяну критикує незадовільну з точки зору організації і повну за змістом естетичну культуру сучасної молоді. Однією з причин її недоліків він вважає невміння і недостатню наполегливість викладачів у вихованні в учнів естетичного, творчого відношення до навколишньої дійсності. На його думку, кожна молода людина має бути підготовлена до цього як у теоретичному, так і в практичному відношенні, що неабиякою мірою зумовлюється відповідною підготовкою вчителів, їхнім високим рівнем естетичної культури [10, с. 77 – 78].

Відтак, процес естетичного виховання студентства має ґрунтуватися на принципах послідовності, врахування специфіки соціального становлення особистості, вікових, соціально-психологічних особливостей, побутових умов, відповідати вимогам її соціалізації, адаптації, профорієнтації майбутніх фахівців [3].

Слід зазначити, що студентська молодь відрізняється різноманітністю і багатоплановістю внутрішніх і зовнішніх проявів, що переломлюються під впливом соціально-культурних чинників, визначаються умовами конкретного мікросередовища, що здійснює соціалізацію підростаючого покоління. У цьому зв'язку велике значення має естетичне виховання, що, з огляду на всі біологічні, психічні й соціальні особливості студентства, сприяє вирішенню актуальних проблем цієї соціальної

групи. Естетичне виховання здійснює підготовку молоді до повноцінного функціонування в суспільстві через розвиток готовності до професійного, соціального й особистісного самовизначення, знаходження цілісності, ідентичності, засвоєння культурних цінностей і формування особистісно значущих художньо-ціннісних орієнтацій, внутрішньої позиції, системи позитивних суб'єктивних взаємин, що повинні сприяти внутрішній регуляції культурної поведінки, виконанню естетично спрямованої діяльності.

Натомість особливості естетичного виховання студентів реалізуються у: прояві естетичних інтересів як вираженні рівня розвиненості своїх домагань до навколишнього; появі усвідомленої потреби в надбанні знань естетичного характеру; формуванні готовності до самовираження й самоствердження в різних видах естетичної діяльності; появі потреб в отриманні знань естетичного характеру, у виробленні власних поглядів і переконань, способів їх реалізації; потребі реалізовувати творчі можливості в особистих видах естетичної діяльності.

Специфічними особливостями виховання естетичної культури у студентської молоді виступають: 1) яскраво виражена соціально-професійна спрямованість, що припускає підготовку майбутніх фахівців до виконання різноманітних соціально-психологічних функцій інтелігенції; 2) врахування особливостей розвитку та становлення студентства як особливої соціально-професійної групи; 3) подвійний процес соціалізації, що визначає два рівні розвитку естетичної свідомості студентів.

Таким чином, сформованість естетичної культури особистості передбачає суб'єктивне привласнення нею об'єктивно естетичного в навколишньому світі та є надійним засобом гармонізації духовно й творчо-практичної діяльності людини. Естетична культура студентів формується через естетичні потреби, інтереси, ідеали, смаки, включення їх у художньо-творчу діяльність.

Список використаної літератури

- 1. Агієнко І. В.** Соціально-філософський аналіз моделей формування особистості як суб'єкта культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / І. В. Агієнко. – Дніпропетровськ, 1998. – 21 с.
- 2. Алексеев В. Г.** Герbart, Штрюмпель и их педагогические системы / В. Г. Алексеев. – Юрьев : тип. К. Маттисена, 1907. – 112 с.
- 3. Бітаєв В. А.** Естетичне виховання і гуманізація особистості: автореф. дис... наук. ст. ф. н. – Спеціальність: 09.00.08. – естетика / В. А. Бітаєв; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2004. – 20 с.
- 4. Зязюн І. А.** Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Укр.-фін. інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – С. 32 – 33.
- 5. Коган Л. Н.** Проблемы исследования целостной культуры / Л. Н. Коган. – М. : Мысль, 1992. – 246 с.
- 6. Межуев В. М.** Культура и история / В. М. Межуев. – М., 1981. – 497 с.
- 7. Сохань Л. В.** Жизненный путь личности / Л. В. Сохань. – К. :

Наук. думка, 1987. – 227 с. **8. Философский** энциклопедический словарь. – [2-е изд.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с. **9. Шефтсбери А. Э.** Эстетические опыты / А. Э. Шефтсбери; [сост., пер., вступ. ст. А. В. Михайлова]; ред. кол.: М. Ф. Овсянникова. – М. : Искусство, 1975. – 543 с. **10. Vaideny С.** La structure de la culture esthetique aecole / С. Vaideany // Revue de pedagogic. 1968. – №17. – P. 76 – 85.

Лю Синьтін Виховання естетичної культури студентів: генезис та сучасність

У статті розкрито сутність поняття «культура», «естетична культура особистості», що є базовими. Здійснено аналіз естетичної культури особистості в науковій літературі. Охарактеризовано складові естетичної культури: естетичне сприймання; естетичні почуття; естетичні потреби; естетичні смаки; естетичні ідеали. Зроблено акцент на особливостях розвитку особистості до сприйняття прекрасного, формуванні естетичного ставлення до природи, праці, побуту мистецтва. Задекларовано необхідність урахування сучасних викликів щодо виховання естетичної культури студентської молоді.

Ключові слова: культура, естетика, естетична культура, виховання, особистість, студент.

Лю Синьтинь Воспитание эстетической культуры студентов: генезис и современность

В статье раскрыт сущность понятия «культура», «эстетическая культура личности», которые являются базовыми. Осуществлен анализ эстетической культуры личности в научной литературе. Охарактеризованы составляющие эстетической культуры: эстетическое восприятие; эстетические чувства; эстетические потребности; эстетические вкусы; эстетические идеалы. Сделан акцент на особенностях развития личности к восприятию прекрасному, формировании эстетического отношения к природе, труду, быту искусства. Задекларирована необходимость учета современных вызовов относительно воспитания эстетической культуры студенческой молодежи.

Ключевые слова: культура, эстетика, эстетическая культура, воспитание, личность, студент.

Liu Sintin Education of Aesthetic Culture of Students: the Genesis and Present

The article reveals the essence of the concept "culture", "aesthetic culture of personality", are basic. The analysis of aesthetic culture of personality in the scientific literature. It characterises components of aesthetic culture: aesthetic appreciation; aesthetic sense; aesthetic needs; aesthetic tastes; aesthetic ideals. The emphasis is made on peculiarities of development of personality to the perception of the beautiful, the formation of aesthetic

relationship to nature, work, life art. The declared necessity of the account of contemporary challenges in the education of aesthetic culture of students.

Key words: culture, aesthetics, aesthetic culture, upbringing, personality, student.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Чернуха Н. М.

УДК 37.014.5(477):025.4.06"19/20"

Н. В. Місько

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НАУКОВОГО ТЕЗАУРУСУ
ВІТЧИЗНЯНОЇ ТЕОРІЇ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ (ОСТАННЯ
ЧВЕРТЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)**

На сучасному етапі розвиток наукової думки тісно пов'язаний з процесами демократизації і гуманізації соціального життя, перебудовою економічного укладу, становленням інформаційно-технологічного типу взаємодії науки і соціуму, формуванням інтеграційних областей наукового знання, посиленням уваги до антропоцентричного виміру прогресу.

Зміни в соціально-політичній, культурній, економічній і науково-технічній сферах, які відбуваються в країні проектується на лексико-семантичному рівні мовної системи, перш за все в термінології. Термінологія оперативно реагує на найменші зрушення в розвитку суспільства і науки. Зміни в термінології вказують на оновлення наукового знання. Стан понятійно-термінологічної системи дозволяє судити про розвиток теорії і практики певної наукової галузі. Це робить актуальними дослідження, як терміносистем, які вже склалися, так і процесів формування мови науки і відповідності термінологічних змін дійсним запитам наукового знання [2, с. 3].

Вищезазначене повною мірою відноситься і до наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою, необхідність дослідження особливостей розвитку якого обумовлюється декількома факторами.

По-перше, становлення теорії управління освітою як самостійної наукової галузі вимагає формування, розвитку та впорядкування відповідного понятійного апарату.

По-друге, багато термінів цієї галузі мають іншомовне походження, що передбачає необхідність вивчення особливостей їх використання у сфері управління освітою в Україні.

По-третє, невирішеною залишається суперечність між новими відомостями теоретичного характеру у вигляді понять і термінів, які вказують на приріст обсягу наукових знань, і невивченістю змін в

термінології, нез'ясованістю тенденцій розвитку наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою.

Різні аспекти проблеми управлінської діяльності в освіті досліджували О. Адаменко, К. Бабанський, В. Бегей, Є. Березняк, В. Бондар, О. Василенко, Л. Даниленко, А. Єрмола, В. Зверева, Г. Капто, О. Касьянова, Ю. Конаржевський, Б. Коротяєв, В. Лазарев, В. Пікельна, П. Третяков, Є. Хриков та ін.

Дослідженню проблем тезаурусу присвячені роботи таких вітчизняних і зарубіжних науковців, як В. Демченко, М. Епштейн, О. Збанацька, С. Клепко, А. Костина, Вал. Луков та Вл. Луков, Т. Маркарова, Сандра К. Роу і Алан Р. Томас, С. Сисоєва, І. Соколова, М. Чурсін та ін.

Але, незважаючи на це, слід констатувати, що комплексні, системні дослідження проблеми розвитку наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою останньої чверті ХХ ст. – початку ХХІ ст. в Україні не проводились.

Отже, недостатня теоретична розробленість зазначеної проблеми, її теоретична та практична значущість спричинили необхідність здійснення аналізу розвитку наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою останньої чверті ХХ ст. – початку ХХІ ст.

Мета статті – здійснити аналіз особливостей розвитку наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою останньої чверті ХХ ст. – початку ХХІ ст.

Проблему розвитку наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою останньої чверті ХХ ст. – початку ХХІ ст. ми розглядаємо з позицій системного підходу, спираючись на принципи історизму та детермінізму, що дозволяє нам розглядати розвиток наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою, як складне явище, що обумовлюється дією внутрішніх і зовнішніх чинників, як відображення розвитку теорії та практики управління освітою, соціально-політичних, економічних, культурних та загальнонаукових перетворень, характерних для досліджуваного періоду, як результат історичного розвитку управлінських понять і системних відносин.

Отже, у нашому дослідженні, під розвитком наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою (остання чверть ХХ ст. – початок ХХІ ст.), ми розуміємо його послідовний рух до нового якісного стану під впливом чинників внутрішнього і зовнішнього середовища, які забезпечують його постійне оновлення.

Як відомо, в науці існують два підходи у тлумаченні чинників, що впливають на її розвиток. Перший – екстерналістський, який полягає у визнанні провідної ролі зовнішніх соціальних чинників. Другий – інтерналістський, який полягає у визнанні провідної ролі внутрішніх чинників [3, с. 112].

Як зазначає Є. Хриков, розгляд навіть тільки структури зовнішніх та внутрішніх чинників розвитку педагогічної науки свідчить, що не

можна погодитися ні з представниками екстерналістської, ні з представниками інтерналістської точок зору. Зовнішні та внутрішні чинники розвитку педагогіки міцно пов'язані. Таким чином розвиток педагогічної науки обумовлюється впливом цілісної, взаємопов'язаної системи внутрішніх та зовнішніх чинників [3, с. 113 – 114].

Спираючись на цей підхід, нами був здійснений аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження, який дозволив виділити ряд чинників внутрішнього і зовнішнього середовища, які на нашу думку, мають безпосередній вплив на розвиток наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою останньої чверті ХХ ст. – початку ХХІ ст.

До чинників внутрішнього середовища ми відносимо: стан розвитку теорії і практики управління освітою; рівень накопичення знань у сфері управління освітою; пануюча у суспільстві парадигма управління освітою; поява нових управлінських завдань та видів управлінської діяльності; методологія управління освітою; вплив західної теорії управління; закономірності та принципи управління освітою; інтеграційні зв'язки теорії управління освітою з іншими науковими дисциплінами; індивідуальна творчість вітчизняних науковців спрямована на розкриття проблематики у сфері управління освітою; діяльність з упорядкування та систематизації понять і термінів у сфері управління освітою (поява словників, довідників); книговидавничі та публіцистичні діяльність.

До чинників зовнішнього середовища ми відносимо: соціально-політичні, культурні, економічні процеси, які відбуваються у суспільстві; тенденції розвитку системи управління освітою; поява нових типів і видів навчальних закладів; нормативно-правова база системи управління освітою; науково-технічний прогрес; міжнародні інтеграційні процеси у сфері освіти; зближення різних наукових галузей; процеси, які відбуваються у середині української мови (збагачення лексики, зміни усних і письмових форм); мовна політика держави.

Вищезазначений перелік чинників розвитку наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою останньої чверті ХХ ст. – початку ХХІ ст. не є вичерпним, він може видозмінюватися та доповнюватися.

Здійснений аналіз чинників внутрішнього і зовнішнього середовища, дозволив нам вирішити проблему обґрунтування критеріїв та показників оцінки розвитку наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою останньої чверті ХХ ст. – початку ХХІ ст.

Під оцінкою розвитку наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою останньої чверті ХХ ст. – початку ХХІ ст. ми розуміємо сукупність процесів вимірювання, накопичення, аналізу й інтерпретації даних, що дають змогу оцінити наявний рівень досліджуваного явища й спрогнозувати його подальший розвиток.

Змістом вивчення є відповідний аналіз та висновок щодо наявного рівня розвитку наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління

освітою у досліджуваний нами період, який має базуватися на науково обґрунтованих критеріях.

Під критеріями в науці розуміють ті характерні ознаки явища, що вивчається (оцінюється), які відбивають його суттєві риси і саме тому підлягають оцінці [3, с. 209].

Аналіз та узагальнення різних підходів, дозволив нам обґрунтувати критерії оцінки розвитку наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою (остання чверть ХХ ст. – початок ХХІ ст.) до яких ми відносимо: *співвідношення поняття з структурно-ієрархічним рівнем управління освітою* (поняття мають різний ступінь узагальненості і відображають різні за значимістю явища і їх ознаки, співвідносяться з теоріями і концепціями різного рангу: загальною теорією управління, теорією соціального управління, теорією управління освітою, освітніми системами різного рівня, від глобальної системи освіти до конкретного освітнього закладу і окремого навчального класу, учня); *відношення поняття до групи понять вітчизняної теорії управління освітою* (поняття пов'язані з суб'єктами управління освітою та їх діяльністю, типами освітніх установ та їх підрозділами, методичною роботою, контрольньо-аналітичною діяльністю, плануванням роботи навчального закладу, кадровою роботою, роботою з батьками, поняття пов'язані з завданнями управлінської діяльності, психологічними аспектами управління, обладнанням навчальних закладів тощо); *довготривалість поняття* (тривалість існування поняття, час введення його в науку (70-ті рр.; 80-ті рр. і т.д.), тривалість періоду його збереження без істотного перегляду основного змісту); *етнокультурна тенеза поняття* (іншомовне або україномовне); *автономність поняття* (у науковому тезаурусі вітчизняної теорії управління освітою співіснують поняття як дублюючі один одного, так і відносно автономні, що описують і пояснюють специфічні об'єкти, явища і їх ознаки, так, наприклад, поняття «територія» підвідомча районному відділу освіти, не тотожне поняттю «освітнього простору» даного району, а поняття «управління» і «керівництво» освітнім закладом не збігаються за характером системи цілей і виконуваних функцій, хоча нерідко ці терміни використовуються як аналогічні); *загальноприйнятність поняття* (практичне слововживання істотно відрізняється від строгої мови науки, в тому числі і управлінської, своєю адаптованістю до реальної практики, звичністю і засвоєнням більшістю його учасників, наприклад, поняття «функціонал», ясне всім, хто його застосовує, замінюється звичайно на більш суворе, але й менш зручне у вживанні поняття «функціональні обов'язки фахівця», термін «управлінець», який нині вживається і в науково-методичних роботах, лише в останні роки отримав напівпризнання поряд з його більш суворим аналогом «керівники та організатори системи управління освітою»); *сучасність – архаїчність поняття* (цей критерій корелює з критеріями довготривалості і загальноприйнятності поняття, але він відображає специфічний аспект «історичної репутації» поняття, наприклад, «педагог»,

«рекреація», і його «модність», наприклад, «інфраструктура освіти», «інноваційна педагогіка»); *синтаксична складність* (критерій пов'язаний із зручністю використання поняття: простий термін; складний термін; стійке речове термінологічне сполучення).

Запропоновані вище критерії, поєднуючи в собі кількісні і якісні показники, дозволили нам вирішити завдання оцінки розвитку наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою останньої чверті ХХ ст. – початку ХХІ ст.

Джерела, які ми використали у ході дослідження проблеми розвитку наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою останньої чверті ХХ ст. – початку ХХІ ст., можна розподілити на три групи. Перша група – це ті роботи, аналіз яких дав нам змогу обґрунтувати методологію дослідження; друга група – це педагогічні дослідження, присвячені питанням розвитку понятійно-категоріального апарату педагогічної науки загалом, та теорії управління освітою, зокрема; третя група – це першоджерела, автентичні матеріали – статті, дисертації, автореферати, підручники, навчальні посібники надруковані та захищені вітчизняними авторами в досліджуваній нами період.

Загалом у ході дослідження на основі обґрунтованих критеріїв було проаналізовано 387 першоджерел, серед яких 177 статей, 139 книг, 71 дисертація.

Проведене дослідження дозволило нам визначити певні особливості розвитку наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою останньої чверті ХХ ст. – початку ХХІ ст.

У 70-тих роках науковці використовували в публікаціях, присвячених питанням управління освітою, достатньо велику кількість різноманітних термінів. Зміст наукових робіт свідчить про те, що увага фахівців у ці роки спрямовувалася на розгляд питань, пов'язаних із контролью-аналітичною діяльністю, з плануванням роботи, з діяльністю суб'єктів управління. Інтенсивно використовуються терміни «внутрішкільний контроль», «контроль», «фронтальний контроль», «керівництво», «внутрішкільне керівництво», «планування», «комплексне планування», «поточне планування», «перспективне планування», «тематичне планування», «компетентність директора школи», «наукові основи управління», «функції управління», «форми керівництва» та інші.

У 80-тих роках дослідники та педагоги-практики концентрували увагу на питаннях подібних попередньому десятиліттю. Однак, слід зазначити, що в поглядах на систему загальних (технологічних) функцій управління відбулися значні зміни. До «традиційних» функцій: планування, організації та контролю, додалися регулювання, координування, облік. Саме в цей період вперше дається визначення поняттю «оперативне управління», розкривається суть організаційних управлінських моделей. Відбувається значне збільшення загальної кількості вживаних понять, пов'язаних із типами освітніх установ та їх підрозділами, із контролью-аналітичною діяльністю, методичною роботою.

У 90-х роках значно зростає кількість уживаних понять, пов'язаних з діяльністю керівників освітніх закладів. Науковці часто використовують терміни, пов'язані з компетентністю, стилем управління, функціями управління, професійно значущими якостями керівників. В цей період вперше з'являються поняття «менеджмент», «освітній менеджмент», «педагогічний менеджмент», «стратегічний менеджмент», «менеджер освіти» тощо. Аналіз публікацій цих років свідчить, що реформування освіти призвело до багатьох інновацій в системі управління освітою. Так, характерними ознаками управління освітою у 90-ті роки ХХ ст. стали оптимізація, гуманізація, демократизація, раціоналізація, системність і моделювання управлінської діяльності.

На початку ХХІ століття науковці активно досліджували питання інформатизації системи управління, психологічних аспектів керівництва, організаційної культури навчального закладу. У зв'язку з цим інтенсивно вживаються поняття: «інформаційне забезпечення управління освітою», «управлінська інформація», «педагогічна інформація», «управлінська майстерність», «культура управління», «організаційна культура». Треба зазначити, що в цей період на сторінках часопису «Рідна школа» з'являються нові терміни, які мають іншомовне походження: «моніторинг» та «маркетинг». Вітчизняні дослідники розглядали різноманітні аспекти цих питань, про що свідчить достатньо широке коло термінів: «освітній моніторинг», «план-моніторинг», «моніторинг і самомоніторинг якості педагогічної діяльності», «моніторинг рівня навчальних досягнень», «педагогічний моніторинг», «освітній маркетинг».

Здійснений аналіз розвитку наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою останньої чверті ХХ ст. – початку ХХІ ст. дозволив виділити ряд основних понять, таких як: «керівництво» – «управління» – «менеджмент».

Використання історико-педагогічного підходу, дозволяє зробити висновок, що у вітчизняній науково-педагогічній літературі досліджуваного періоду, більш раннім із зазначених вище трьох основних понять («керівництво», «управління», «менеджмент») було поняття «керівництво».

На наше глибоке переконання, це не є випадковістю, а є прямим відображенням пануючої на той час (70-80-ті рр. ХХ ст.) командно-адміністративної парадигми управління, як суспільством в цілому, так і системою освіти, зокрема.

Наша думка підтверджується висновками О. Адаменко, яка зазначає, що у розвитку теорії управління загальноосвітньою школою в Україні в другій половині ХХ століття можна виділити два етапи – 50–80-ті роки, коли в теорії та практиці панувала традиційна, авторитарна, інваріантна парадигма управління, спрямована на підтримку існуючої системи управління та реалізацію державних та партійних настанов, та 90-ті роки, коли починає формуватися нова управлінська парадигма, спрямована на забезпечення інтенсивного розвитку освіти [1, с. 432].

Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури, узагальнення поглядів науковців дозволяє зробити висновок, що на розвиток наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою останньої чверті ХХ ст. – початку ХХІ ст. безпосередній вплив мали пануюча у 70 – 80-ті роки ХХ ст. авторитарна парадигма управління освітою та нова демократична парадигма управління освітою, яка почала формуватися у 90-ті роки ХХ ст. і на початку ХХІ ст. зайняла панівне становище у сфері управління освітою.

Цей висновок підтверджується наявністю у науковому тезаурусі вітчизняної теорії управління освітою останньої чверті ХХ ст. – початку ХХІ ст. понять і термінів – бінарних опозицій, наприклад таких як, «авторитарний стиль керівництва – демократичний стиль управління», «директивне управління – колегіальне управління», «адміністратор – лідер» тощо.

На сьогодні найбільше значення має менеджментна парадигма управління як найбільш адекватна модель упровадження освітніх інновацій. Адаптація управління освітою до вимог ринкового суспільства, що формується в Україні, відбувається шляхом впровадження системи інновацій різного рівня. Одне з чільних місць у цьому процесі належить поширенню в освітньому управлінні ідей та підходів, розроблених у теорії менеджменту. Саме впровадження менеджментної парадигми в управління освітою є основним джерелом інновацій, які визначають напрямки адаптації діяльності галузі до ринкових трансформацій українського суспільства. Основні закономірності застосування інновацій в управлінні освітою розглядаються в межах інноваційного менеджменту. Формування освітнього менеджменту здійснюється як поширення інноваційного менеджменту в сферу управління освітою [4, с. 57].

Підводячи підсумок, слід зазначити, що на розвиток наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою головним чином впливають організаційні зміни в системі освіти і соціально-економічні умови функціонування освітніх закладів, а саме, перехід до ринкових відносинам, критика авторитарних методів управління, осмислення раніше невідомої зарубіжної наукової інформації і необхідність її творчої переробки, пошук оптимальної моделі управління.

Основними джерелами збагачення наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою, є дослідження з проблем управління освітніми закладами різних типів і рівнів, зарубіжна теорія менеджменту, економічні науки.

Розвитку наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою притаманні тенденції до розширення його складу за рахунок міжсистемного іншомовного запозичення («менеджмент», «маркетинг», «моніторинг» та ін.), а також формування нових термінологічних сполучень з опорними компонентами – традиційними термінами педагогіки («організаційна культура школи» та ін.).

Ключовим терміном, що визначає основний напрямок змін в теорії і практиці управління освітніми системами, став термін «менеджмент». Його впровадження у вітчизняну теорію управління освітою стимулює формування відповідного термінологічного поля і відображає посилення впливу економіки на розвиток соціальних інститутів суспільства.

Перспективи подальшого дослідження проблеми висвітленої у статті, пов'язані з необхідністю ефективної систематизації термінології і характеристики термінів вітчизняної теорії управління освітою, як знаків сучасної терміносистеми, яка швидко збагачується, відображаючи напрямки розвитку наукового знання, і в той же час, зберігає свою предметну специфіку.

Список використаної літератури

1. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950 – 2000 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Олена Вікторівна Адаменко. – Луганськ, 2006. – 612 с. **2. Кичева И. В.** Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы ХХ века : автореф. дисс. на соискание учён. степени д. пед. н. : спец. 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Инна Васильевна Кичева. – Пятигорск, 2004. – 39 с. **3. Методологічні засади педагогічного дослідження** : монографія / авт. кол. : Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін. ; за заг. ред. В. С. Курило, Є. М. Хрикова ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 248 с. **4. Ситниченко Є. Г.** Менеджмент як інноваційна парадигма управління освітою: філософський аналіз / Є. Г. Ситниченко // Грані. Філософія. – 2014. – № 10 (114). – С. 53 – 57.

Місько Н. В. Особливості розвитку наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття)

У статті здійснений аналіз особливостей розвитку наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою останньої чверті ХХ ст. – початку ХХІ ст. Актуальність дослідження даної проблеми обумовлена тим, що інтенсивний розвиток теорії управління освітою, як окремої наукової галузі, вимагає формування, розвитку та впорядкування відповідного понятійного апарату. Автор розглядає проблему розвитку наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою останньої чверті ХХ ст. – початку ХХІ ст. з позицій системного підходу, спираючись на принципи історизму та детермінізму, що дозволяє йому розглядати розвиток наукового тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою, як складне явище, що обумовлюється дією внутрішніх і зовнішніх чинників, як відображення розвитку теорії та практики управління освітою, соціально-політичних, економічних, культурних та загальнонаукових

перетворень, характерних для досліджуваного періоду, як результат історичного розвитку управлінських понять і системних відносин.

Ключові слова: тезаурус, управління, освіта, чинники, критерії.

Мисько Н. В. Особенности развития научного тезауруса отечественной теории управления образованием (последняя четверть XX – начало XXI века)

В статье проведён анализ особенностей развития научного тезауруса отечественной теории управления образованием последней четверти XX в. – начала XXI века. Актуальность исследования данной проблемы обусловлена тем, что интенсивное развитие теории управления образованием, как отдельной научной отрасли, требует формирования, развития и упорядочения соответствующего понятийного аппарата. Автор рассматривает проблему развития научного тезауруса отечественной теории управления образованием последней четверти XX – начала XXI в. с позиций системного подхода, опираясь на принципы историзма и детерминизма, что позволяет ему рассматривать развитие научного тезауруса отечественной теории управления образованием, как сложное явление, обусловленное действием внутренних и внешних факторов, как отражение развития теории и практики управления образованием, социально-политических, экономических, культурных и общенаучных преобразований, характерных для исследуемого периода, как результат исторического развития управленческих понятий и системных отношений.

Ключевые слова: тезаурус, управление, образование, факторы, критерии.

Misko N. The Features of the Scientific Theory Development of Domestic Thesaurus of Education Management (the Last Quarter of XX – Deginning of XXI Century).

The article analyzes the features of a scientific theory thesaurus national education management (the last quarter of XX - beginning of XXI century). The actuality of this problem's research is stipulated for the fact, that intensive development of the theory of management education as a separate scientific field and requires the formation, development and regulation of relevant conceptual apparatus. The author regards the problem of the evaluation criteria of scientific thesaurus in national education management theory in the last quarter of XX - beginning of XXI century from the position of the system-defined approach, based on the principles of historicism and determinism, which allows us to consider the development of national scientific thesaurus management theory education as a complex phenomenon, which is caused by the action of internal and external factors, as a reflection of theory and practice of management education, socio-political, economic, cultural and general scientific changes that are common for the study period as a result of the historical development of management concepts and system relations. The

author concludes that the development of scientific thesaurus national education management theory inherent tendency to expand its membership by intersystem of foreign borrowing. The key term that defines the main direction of changes in management theory and practice of educational systems, is the term "management". Its introduction into the national education management theory stimulates the formation of the terminology of the field and reflects the growing influence of the economy on the development of social institutions of society.

Key words: thesaurus, management, education, factors, criteria.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 378.14.015.62

orcid.org/0000-0002-1764-9063

В. Є. Мозальов

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Як і будь-який процес або результат діяльності людини, освіта має визначену якість. З огляду на те, що до покращення якості освіти висуваються відповідні соціальні вимоги, то цей процес потребує як постійного управління на певних методологічних, методичних та організаційних засадах, так і відповідного уточнення категоріального апарату. Тому, перш ніж дослідити роль та сутність моніторингу якості підготовки фахівців у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ), надамо визначення наведених вище категорій.

Загальні визначення поняття «якість» наведено у Великому тлумачному словнику сучасної української мови: 1. «Якість – внутрішня визначеність предмета, яка становить специфіку, що відрізняє його від усіх інших»; 2. «Сукупність характеристик продукції або послуг щодо її здатності встановити та передбачити потреби» [2, с. 1423].

У Законі України «Про вищу освіту» якість вищої освіти визначається як «... рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» [8].

Міжнародною організацією зі стандартизації (ISO) розроблено серію стандартів ISO-9000, де описані основні положення систем управління якістю і визначено термінологію для систем управління якістю. У січні 2001 року набрав чинності відповідний державний стандарт України ДСТУ ISO 9000-2001 [9].

У зазначеному стандарті поняття «управління якістю» визначено таким чином: «скоординована діяльність, яка полягає у спрямуванні та контролюванні організації щодо якості». А система управління якістю – «система управління, яка спрямовує та контролює діяльність організації щодо якості». Управління якістю відповідно до зазначеного ДСТУ ISO 9000-2001 містить у собі такі складові: планування якості – складова частина управління якістю, що зосереджена на встановленні цілей у сфері якості і на визначенні операційних процесів та відповідних ресурсів, необхідних для досягнення цілей у сфері якості; контроль якості – складова частина управління якістю, що зосереджена на виконанні вимог до якості; забезпечення якості – складова частина управління якістю, що зосереджена на створенні впевненості в тому, що вимоги до якості буде виконано; поліпшення якості – складова частина управління якістю, що зосереджена на збільшенні здатності виконати вимоги до якості; результативність – ступінь реалізації запланованої діяльності та досягнення запланованих результатів; ефективність – співвідношення між досягненим результатом і використаними ресурсами.

Розроблення та впровадження системи управління якістю передбачає декілька етапів, а саме [9]:

1. Визначення потреб та очікувань замовників та інших зацікавлених сторін.
2. Установлення політики та цілей організації у сфері якості.
3. Визначення процесів та відповідальності, необхідних для досягнення цілей у сфері якості.
4. Визначення та постачання ресурсів, необхідних для досягнення цілей у сфері якості.
5. Установлення методів, що дають змогу вимірювати результативність та ефективність кожного процесу.
6. Використання результатів цих вимірювань для визначення результативності та ефективності кожного процесу.
7. Визначення засобів, що дають змогу запобігати невідповідностям і усувати їхні причини.
8. Запровадження та застосування процесу постійного поліпшення системи управління якістю. Цей підхід також можна застосовувати для підтримування та поліпшення наявної системи управління якістю.
9. Організація, яка приймає описаний вище підхід, забезпечує впевненість у можливостях застосовуваних процесів та в якості результатів, створюючи собі основу для постійного їх поліпшення.

Вища військова освіта має своїми пріоритетами відтворення кадрового потенціалу Збройних Сил України, забезпечення підготовки військових фахівців як активних громадян, патріотів, надійних захисників суверенітету і територіальної цілісності України.

Метою сучасного етапу розвитку військової освіти є «...нарощування її інноваційного потенціалу, інтеграція у європейський та світовий військово-освітній і правовий простір, підготовка військових

фахівців з високим рівнем професіоналізму, компетентності, інтелектуального розвитку, загальної та військово-професійної культури, здатних з високою ефективністю виконувати поставлені завдання щодо національної безпеки та оборони Вітчизни, до самонавчання, розвитку власної творчої індивідуальності, невтомного, наполегливого самостійного засвоєння нових знань протягом життя, їх примноження, орієнтації в широких потоках різноманітної інформації, прийняття оптимальних рішень в нестандартних умовах» [7].

Тобто, в основу розвитку військової освіти, як цілісної системи, покладено покращення її якості, підвищення ефективності підготовки фахівців у ВВНЗ на певних засадничих принципах щодо управління цими процесами.

Ключове місце в системі управління якістю підготовки фахівців у ВВНЗ посідає моніторинг. «Моніторинг – це безперервне стеження за яким-небудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату» [2]. Це найбільш загальне визначення, що наведене у тлумачному словнику сучасної української мови. На думку А. Майорова «моніторинг в освіті – це система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку» [6].

Ретельному аналізу моніторингу якості освіти присвячено також наукове дослідження І. Анненкової [1]. Моніторинг в освіті, на думку автора, – категорія педагогічна й управлінська, оскільки він не копіює загальні положення теорії інформації, а переводить їх на мову педагогіки, психології і управління. Соціальна сутність освітнього моніторингу визначається тим, що саме він служить головним засобом контролю й обліку передачі соціального досвіду (змісту освіти) підростаючим поколінням.

Чітко сформульована мета, розроблені завдання, обов'язкове дотримання певної чіткої системи принципів, реалізація комплексу означених функцій є основними вимогами, дотримання яких забезпечує роботу системи моніторингу якості підготовки фахівців у ВВНЗ. Тільки за таких умов можливе його безперервне продуктивне застосування, яке дозволить простежити динаміку якісних змін підготовки та вчасно скоригувати її відповідно здібностей та потреб споживачів. Тому впровадження системи моніторингу якості у процес підготовки фахівців у ВВНЗ через розроблення мети, завдань, функцій й принципів, критеріїв й показників моніторингу у відповідності до сучасних державних та європейських стандартів вважаємо важливою педагогічною умовою, що стане шляхом підвищення його ефективності, що в свою чергу напряму вплине на підвищення якості підготовки фахівців у ВВНЗ.

Основними завданнями моніторингу якості підготовки фахівців у ВВНЗ є: 1) розробка комплексу показників, що забезпечують цілісне уявлення про стан освітнього процесу, про якісні й кількісні зміни в

ньому; 2) систематизація інформації про стан і розвиток освітнього процесу у ВВНЗ; 3) забезпечення регулярного й наочного представлення інформації про процеси, що відбуваються у ВВНЗ; 4) інформаційне забезпечення аналізу й прогнозування стану й розвитку освітнього процесу, вироблення управлінських рішень.

Необхідно зазначити, що одним із завдань моніторингу є попередження про можливі ризики і небезпеку для ефективного функціонування об'єкта. Причому не просто констатація факту появи змін, що становлять небезпеку, а саме попередження про неї перш ніж ситуація може стати незворотною. Тим самим створюється можливість запобігти або мінімізувати можливий деструктивний розвиток подій.

Завдяки виконанню мети й завдань, моніторинг якості підготовки фахівців у ВВНЗ є універсальним за своїми дослідницькими і практичними можливостями механізмом впливу й корекції діяльності суб'єктів управління системою освіти.

Впровадження моніторингу якості в освітній процес із застосуванням вищезазначених принципів дозволяє дати відповіді на цілу низку практичних питань. Як зазначає М. Кісіль, «... за допомогою освітнього моніторингу робляться спроби відповісти на питання про ефективність тієї або іншої технології навчання, виділити чинники, що впливають на якість навчання, знайти приклади зв'язку кваліфікації викладача і результатів викладання, отримати об'єктивний зріз стану освітньої системи, підвести основу визначення її місця у рейтингу, слугувати розробці освітньої політики, давати матеріал для аналізу стану системи підготовки фахівців у ВВНЗ в порівнянні з іншими закладами освіти, узгоджувати параметри освітньої політики із світовими тенденціями» [5].

Стосовно шляхів адаптації накопиченого досвіду вітчизняної вищої школи до моніторингу в системі підготовки фахівців у ВВНЗ, то тут виникають деякі проблеми.

По-перше, щодо понятійного апарату. Визначення поняття якості вищої освіти у Законі України «Про вищу освіту» віддзеркалює більшою мірою не якість освіти, а скоріш за все – освіченість особистості. А здійснення моніторингу тільки в межах освіченості особистості значно звужує можливості щодо управління якістю військової освіти. Моніторинг має дати відповідь про стан освітньої системи ВВНЗ у цілому та окремих її елементів. Це дасть змогу робити висновки про якість їх функціонування у будь-який момент часу, коригувати відхилення процесів від визначених еталонів на основі аналізу зібраної інформації і прогнозувати подальший розвиток зазначеної системи.

По-друге, щодо співвідношення категорій. Оскільки в діючому державному стандарті України ДСТУ ISO 9000-2001 категорію «управління якістю» визначено як систему, що спрямовує та контролює якість діяльності організації, то і моніторинг, згідно із прийнятим стандартом, має відповідати основним складовим управлінням якістю. А саме: планування якості; контроль якості; забезпечення якості; поліпшення

якості; результативність та ефективність діяльності організації. Відтак, складається цілісна система моніторингу якості підготовки фахівців у ВВНЗ. Тут йдеться про безперервне відстеження комплексу чинників та процесів – від встановлення цілей діяльності і визначення ресурсів на їх досягнення – до результативності та ефективності освітнього процесу.

По третє, щодо ролі і місця інтегрального показника в системі підготовки фахівців у ВВНЗ. Безумовно, що ним є ефективність функціонування військових освітніх закладів як співвідношення між досягнутими результатами і використаними ресурсами. Нагальною проблемою тут є визначення та моніторинг рівня досягнутих результатів. І перш за все – рівня сформованості ключових та професійних компетентностей у курсантів (слухачів) ВВНЗ.

Визначена модель містить у собі кілька основних складових. Серед них: цільова, змістова, операційна та результуюча.

Деякі підходи до подібного моделювання розглянуто у збірнику наукових праць «Вісник національної академії оборони України» [4]. Так, цільова складова моделі формулюється в державному замовленні на підготовку військового фахівця. В ньому визначається мета та основні завдання щодо процесу засвоєння курсантами (слухачами) необхідних компетенцій та формування у них готовності до компетентної професійної діяльності у військах.

Змістова складова моделі. Ця складова поєднує принципи, на які спирається процес формування професійної компетентності майбутніх офіцерів, нормативну та варіативну частини змісту освіти, що закріплені в освітньо-професійних програмах (ОПП), робочих планах та освітніх модулях по їх засвоєнню. До найбільш важливих принципів слід віднести: принцип адекватності моделі підготовки майбутнього офіцера моделі професійної діяльності військового фахівця; принцип формування змісту освіти на основі міждисциплінарного підходу; принцип інтеграції змісту навчання та сучасного досвіду застосування військ; принцип технологічності і професійної спрямованості підготовки; принцип особистісно-орієнтованої підготовки фахівців.

Головною особливістю змістової частини є оптимізація змісту гуманітарної, соціально-економічної, природничо-наукової, професійної підготовки фахівців, зосередження уваги на практичній їх підготовці до виконання обов'язків на посадах за призначенням з урахуванням нових поглядів на форми і способи застосування військ, досвіду їх застосування у антитерористичній операції на сході України, в миротворчих операціях, сучасних воєнних конфліктах, а також під час проведення навчань.

Операційна складова моделі. До цієї складової входять методи, засоби та форми навчання, що забезпечують реалізацію процесу формування професійної компетентності військового фахівця. Традиційні форми навчальної роботи (навчальні заняття, самостійна робота курсантів (слухачів), практична підготовка, контрольні заходи) необхідно збагачувати за допомогою: використання електронних засобів

навчання, комп'ютерних технологій, спеціалізованих класів з розгорнутими зразками озброєння та військової техніки, тренажерів; посилення методичної підготовки курсантів щодо проведення занять з підлеглими (з різних предметів бойової підготовки під час навчання у ВВНЗ і під час військової практики та стажування у військах); запровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання. Головним принципом розроблення операційної складової моделі є гарантоване забезпечення якості підготовки військового фахівця.

Результуюча складова моделі. Передбачає наявність конкретних результатів реалізації процесу підготовки фахівця, його готовності до компетентних дій на офіцерській посаді у Збройних Силах України.

Ключовим елементом у розробленні компетентної моделі є компетентність військового фахівця, як інтегральний показник якості його підготовки, що характеризується ступенем здатності і готовності до застосування сформованих знань, умінь, навичок та особистісних якостей при виконанні визначених службово-бойових функцій у звичайних та екстремальних умовах. Ступінь сформованості компетентності має постійно моніторингуватися [3]. Цей ступінь може бути вищим чи нижчим. А значить і фахівець може бути більш компетентним чи менш компетентним. Головне – точно віддіагностувати рівень сформованості компетентності на основі критеріальної оцінки. Тут слід зробити наголос на тому, що не самі знання і т. ін. визначають компетентність, а здатність і готовність офіцера застосовувати їх у томі числі в екстремальних умовах.

Подібний підхід передбачає формування змісту освіти із застосуванням компетентісно-міждисциплінарного підходу. У даному випадку передбачається інтеграція таких дисциплін як педагогіка, психологія і конфліктологія, соціологія, іноземна мова, тактика тощо.

На нашу думку необхідно підвищувати зацікавленість у процесі моніторингу не тільки в курсантів (слухачів), а також у викладачів, тому як викладач – інший суб'єкт моніторингової діяльності – також потребує певних спонукань, що формує його мотивацію у вказаному виді діяльності.

Обов'язковою умовою для здійснення моніторингу в системі управління ВВНЗ передбачає наявність у його структурі відповідного підрозділу з фахівців-експертів, діяльність якого максимально сприятиме гарантованому забезпеченню якості підготовки військових фахівців.

Таким чином, моніторинг якості підготовки фахівців у ВВНЗ буде ефективним і моніторингові дослідження будуть відбивати достовірні результати та призводити до обґрунтованих висновків, коли у вищому військовому навчальному закладі діятиме спеціально створене педагогічне середовище, що сприятиме формуванню позитивної мотивації курсантів (слухачів) і викладачів щодо застосування моніторингу якості у процесі підготовки фахівців. Зазначене педагогічне середовище стає можливим за умови залучення курсантів (слухачів) до самомоніторингу навчальних досягнень з метою стимулювання їхнього професійного розвитку, з однієї сторони, та формування готовності

викладачів до здійснення моніторингу якості у процесі підготовки курсантів (слухачів), з іншої.

Список використаної літератури

1. Анненкова І. П. Моніторинг якості освіти у ВНЗ / І. П. Анненкова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : e-learning.onu.edu.ua **2. Великий** тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с. **3. Зельницький А. М.** Відгук з військ на випускника ВВНЗ, ВНП ВНЗ у системі управління якістю підготовки військових фахівців / А. М. Зельницький // Вісник Національного університету оборони України. – 2011. – № 1 (20). – С. 14–25. **4. Зельницький А. М.** Компетентнісна модель випускника ВВНЗ – складова системи підготовки військових фахівців / А. М. Зельницький, П. І. Удовенко, Р. М. Серветник // Вісник Національної академії оборони України [зб. наук. праць]. – К. : НАОУ, 2009. – вип. 3 (11). – С. 26–38. **5. Кісіль М. В.** Моніторинг як складова системи управління якістю вищої освіти / М. В. Кісіль // Розвиток публічного адміністрування на засадах менеджменту : Європейський контекст : матеріали міжнародної наук.-прак. конференції. – Д. : ДРІДУ НАДУ, 2009. – С. 188-190. **6. Майоров А. Н.** Моніторинг в освіті. Книга 1 / А. Н. Майоров. – СПб. : Изд-во «Образование-Культура», 1998. – 344 с. **7. Науменко М. І.** Управління якістю військової освіти : теорія, методологія, практика / М. І. Науменко, Ю. І. Приходько // Наука і оборона. – №1. – 2009. – С. 40–50. **8. Про** вищу освіту: Закон України від 01 липня 2014 року №1516-VII // Офіційний вісник України. – 2014. – № 63. – С. 7–89 **9. Системи** управління якістю основні положення та словник : ДСТУ ISO – 9000 : 2001. – К. : Держстандарт України, 2001. – 17 с.

Мозальов В. Є. Моніторинг в управлінні якістю підготовки фахівців у вищих військових навчальних закладах

У статті розглянуто деякі аспекти щодо визначення сутності і ролі моніторингу якості підготовки фахівців у вищих військових навчальних закладах. Сформульовано погляди на підвищення якості підготовки військових фахівців шляхом впровадження у освітній процес вищих військових навчальних закладів системи моніторингу якості.

Автором проаналізовані наукові погляди і підходи до моніторингу якості підготовки військових фахівців у вищих військових навчальних закладах. Розкриті педагогічні умови моніторингу якості підготовки фахівців у вищих військових навчальних закладах за яких можливе його безперервне продуктивне застосування. Визначені шляхи підвищення ефективності моніторингових досліджень в системі підготовки фахівців у вищих військових навчальних закладах.

Ключові слова: моніторинг, система управління якістю, військова освіта, компетентність.

Мозалёв В. Е. Мониторинг в управлении качеством подготовки специалистов в высших военных учебных заведениях

В статье рассмотрены некоторые аспекты по определению сущности и роли мониторинга качества подготовки специалистов в высших военных учебных заведениях. Сформулированы взгляды на повышение качества подготовки военных специалистов путем внедрения в образовательный процесс высших военных учебных заведений системы мониторинга качества.

Автором проанализированы научные взгляды и подходы к мониторингу качества подготовки военных специалистов в высших военных учебных заведениях. Раскрыты педагогические условия мониторинга качества подготовки специалистов в высших военных учебных заведениях при которых возможно его непрерывное продуктивное применение. Определены пути повышения эффективности мониторинговых исследований в системе подготовки специалистов в высших военных учебных заведениях.

Ключевые слова: мониторинг, система управления качеством, военное образование, компетентность.

Mozalov V. Monitoring in Quality Management of Specialists Training in Higher Military Educational Institutions

The article describes some aspects about determination of the nature and role of the monitoring of specialists training in higher military educational institutions. It was formulated some views on improving the quality of training of military specialists by embedding the quality monitoring system of educational institutions in educational process. In addition, it was proposed a competence model of training military specialists with definitions of the main components. They are: objective, substantial, operational, and resulting.

The author analyzed the scientific views and approaches of monitoring the quality of training of military specialists in higher military educational institutions. It was disclosed teaching quality monitoring conditions of preparation of specialists in higher military educational institutions that allow it's continuous productive using, which will help to trace the dynamics of qualitative changes of preparation and to adjust it in accordance with the consumers` abilities and needs and what is the most important, to do it on time. Also the author defined ways of increasing the efficiency of monitoring researches in the training of specialists in higher military educational institutions, which will reflect the consistent results and lead to reasonable conclusions.

Key words: monitoring, quality management system, military education, competence.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 378.147

С. В. Омеляненко, М. С. Доннік

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Сучасна підготовка соціальних педагогів детермінується викликами часу щодо наявних соціально-педагогічних проблем соціально вразливих категорій населення. Здатність фахівця соціальної сфери до високого рівня реалізації соціально-педагогічної діяльності та миттєвого реагування на виникаючі потреби особистості обумовлюється сформованим рівнем знань, переконань та ефективної діяльності, що накопичуються під час навчального процесу у вищому навчальному закладі. Особливого значення у процесі підготовки майбутнього соціального педагога набувають сучасні технології навчання, покликані підготувати конкурентноспроможного фахівця, спроможного швидко пристосуватися до стрімкого розвитку сучасного суспільства.

Основою оцінювання якості вищої освіти та професійної підготовки соціальних педагогів, а також якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів є Галузевий стандарт, в якому визначено ряд виробничих функцій та типових для даної функції задач діяльності. У процесі вивчення соціально-педагогічних дисциплін, навчальних та виробничих практик студент – майбутній соціальний педагог, має оволодіти готовністю до реалізації таких виробничих функцій: гностичної, комунікативної, організаторської, діагностичної, прогностичної, посередницької, охоронно-захисної, попереджувально-профілактичної, соціально-терапевтичної та корекційно-реабілітаційної.

Проблеми фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів вирішувалися в дослідженнях О. Безпалько, В. Докучаєвої, І. Зверєвої, Е. Зеєра, Н. Краснової, З. Кияниці, Н. Ларіонової, А. Маркової, Д. Разіної, С. Харченка та інших. Проте, незважаючи на велику кількість наукових напрацювань у цій сфері, відсутні єдині концептуальні та методологічні підходи щодо реалізації освітнього процесу студентів спеціальності «Соціальна педагогіка».

У пропонованій статті ми презентуємо досвід використання сучасних технологій навчання у процесі вивчення соціально-педагогічних дисциплін майбутніми соціальними педагогами, формування їхньої готовності до реалізації професійних функцій.

Кардинальні зміни у суспільно-політичному житті нашої країни потребують утвердження й орієнтації на співробітництво всіх учасників соціально-педагогічного процесу. Практична реалізація цих завдань залежить насамперед від соціального педагога, здатного вільно орієнтуватися в соціальних умовах, розуміти особливості розвитку культури, оволодівати достовірною науковою інформацією, яких завжди

потребує суспільство і школа як одна із його визначальних соціальних інституцій. Виховання фахівців, які здатні вільно і критично мислити, відтворювати духовні й інтелектуальні цінності, передбачає подальший розвиток у студентів самостійності, самосвідомості, незалежності суджень у поєднанні з повагою до поглядів інших людей, уміння приймати рішення і нести відповідальність за свої вчинки, здійснювати самостійний вибір стилю поведінки.

Одним із шляхів розв'язання цих завдань, формування готовності майбутніх соціальних педагогів до реалізації комунікативної професійної функції є використання діалогових технологій навчання, у процесі чого головною метою навчання стає розвиток особистості студента з опорою на використання особистого досвіду учасників. Включення всіх студентів у обговорення проблемних задач, що виникають у результаті ознайомлення із текстами, життєвими ситуаціями, фрагментами телевізійних програм, художніх фільмів, знаходження прихованих суперечностей в них, спільний пошук розв'язків сприяє формуванню у майбутніх педагогів уміння взаємодіяти на суб'єкт-суб'єктному рівні: слухати і говорити, ділитися власними думками і допомагати іншим формулювати їх думки, спонукати до висловлювання думок, ставити запитання. Саме в процесі спільної навчальної діяльності відбувається розвиток діалогічної форми мислення кожного партнера, формування рефлексивних механізмів мислення: крім власної позиції, яка розкривається при висуненні гіпотези, її реалізації, оцінці гіпотези партнера, поступово формується позиція іншого, тобто особистість, ніби ставши на місце партнера, починає оцінювати власну гіпотезу, брати участь в утворенні гіпотези іншого. Зустрічаючись із різними стилями комунікативної поведінки, студенти розширюють свій соціальний досвід спілкування і найбільш репрезентативні типи комунікативної активності, які в ньому реалізуються, а приклад організацію діалогу викладачем – є зразком для наслідування у наступній педагогічній діяльності. В діалозі з'являється можливість існування різних бачень, розумінь предметних та соціальних ситуацій, спроба співвіднести їх, сформулювати своє власне розуміння. Таким чином, виникає ефект саморозвитку. Крім того формується вміння бачити та адекватно розуміти позицію іншого (навіть протилежну особистій), що часто виникає у соціального педагога під час спілкуванні з вихованцями, які належать до різних соціальних груп.

При обговоренні педагогічних праць, практичного досвіду соціально-педагогічної діяльності ми дотримуємося такої послідовності роботи: 1) знайомство з текстом як відображенням ціннісних орієнтацій і досягнень попередніх поколінь, як посередником між культурою та індивідом; розкриття смислових одиниць тексту; 2) постановка студентами запитань, які виникли у них в ході ознайомлення із текстом; 3) спільна робота над текстом: формулювання меж неузгодженості між учасниками діалогу, пошук взаєморозуміння, стимуляція інтелектуальних навичок через діалогічну взаємодію, засвоєння засобів

мислительної діяльності (логічних основ, понять, алгоритмів, правил), побудова спільної форми мислення (розвиток ідей один одного, надання контраргументів, альтернативних гіпотез та ін.); 4) фокусування на окремих проблемах з метою розв'язання практичних завдань; 5) позитивна оцінка синтезу між критикою і творчістю на індивідуальному і колективному рівнях, заохочення смислоутворюючих тенденцій особистості, що стимулюють уміння мислити.

Ефективною технологією формування готовності до реалізації гностичної функції у професійній діяльності майбутніх соціальних педагогів є технологія формування критичного мислення на основі чотирьох фаз мисленнєвої діяльності: 1) виявлення та заперечення припущень; 2) перевірка фактичної точності та логічної послідовності; 3) розгляд контексту; 4) вивчення альтернатив, основні положення якої розроблені на основі програми «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» [1] та адаптовані нами із урахуванням специфіки соціально-педагогічної діяльності та підготовки до неї соціальних педагогів. Наприклад, на заняттях із навчальної дисципліни «Соціальна педагогіка» ми пропонуємо студентам ознайомитися з декількома авторськими підходами до вивчення соціально-педагогічних проблем представників «групи ризику». Зокрема, студентам пропонується ознайомитися із періодичною літературою, де висвітлено технології соціально-педагогічної діяльності щодо подолання проблем, притаманних певній категорії «груп ризику»; проаналізувати запропоновані автором статті методи роботи; обговорити доцільність їх використання та запропонувати власний варіант надання соціально-педагогічної допомоги. При цьому використовується як індивідуальна, так і групова форми роботи, під час яких, на початковому етапі, студенти висловлюють свої передбачення щодо існування різних поглядів на проблему. На наступному етапі знаходять аргументи для доведення чи спростування певних поглядів, з якими познайомилися у пропонуваніх фрагментах наукових чи популярних статей. При цьому ми наголошуємо, що контекст відіграє важливу роль у розумінні інформації, тому пропонуємо з'ясувати, у зв'язку з чим різняться думки авторів. Вивчення альтернатив досягається завдяки спрощенню інформації в результаті її поділу на окремі частини, перенесення її в практичну діяльність, зміну ролей, коли студент стає в позицію автора повідомлення чи учасника соціально-педагогічного процесу.

Студенти, майбутні соціальні педагоги, активно включаються у реалізацію різноманітних проектів. Метод проектів ми розглядаємо як комплексний інтегративний процес, який передбачає цілепокладання, планування, організацію, реалізацію цілей за допомогою адекватних прийомів організації діяльності студентів, аналіз результатів. Мета залучення студентів до виконання проектів – забезпечувати реалізацію соціального замовлення на людину нового, демократичного суспільства, якій притаманна активна життєва позиція. Участь у проекті для студентів

– це взаємна навчально-пізнавальна, ігрова, творча діяльність, яка має загальну мету й узгоджені засоби діяльності та спрямована на досягнення загального результату. Метою проектної діяльності студентів є навчальний творчий продукт, під яким розуміється самостійно розроблений продукт від ідеї до її втілення, який має суб'єктивну або об'єктивну новизну і виконаний під контролем і консультацією більш досвідченого викладача.

З метою формуватися готовності до реалізації прогностичної, посередницької, охоронно-захисної, попереджувально-профілактичної, соціально-терапевтичної, корекційно-реабілітаційної професійних функцій ми пропонуємо проекти різного змісту. Всі вони спрямовані не лише на отримання інформації щодо роботи із різними категоріями клієнтів, а, в першу чергу, на формування практичних умінь професійної діяльності. Прикладами таких проектів є: «Соціальна адаптація студента-першокурсника» (згадати проблеми соціально-педагогічного характеру, що виникали у студента на першому курсі, описати їх та запропонувати роботу соціального педагога (куратора групи) щодо подолання означених проблем); «Уявна організація» (проаналізувати стан соціально-педагогічних проблем у суспільстві; запропонувати проект уявної організації, створеної особисто студентом задля вирішення наявних проблем соціуму; проект повинен містити назву організації, емблему, мету діяльності, завдання, та перелік фахівців, що надаватимуть кваліфіковану допомогу).

Різноманітність видів проектів, тем із соціально-педагогічних дисциплін, у ході яких пропонувалась реалізація цих проектів, забезпечували право вибору студентами тематики й виду проекту. Цей вибір закріплювався у свідомості студентів як процес прийняття на себе відповідальності.

Робота над проектами передбачала дотримання таких етапів: 1) формування мікрогруп для спільної роботи над майбутнім проектом, вибір теми проекту; обговорення у мікрогрупі головної ідеї проекту, можливих джерел інформації, методів та засобів досягнення поставленої мети, прогнозування кінцевого результату своєї діяльності; 2) ознайомлення із літературою, використання методів та засобів досягнення поставленої мети; оформлення розробленого проекту; 3) самоаналіз розробленого проекту та його представлення в умовах аудиторної роботи. Зокрема, на першому етапі роботи над проектом «Корекційно-розвивальна арт-терапевтична програма для дітей «групи ризику» кожна мікрогрупа студентів на основі ознайомлення із соціально-педагогічною літературою обґрунтувала доцільність використання мови кольору, символів та образів замість звичного вербального мовлення із врахуванням специфіки роботи з дітьми різних «груп ризику». На наступному етапі були підібрані різноманітні види робіт, проаналізовано їх арт-терапевтичний ефект залежно від категорії дітей та цілей, які ставляться у процесі їх виховання. Завершальним

етапом роботи над проектом в умовах аудиторної роботи стало обговорення розроблених корекційно-розвивальних програм, внесення коректив у їх зміст методом «мозкового штурму». Проте робота над проектом на цьому не закінчується. Студентам пропонується здійснити практичну реалізацію розробленої програми у безпосередній взаємодії із дітьми «групи ризику». Одна із груп студентів втілила задумане спільно із громадською організацією «Child art» «da Vinci» у комунальному закладі «Дитячий будинок «Наш дім» Кіровоградської міської ради Кіровоградської області. Студенти в ролі арт-терапевтів працювали із дітьми, побачили, як прийоми роботи, що були запропоновані, давали змогу дітям виплеснути свої емоції, перебороти страхи та налагодити контакт із самим собою – зрозуміти свої думки, свої прагнення. Майбутні соціальні педагоги спостерігали за процесом арт-творення, підтримували починання дітей. По завершенню практичної роботи відбувся етап рефлексії практичної діяльності, внесені корективи у корекційно-розвивальну програму.

Включення студентів у проектну діяльність під час вивчення соціально-педагогічних дисциплін сприятиме підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу, формуванню творчого мислення, розвитку педагогічних умінь і формуванню потреби у самовдосконаленні при дотриманні таких умов: чітке визначення мети, яка досягається студентами у процесі виникнення ідеї, створення та реалізації проектів, її спрямованість на майбутню професійну діяльність, на самовдосконалення особистості і професіонала; зв'язок проблеми, що вирішується у проекті із системою психолого-педагогічних знань, умінь, навичок, які б активізували потреби студентів в індивідуальному відкритті способу розв'язання визначеного педагогічного завдання; планування викладачем системи проектів, визначення місця кожного із них у системі вивчення навчальної дисципліни та системі професійної підготовки в цілому; створення освітнього середовища, яке б спонукало студентів до самостійного пошуку інформації для реалізації проекту; створення викладачем якісного портфелю навчально-методичних матеріалів у якості зразків для студентів.

Для з'ясування самооцінки діяльності студентів у ході застосування проектів нами було проведено опитування 33 студентів четвертого курсу напряму підготовки «Соціальний педагог» Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, які брали участь у виконанні проектів під час вивчення соціально-педагогічних дисциплін. Проаналізуємо деякі результати цього опитування, всі питання якого були відкриті, студентам не пропонувалися варіанти відповідей.

Серед умінь, які формуються у студентів у процесі виконання проектів, випускники бакалаврату назвали такі: уміння швидко знаходити потрібну та цікаву інформацію, користуватися різноманітними джерелами інформації (назвав 31 студент – 94 % опитаних), уміння

пояснювати та розповідати, ставити чіткі та лаконічні запитання, уміння зацікавити аудиторію, уміння ораторського мистецтва (29 студентів – 88 %), уміння працювати в команді / колективі / групі, уміння розуміти один одного (28 студентів – 85 %), уміння працювати з комп'ютером (23 студенти – 70 %), уміння аналізувати прочитане та почуте, виділяти головне, конкретизувати (21 студент – 64 %), уміння слухати (15 студентів – 45 %), креативність (13 студентів – 40 %). Студенти відзначали, що така організація роботи є цікавою та неординарною, з'являється щось нове у процесі навчання; є можливість спільно працювати, а бесіди, дискусії у процесі захисту виконаного завдання допомагають краще засвоїти навчальний матеріал; зникає страх, розгубленість, коли зустрічаєшся із завданнями, які раніше не виконувалися, і потрібно самостійно знайти шлях розв'язання задачі, що, в свою чергу, полегшило виконання завдань професійної діяльності у ході практичної роботи.

Засобом діагностики готовності майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічної діяльності, рівня їхньої професійної підготовки у нашому досвіді є портфель навчальних та творчих досягнень. Створення такого портфелю дозволяє поєднати процес засвоєння знань із формуванням умінь, з практичною діяльністю.

Навчальний портфель є, як засобом діагностики рівня оволодіння навчальним предметом, так і прийомом самоідентифікації майбутніх фахівців. Тому викладач, пропонуючи будь-яке завдання, повинен вказувати критерії оцінки матеріалів, які доцільно обговорити спільно зі студентами. У цьому разі майбутні педагоги зможуть здійснювати об'єктивний аналіз своєї діяльності: що вдалося, що не вдалося, а також визначати свої найближчі навчальні плани, інтереси, цілі, з'ясувати у процесі обговорення з іншими свої подальші цілі та способи їх досягнення. Організуючи обговорення результатів роботи з навчальним портфелем ми ознайомлюємо студентів із тими інтелектуальними умінями, якими вони повинні оволодіти: 1) аналізувати конкретні явища; 2) розчленовувати ціле явище на структурні одиниці; 3) сприймати виникнення проблемної ситуації; 4) формулювати проблему; 5) вирішувати проблему відомим способом; 6) знаходити нові способи вирішення проблеми шляхом висування гіпотез; 7) розкривати зв'язки між явищами, порівнюючи їх між собою; 8) здійснювати перенос засвоєних знань на розгляд нових; 9) обґрунтовувати, доводити гіпотезу; 10) перевіряти знайдене рішення.

Портфель, який створюють майбутні соціальні педагоги, містить такі розділи: по-перше, мотиви вибору професії (усвідомлення студентом важливості реалізації соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на вирішення проблем клієнтів); по-друге, етапи професійного й особистісного зростання (наявність систематизованих знань з людинознавчих наук, які допомагають краще зрозуміти особистість та її проблему; глибоке переконання у необхідності гуманного впливу на

клієнта; власне соціально-педагогічна діяльність, спрямована на створення сприятливих умов соціалізації особистості та мінімізацію негативних факторів середовища); по-третє, досягнуті результати (сформованість високого рівня знань, підкріплених практичною діяльністю); по-четверте, перспективи працевлаштування й професійного зростання (уявлення формуються на випускних курсах на основі оцінки ситуації у місті, селищі або області стосовно наявності робочих місць у закладах соціальної сфери). Портфель обов'язково підкріплюється фотодокументами, грамотами, дипломами, авторськими розробками, малюнками, віршами, науковими роботами, публікаціями, підготовка яких дозволяє студенту об'єктивно оцінити свій професійний рівень у сфері реалізації соціально-педагогічної діяльності.

Тож, навчальний портфель дає можливість студенту професійно підійти до оцінки власних досягнень, вибудувати особистісну траєкторію успіху як професіонала. За умови, що робота з портфелем навчальних досягнень виконується протягом тривалого часу, у студентів формується звичка збирати, аналізувати, порівнювати, систематизувати узагальнювати різноманітні матеріали щодо соціально-педагогічної діяльності, в загальному, і своїх надбань, зокрема, що є основою для самовдосконалення.

Отже, процес професійної підготовки соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу включає як теоретичний, так і практичний блок, спрямований на оволодіння фахівцем готовності до реалізації таких виробничих функцій: гностичної, комунікативної, організаторської, діагностичної, прогностичної, посередницької, охоронно-захисної, попереджувально-профілактичної, соціально-терапевтичної та корекційно-реабілітаційної.

Список використаної літератури

1. Стіл Дж. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів»: Підготовлено для проекту «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» / Дж. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл. – Ч. III–IV. – К.: Міленіум, 2001. – 104 с.

Омельяненко С. В., Доннік М. С. Сучасні технології навчання у професійній підготовці соціальних педагогів

У статті презентовано досвід використання сучасних технологій навчання майбутніх соціальних педагогів у процесі вивчення соціально-педагогічних дисциплін. Авторами розглянуто виробничі функції визначені Галузевим стандартом та подано досвід формування у студентів готовності до їх реалізації. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до реалізації комунікативної професійної функції здійснюється шляхом використання діалогових технологій навчання; гностичної функції – шляхом застосування технології формування критичного мислення на основі чотирьох фаз мисленнєвої діяльності;

прогностичної, посередницької, охоронно-захисної, попереджувально-профілактичної, соціально-терапевтичної, корекційно-реабілітаційної професійних функцій – через метод проектів. Засобом діагностики готовності майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічної діяльності у досвіді авторів є портфель навчальних та творчих досягнень.

Ключові слова: технології навчання, майбутні соціальні педагоги, виробничі функції.

Омельяненко С. В., Донник М. С. Современные технологии обучения в профессиональной подготовке социальных педагогов

В статье представлен опыт использования современных технологий обучения будущих социальных педагогов в процессе изучения социально-педагогических дисциплин. Авторами представлен опыт формирования готовности студентов к реализации профессиональных функций, указанных в Отраслевом стандарте. Формирование готовности будущих социальных педагогов к реализации коммуникативной профессиональной функции осуществляется в процессе использования диалоговых технологий обучения; гностической функции – технологии формирования критического мышления; прогностической, охранно-защитной, социально-терапевтической, посреднической, предупредительно-профилактической, коррекционно-реабилитационной профессиональных функций – метода проектов. Средством диагностики готовности будущих социальных педагогов к социально-педагогической деятельности в опыте авторов выступает портфель учебных и творческих достижений.

Ключевые слова: технологии обучения, будущие социальные педагоги, производственные функции.

Omelianenko S., Donnik M. Modern Technologies of Teaching in the Professional Training of Social Teachers

The article presents the experience of using modern technologies of future social teachers teaching in the process of studying social and pedagogical subjects. The authors examined production functions defined by the Sector Standard and introduced the experience of training readiness of future social teachers to put them into practice. The training of readiness of future social teachers to implement the communicative professional function is carried out by using dialogical technologies of teaching. The training of readiness to introduce the gnostic function is implemented by using the technology of training critical thinking on the basis of four phases of mental activity. The process of training of social teachers as for implementation of prognostic, intermediary, security and protecting, precautionary and preventive, social and therapeutic, corrective and rehabilitation professional functions are offered to carry out by using different content projects based on the themes of social and pedagogical subjects. The authors' experience shows that the method of diagnosing of future social teachers' readiness to social and pedagogical activity is the bag of educational and creative achievements that

allows to connect the process of mastering knowledge to training skills and practical activity. The educational bag is the method of future specialists' self-identification, which gives students an opportunity to evaluate their own achievements, to build their own path of professional success.

Key words: technologies of teaching, future social teachers, professional functions.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 378.147:37.013.42-051

Н. Л. Отрошенко

УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

В умовах модернізації української системи освіти особливої уваги заслуговує проблема підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних виконувати свої професійні функції у контексті ефективної професійної діяльності. Майбутній фахівець у галузі соціально-педагогічної роботи має бути готовий до реальної практичної діяльності, володіти навичками самостійної праці й професійного самовдосконалення, урахувати реальні умови соціального середовища, у якому здійснюється професійна діяльність. У зв'язку з цим постає проблема формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в умовах інтеграції соціальних інститутів, взаємодії у вирішенні пріоритетних соціальних питань [1]. Використання інновацій у навчальному процесі сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців, які мають достатній рівень професійної компетентності, що відповідає вимогам сьогодення.

У сучасній науці різним аспектам проблеми професійної підготовки соціальних педагогів присвячено праці багатьох дослідників, зокрема, теоретико-методологічним основам професійної підготовки соціальних педагогів в системі вищої освіти (О. Безпалько, В. Бочарова, Л. Міщик, А. Капська, Л. Завацька, Г. Лактіонова, В. Поліщук, І. Зверева та ін.); практичним аспектам професійної підготовки (Р. Вайнола, М. Галагузова, В. Симонович та ін.); готовності до професійної діяльності (В. Сластьонін). Здійснена також низка досліджень з питань підготовки фахівців для різних сфер соціально-педагогічної діяльності: до виховної діяльності в умовах оздоровчого табору (Л. Пундик), до організації освітньо-дозвіллевої діяльності учнівської молоді

(С. Пашенко), до роботи в студентському середовищі (Є. Адамчук), з учнівською молоддю (С. Харченко) та інші.

Метою нашого наукового пошуку став аналіз застосування інноваційних методів у процесі навчально-виховної роботи кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» з підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Широкий спектр інноваційних технологій, їх активне впровадження в освітню галузь є ключовим напрямом роботи Міністерства освіти і науки України та його підрозділів, вишів України, у тому числі й ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». У контексті входження до міжнародного освітнього простору перед українською вищою школою постала низка завдань, зокрема, забезпечення якості підготовки фахівців на рівні європейських стандартів.

Гармонійно розвинена особистість – головна мета і зміст всієї системи освіти. Впровадження інновацій у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів підвищують якість навчання студентів, формують компетентність майбутніх фахівців; забезпечують становлення аналітичних, організаційних, проектних, комунікативних навичок; розвивають здібності до прийняття правильних рішень у нестандартних ситуаціях, стимулюють творчий потенціал тощо. Отже, застосування інноваційних педагогічних технологій є однією з умов якісної підготовки майбутнього соціального педагога, який має бути компетентним не лише в професійній галузі, але й мати активну життєву позицію, високий рівень громадянської свідомості, вміння вирішувати будь-які завдання, які ставить перед ним життя.

Варто відзначити, що діяльність соціального педагога за змістом значно відрізняється від діяльності учителя-предметника, що вимагає інших підходів до організації фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів. Соціальний педагог допомагає людині жити: вчить радіти і любити, вірити в себе, допомагає знайти власне місце у житті і реалізувати всі свої людські можливості й здібності [2]. Й усьому цьому потрібно навчити самого майбутнього соціального педагога протягом його перебування у вузі. З огляду на це, інноваційне виховання і навчання майбутніх соціальних педагогів на противагу традиційному, яке реалізовувалось «у сучасному, виходячи з минулого», прагне функціонувати у контексті сьогодення, орієнтуючись на майбутнє.

Аналіз досвіду впровадження інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів дозволив визначити їх специфіку: центр тяжіння в педагогічному процесі переноситься на студента; навчальні програми розробляються викладачами з урахуванням фахового досвіду та наявності навчально-методичної та матеріально-технічної бази навчального закладу; спеціальні та практичні заняття проводяться інноваційними методами (бригадні методи, імітаційна гра, розгляд проблемних ситуацій із використанням аудіовізуальної та іншої техніки та ін.); викладач керує просуванням студента в навчальній

діяльності; студент за допомогою сучасних інформаційних технологій моделює навчальну ситуацію, вирішує штучно створену викладачем ситуацію.

У процесі підготовки соціальних педагогів важлива роль належить інтерактивним методам навчання, які ми з впевненістю відносимо до інноваційних. В інтерактивному навчанні засвоюють від 70% до 90% інформації, формується досвід творчої діяльності, уміння самостійно набувати знання.

Розглядаючи застосування інтерактивних методів в процесі навчально-виховної роботи кафедри соціальної педагогіки з підготовки майбутніх соціальних педагогів, ми вважаємо за необхідне запропонувати деякі приклади використання методів, що належать до різних груп у проведенні навчальних занять з різних фахових дисциплін.

При активному навчанні студент вступає в діалог із викладачем, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконуючи при цьому творчі, пошукові, проблемні завдання у парі, групі. Джерела активності студента можуть бути різні. Вони криються: у мотивах і потребах; в природному середовищі, що оточує людину; в особистості викладача й засобах його роботи, формах взаємовідносин і взаємодії викладача та студента [3].

У процесі фахової підготовки соціальних педагогів ми використовуємо наступні форми інтерактивного навчання: інтерактивні презентації; дискусії; круглі столи; конкурси робіт; тренінгові форми; колективне вирішення творчих завдань; групові й індивідуальні вправи, моделювання певного виду соціально-педагогічної діяльності або ситуації; проектування й написання соціально-педагогічних програм, проектів; обговорення відеозаписів, включаючи запис власних дій тощо.

Наприклад, у процесі ділової гри ми залучаємо студентів до роботи по створенню сюжетів, умов нових, оригінальних творчих ігор, що, безперечно, впливає на розвиток їх креативності, активізує процес генерації ідей, стимулює розвиток показників емоційно-вольового та комунікативного компонентів. Цікавою є техніка епістолярної терапії. Працюючи у групах, студенти розробляють самозавдання з написання листів на теми: «Як я бачу своє майбутнє?»; «Що в моєму сьогодні гальмує моє щасливе завтра?»; «Лист моїм недолікам»; «Лист до кумира». Обговорення, аналіз змісту листів стають дієвим чинником розвитку показників гуманістичного, емоційно-вольового, компетентнісного компонентів в особистісному розвитку майбутніх соціальних педагогів. Техніки казкотерапії в роботі зі студентами завжди є бажаними для них, оскільки казка є одним із найбільш емоційно-привабливих, яскравих спогадів нашого дитинства. Її літературний та авторський аналіз дозволяє майбутньому соціальному педагогу детальніше побачити причини життєвої кризи дитини чи молодої людини, оцінити рівень позитивних зрушень, що відбулися (чи не відбулися) у становленні чи психологічній реабілітації клієнта.

Найпоширенішими формами казкотерапії є: аналіз відомих авторських та народних казок; створення казки «по слову від кожного»; її експромтне інсценування; вигадування початку чи кінця нової казки, створення авторської казки кожним учасником, де в завуальованій формі він розповідає про власні проблеми, переживання та очікування. Студенти в процесі навчальної діяльності складають, читають й інсценують казки на теми: «Один день студента-практиканта»; «Планета студентських мрій», «Страшна казка про соціальну роботу»; «Нова історія про соціальну допомогу» [4, с. 674]. Використання методу казкотерапії спрямоване на розвиток у студентів показників комунікативного, емоційно-вольового, організаційного, гуманістичного компонентів особистісного розвитку майбутнього соціального педагога.

У процесі фахової підготовки соціальних педагогів ми також використовуємо лекцію-візуалізацію, яка являє собою візуальну форму подання лекційного матеріалу технічними засобами навчання: відеопоказ, інтерактивна презентація, кіно-трансляція тощо.

Взагалі, проведений нами аналіз навчальних програм з предметів соціально-педагогічного циклу дозволив визначити орієнтовний перелік форм проведення практичних занять. До них належать:

- заслуховування міні-доповідей;
- аналіз інноваційних програм, проектів соціально-педагогічної роботи (міні-захист);
- ретроспективний аналіз соціально-педагогічних явищ (реферат);
- аналіз педагогічних ситуацій (за матеріалами періодичних видань та літературних джерел);
- складання анотацій та написання рецензій;
- заповнення таблиць;
- творчий захист проектів у мікрогрупах;
- конкурс на кращий проект організаційної форми соціально-педагогічної роботи;
- ділова гра;
- розробка змісту та структури соціально-педагогічних бесід;
- рольова гра;
- диспут;
- розробка тематичних переліків (тем, видів послуг, форм роботи) та картотек (ігор, унаочнення);
- демонстрація та аналіз окремих технік соціально-педагогічної роботи;
- аналіз і розробка демонстраційних та ілюстративних матеріалів (рекламної, інформаційної продукції, відеороликів тощо);
- розробка та презентація планів роботи, планів-конспектів, сценарних планів, перспективних, календарних та оперативних);
- захист авторських проектів комплексних організаційних форм соціально-педагогічної роботи (акції, фестивалі, тематичні тижні тощо).

Дозволимо собі коротко охарактеризувати дискусійні форми організації навчальних занять: зважаючи на те, що диспут та дискусія належать до словесних форм роботи, у процесі їх підготовки й проведення створюються умови для розвитку цілої низки комунікативних якостей, які, на нашу думку, також є проявом професійного становлення майбутнього фахівця. Це такі показники: уміння обґрунтовувати, доводити свої думки та позиції, цінувати інформацію членів групи, робити мовленнєвий сюрприз, здійснювати комунікативну презентацію, головне – толерантно ставитися до думок, позицій, висловів членів групи й уміти їх конструктивно сприймати.

Якщо говорити про захист програм, проектів соціально-педагогічної роботи, то дані форми є найрозповсюдженішими в проведенні практичних занять на предметах технологічної спрямованості. Пояснення цьому можна знайти в самій характеристиці «захисту» як практичних дій студента. «Захист» привчає відстоювати позиції, формує здатність аргументувати, доводити. Студенти привчаються до толерантного, емпатійного слухання, вияву інтересів до авторської позиції інших, формування альтернативності та гнучкості мислення.

Міні-захист проходить як презентація роботи творчих груп. На підготовку завдання студентам відведено приблизно два тижні. Форми захисту можуть бути різними: слайд-шоу, фотоколаж; реферативне повідомлення, інсценування тощо.

Термін «інтерактивне навчання» ми використовуємо також під час застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні, дистанційної форми освіти, використання ресурсів Інтернету з навчальною метою, а також електронних підручників, довідників тощо. Сучасні комп'ютерні телекомунікації дозволяють учасникам вступати в «живий» (інтерактивний) діалог (письмовий або усний) з реальним партнером, а також уможливають активний обмін повідомленнями між користувачем й інформаційною системою в режимі реального часу, що у нинішніх умовах є актуальним.

Без сумніву можна сказати, що інтерактивна форма навчання найбільш ефективно сприяє становленню людини як фахівця соціально-педагогічної галузі, здатного до інновацій.

З метою пошуку обдарованої студентської молоді, створення умов для її творчого зростання, активізації науково-дослідної роботи студентів кафедра соціальної педагогіки активно залучає студентів до різних видів науково-дослідної роботи: написання статей, участь в конференціях, олімпіадах, конкурсах студентських наукових робіт тощо

Варто наголосити, що навчальна й виробнича практика виступає як інтегруючий і стержньовий компонент особистісно-професійного становлення фахівців, сполучна ланка між теоретичним навчанням і самостійною роботою в закладах й установах соціально-педагогічної сфери. На підсумкову конференцію студенти готують по групам (за базою практики) у цікавій формі (коротка емоційна розповідь, вірш,

плакат, слайд-шоу) звіт, під час якого діляться власними враженнями про практику, говорять про те, що сподобалося, над чим ще потрібно попрацювати. Студенти 5 курсу готують професійне портфоліо (есе, присвячене собі як професіоналу: мотиви вибору професії, етапи професійного й особистісного зростання, досягнуті результати, професійні уподобання, перспективи працевлаштування й професійної кар'єри; фотодокументи, грамоти, авторські розробки, малюнки, вірші, наукові роботи, публікації тощо).

Наприкінці зауважимо, що основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості. Суб'єктом, носієм інноваційного процесу є насамперед викладач, який працює творчо, прагне до оновлення своїх дидактичних і виховних засобів, йому властива чітка мотивація інноваційної діяльності та викристалізована інноваційна позиція, здатність не лише включитися в інноваційні процеси, але й бути їх ініціатором. Інноваційна діяльність є специфічною і досить складною, потребує особливих знань, навичок, здібностей.

Динаміка сучасного розвитку цивілізації, прогнозування його перспектив наводять на висновки, що освітня система, навчальний заклад, педагогічний колектив, викладач, які ігноруватимуть у своїй діяльності інноваційний чинник, не лише відставатимуть від суспільних процесів, тенденцій, а й спричинять формування особистості, покоління, задалегідь запрограмованих на аутсайдерські (останні) інтелектуальні, духовні, соціальні позиції. Викладач із зашкарубленими знаннями, байдужий до пізнання й використання у своїй діяльності нового формуватиме подібні комплекси й у своїх студентів, з яких мало хто зможе стати успішною особистістю. З розвитком цивілізації (продукуванням нових знань, створенням нових технологій, систем комунікацій, ускладненням соціальних зв'язків) постійно оновлюються вимоги до якості освіти, одним із найважливіших засобів забезпечення якої є інноваційність освітнього пошуку.

Список використаної літератури

- 1. Підготовка** майбутніх соціальних педагогів до ефективної співпраці суб'єктів соціальної роботи / Неля Перхайло. – [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/3101>
- 2. Алексеева В. І.** Місія соціального педагога / В. І. Алексеева // Соц. робота. – 2005. – № 12. – С. 16 – 20.
- 3. Загвязинский В. И.** Методология и методика социально-педагогического исследования : [кн. для соц. педагогов и соц. работников] / В. И. Загвязинский. – М. : АСОПиР, 1995. – 156 с.
- 4. Психологія і педагогіка життєтворчості** : [навч.-метод. посіб.] / [ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін.]. – К. : ІЗМН, 1996. – 792 с.

Отрошенко Н. Л. Упровадження інноваційних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів

У статті наголошено, у контексті входження до міжнародного освітнього простору перед українською вищою школою постала низка завдань, зокрема, забезпечення якості підготовки фахівців на рівні європейських стандартів. Широкий спектр інноваційних технологій, їх активне впровадження в освітню галузь є ключовим напрямом роботи Міністерства освіти і науки України, ВНЗ України, у тому числі й ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». Акцентовано, що інноваційне навчання майбутніх соціальних педагогів на противагу традиційному, яке реалізовувалось «у сучасному, виходячи з минулого», прагне функціонувати у контексті сьогодення, орієнтуючись на майбутнє. Запропоновано приклади використання методів, що належать до різних груп у проведенні навчальних занять з різних фахових дисциплін.

Ключові слова: інноваційні методи, соціальний педагог, компетентність.

Отрошенко Н. Л. Внедрение инновационных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов

В статье отмечено, в контексте вхождения в международное образовательное пространство перед украинской высшей школой встал ряд задач, в частности, обеспечение качества подготовки специалистов на уровне европейских стандартов. Широкий спектр инновационных технологий, их активное внедрение в образовательную отрасль является ключевым направлением работы Министерства образования и науки Украины, ВУЗов Украины, в том числе и ДЗ «ЛНУ имени Тараса Шевченко». Акцентируется, что инновационное обучение будущих социальных педагогов в противовес традиционному, которое реализовывалось «в современном, исходя из прошлого», стремится функционировать в контексте настоящего, ориентируясь на будущее. Предложены примеры использования методов, относящихся к разным группам в проведении учебных занятий по различным профессиональным дисциплинам.

Ключевые слова: инновационные методы, социальный педагог, компетентность.

Otroschenko N. Implementation of Innovative Technologies in the Process of Professional Training of Future Social Pedagogues

The article noted, in the context of entering the international educational space in front of the Ukrainian higher school arose several problems, in particular, ensuring the quality of training at the level of European standards. A wide range of innovative technologies and their active introduction in the educational sector is a key area of the Ministry of education and science of Ukraine, universities of Ukraine, including DZ „LNU named after Taras

Shevchenko". A harmoniously developed personality is the main purpose and content of the entire education system. Innovation in the process of professional training of future social teachers improve the quality of student learning, form the competence of future specialists; ensure the development of analytical, organizational, project, communication skills; develop the ability to make the right decisions in unusual situations, stimulates creativity, and so forth. Accented that the innovative training of future social pedagogues in contrast to the traditional, which was implemented „in a modern, based on the past”, seeks to operate in the context of the present, looking to the future. Innovation is a specific and fairly complex, require special knowledge, skills, abilities. The examples of using methods relevant to different groups in conducting training in various professional disciplines.

Key words: innovative methods, social teacher, competence.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 378:001.891

В. В. Прошкін, І. О. Прошкіна

МОНІТОРИНГ ЕФЕКТИВНОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

Провідною місією сучасного університету є вплив на суспільство через науку й освіту, а також посилення ролі ВНЗ у поширенні національних та європейських культурних цінностей. Однією з найважливіших умов реалізації зазначеної місії є зміцнення університетської науково-дослідної бази, інтеграція наукових досліджень і освітньої діяльності, спільна наукова робота викладачів і студентів, наукове та навчально-методичне співробітництво з університетами України, інших країн.

Нам близькі погляди О. Микитюка [4], відповідно до яких науково-дослідну роботу у ВНЗ слід розглядати, по-перше, як складову освітнього процесу, що безпосередньо впливає на зміст і характер діяльності вищої школи, змінює вимоги до рівня підготовки фахівців, творчого їх розвитку, умінь удосконалювати ті чи інші сфери застосування наукових знань; по-друге, як галузь інтелектуальної творчої діяльності особистості, ефективний засіб її самореалізації; по-третє, як умову підготовки кадрів вищої кваліфікації, розвитку та поширенню наукової культури, новаторства, творчості, а також поновлення інтелектуального потенціалу суспільства.

У контексті НДР «Забезпечення якості неперервної педагогічної освіти в умовах євроінтеграції» (реєстраційний номер 0116U003295), розроблення якої розпочалося в Київському університеті імені Бориса Грінченка в 2016 р., ми розглядаємо університетські наукові дослідження як потужний засіб забезпечення якісної професійної підготовки студентів.

Останнім часом в Україні реалізується низка досліджень, у яких вивчаються різні аспекти організації наукової роботи в університеті, а також розкривається роль, що відіграє наука у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Так, наукові пошуки Г. Кловак, О. Мартиненко, О. Микитюка, Н. Пузирьової та ін. присвячені історичним аспектам становлення університетської науки. У роботах науковців (Н. Гловин, П. Горкуненко, М. Князян, Є. Кулик, В. Кулешова, О. Миргородська, Т. Мишковська, І. Сенча, Л. Султанова, О. Рогозіна, Н. Уйсімбаева, М. Фалько, С. Щербина та ін.) розкриваються різні аспекти проблеми формування дослідницької компетентності у студентів. Водночас, проведений нами аналіз наукових джерел, власний досвід організації наукової діяльності у ВНЗ, дозволяє констатувати недостатню кількість ефективно діючих механізмів, що спрямовані на підвищення рівня університетської науки задля забезпечення якісної професійної підготовки студентів. Тому метою нашої статті стало вивчення досвіду застосування у діяльності університетів моніторингу ефективності наукових досліджень (на прикладі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка та Київського університету імені Бориса Грінченка). Одразу зазначимо, що зазначений моніторинг ми розглядаємо виключно як найважливіший засіб активізації університетських наукових досліджень, стимул для покращення рівня університетської наукової діяльності та засіб забезпечення якості університетської підготовки майбутніх бакалаврів і магістрантів.

Як показує практика, моніторинг якості наукових досліджень корелює з рейтингом університетів – числовим або порядковим показником, що відображає важливість, значущість певного об'єкту, явища.

Як зазначає Ю. Похолков, системним чинником будь-якого рейтингу, зокрема наукового рейтингу, є його мета, що визначає методологію рейтингу, структуру критеріїв і показників, процедуру збору інформації й обробки даних [6, с. 10]. Ми поділяємо думку В. Кружаліна, що до переваг рейтингів можна віднести доступність даних, прозорість використовуваних процедур, регулярність оцінки, повторюваність методики. Недоліками рейтингів можна вважати нечітку змістовну інтерпретацію, обмеженість набору показників, суб'єктивність підбору вагових коефіцієнтів показників, мінімальний набір методів збору даних [2, с. 28].

Ідея складання рейтингів університетів, в яких провідну роль

відіграє науково-дослідна робота, набула поширення у 80-х роках ХХ століття у США, Канаді, Західній Європі, Китаї й Австралії. Досвід складання рейтингів має журнал «US News and World Report», який перший у світі презентував науковий рейтинг ВНЗ, а також інші засоби масової інформації, державні й приватні структури. У наш час існує декілька десятків наукових рейтингів університетів: академічний рейтинг університетів світу («Шанхайський рейтинг»); Quacquarelli Symonds – Times Higher Education Supplement (QS-THES); Cybermetrics Lab (Webometrics Ranking of World Universities); Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan (Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities); Leiden Ranking (Center for Science and Technology, Leiden University); CHE (Center for Higher Education Development); індекс міжнародної репутації австралійських університетів інституту Мельбурну та ін.

У США серед найбільш значущих аспектів діяльності викладача ВНЗ називають педагогічну майстерність і результати наукових досліджень. У класичних Британських університетах система оцінки діяльності викладачів склалася декілька століть тому. Ураховуються об'єктивні критерії (учений ступінь, педагогічний стаж, наукові публікації), а також орієнтованість співробітника на вдосконалення якості своєї праці, особисте зростання, перспективність наукової діяльності [3, с. 156].

Досвід складання рейтингу наукових досягнень має Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Починаючи з 2000 р. в університеті удосконалюється система морального й матеріального стимулювання досягнень викладачів і студентів у науковій роботі. Уведення у практику діяльності ВНЗ рейтингу наукових досягнень відбувається з метою залучення викладачів до науково-дослідної діяльності, а також виявлення рівня їх науково-дослідної активності. До основи рейтингу наукових досягнень ЛНУ покладено реальні показники, що досягнуті кафедрами й окремими викладачами за календарний рік.

Виділимо основні принципи побудови рейтингу наукової роботи університету:

- ранжируванню підлягають кафедри й викладачі за групами споріднених наукових напрямів (як приклад, у ЛНУ виділено напрями: психолого-педагогічні, філологічні, соціо-гуманітарні, природничо-математичні, технічні та економічні науки);
- у якості базової інформація для побудови рейтингу використовуються офіційні річні статистичні звіти кафедр;
- підсумковий рейтинг формується як сумарна оцінка різних наукових досягнень.

Для побудови рейтингу ми використовуємо, перш за все, власне уявлення про організацію наукової роботи в університеті, у контексті якого можна виділити пріоритетні напрями розвитку науки: підготовка науково-педагогічних кадрів (факт захисту докторської, кандидатської

дисертації), підготовка монографій, публікацій в українських, міжнародних виданнях, зокрема таких, що входять до міжнародних наукометричних баз даних Web of Science, SCOPUS тощо. Нами висунуті вимоги, що спрямовані на підвищення якості підготовки наукових робіт. Так, монографії, навчальні посібники, підручники, що опубліковані за межами України, повинні бути рекомендовані до друку вченою радою ЛНУ й відповідати міжнародним видавничим стандартам. Вони оцінюються в рейтингу з коефіцієнтом 1,25. У цьому сенсі ми поділяємо думку Ю. Похолкова, який робить наголос на необхідності визначення відносної значущості кожного чинника, його ваги. Визначення вагових коефіцієнтів – один з найважливіших етапів формування рейтингу [6, с. 11].

Особливо значуще місце в рейтингу відводиться студентській науці (участь і перемога у наукових конкурсах, олімпіадах, публікації студентів та ін.). Також у рейтингу виділено заходи науково-організаційного характеру: патент на винахід або корисну модель, промисловий зразок; виконання наукового міжнародного гранту або участь у фінансованому науковому проекті; організація і проведення конференції, студентської олімпіади, симпозіуму, конкурсу наукових робіт.

У контексті наших наукових пошуків, спрямованих на розробку механізмів якості професійної підготовки студентів, вважаємо за необхідне введення до рейтингу показників за науково-методичну роботу: підготовка навчальних посібників, хрестоматій, підручників, електронних видань і комп'ютерного забезпечення навчальних дисциплін та ін.

З метою ефективного використання наукового потенціалу й сприяння комерціалізації об'єктів права інтелектуальної власності, що створюються при виконанні наукових і науково-методичних робіт, у рейтингу наукових досягнень виділено відповідні показники. Об'єкти права інтелектуальної власності, що забезпечують комерційний ефект при використанні в господарській діяльності університету, оцінюється з коефіцієнтом 2.

Крім того, у рейтингу подано ще один критерій – імідж ученого. Відповідно до тлумачного словника, «імідж» (англ. – image, лат. – imago – образ, вид), цілеспрямовано формований образ (будь-якої особи, явища, предмету), покликаний надати емоційно-психологічну дію на кого-небудь з метою популяризації, реклами та ін. [5].

О. Володарська в якості елементів іміджу науки пропонує використовувати такі параметри:

- нові соціальні функції науки, що припускають вибудовування нової системи відносин між вітчизняною наукою і суспільством;
- різні форми наукових об'єднань, з якими ідентифікує себе учений;
- цінності наукової діяльності у нових умовах функціонування

науки в країні;

- наочний зміст дослідницької діяльності [1, с. 188].

Автор пропонує при вивченні іміджу науки використовувати принцип трьохаспектного аналізу науки, що розроблений М. Ярошевським [7]. Згідно цієї наукової концепції, будь-який феномен науки необхідно розглядати в єдності трьох її складових: внутрішньої логіки розвитку науки (наочно-логічний аспект), психологічних характеристик наукового співтовариства і соціального контексту функціонування науки (соціально-науковий аспект) і індивідуально-особових особливостей учених (особово-психологічний аспект). Імідж науки, що є результатом її сприйняття й оцінки суспільством, з необхідністю припускає облік виділених аспектів аналізу. Структура іміджу науки повинна бути підпорядкована логіці вивчення науки у межах застосування принципу трьохаспектності, відображаючи ці три параметри, слідством чого є виділення трьох видів іміджу науки.

До показника іміджу ученого ми відносимо такі позиції: присвоєння вченого звання доцента, професора; присвоєння звання почесного професора ЛНУ; обрання до НАН України або галузевої академії наук; опонування дисертацій; членство в експертній раді ДАК; членство у спеціалізованих радах; рецензування дисертацій; виступ з доповіддю на пленарному засіданні міжнародної, всеукраїнської конференції (згідно з програмою конференції); цитування у мережі Internet та у наукових виданнях (не менше 5); відгук на автореферат.

Зазначимо, ЛНУ став одним із перших регіональних університетів, який упровадив рейтинг наукової роботи у практику своєї діяльності. Насьогодні такий рейтинг застосовують практично всі університети України.

Як показала практика, багаторічне застосування рейтингу майже не залишило в університеті викладачів, які б були байдужими до результатів своєї наукової діяльності. Бажання «бути лідером» або «не гірше, ніж інші» підштовхнуло переважну більшість науково-педагогічних працівників до активної наукової роботи. Як наслідок – позитивна динаміка показників наукової діяльності ВНЗ за останні роки.

Цікавим є також досвід Київського університету імені Бориса Грінченка щодо організації системи моніторингу якості наукових досліджень. Зазначена система реалізується через електронні портфоліо – своєрідні «візитівки» викладачів, що містить дані про різні аспекти їхньої діяльності, відомості про наукову роботу, професійний розвиток, навчальну діяльність та персональні дані (див. Табл. 1). Зазначимо, що саме науковій складовій відводиться в портфоліо вагоме місце.

Таблиця 1

Показники електронного портфоліо Київського університету імені Бориса Грінченка

Навчальна діяльність	
Розроблені електронні навчальні курси	16,00%
Навчальні та методичні матеріали	2,00%
Робочі програми	2,00%
Наукові творчі та спортивні досягнення студентів під керівництвом викладача	
Участь у міжнародних олімпіадах та конкурсах, змаганнях (перемога)	12,00%
Участь у всеукраїнських олімпіадах та конкурсах, змаганнях (перемога)	8,00%
Професійний розвиток	
Підвищення кваліфікації	8,00%
Міжнародна виставкова, творча та спортивна діяльність	4,00%
Свідоцтво про реєстрацію авторського права	2,00%
Отримання грантів, премій, стипендій	6,00%
Науково-дослідна діяльність	
Монографії (одноосібні), статті у наукометричних базах даних Web of Science, SCOPUS	8,00%
Статті у наукових, фахових виданнях, наукометричних та відкритих базах, колективні монографії	4,00%
Підручники, навчальні посібники	6,00%
Інші публікації	1,00%
Статті у збірках матеріалів конференцій	1,00%
Індекс цитування відкритих публікацій	8,00%
Бібліографічні посилання	3,00%
h-індекс	3,00%
Участь у міжнародних науково-дослідних проектах	8,00%
Участь у державних науково-дослідних проектах	4,00%

Отже, моніторинг ефективності університетських наукових досліджень виступає найважливішим засобом підвищення якості професійної підготовки студентів. Основні підходи до здійснення моніторингу реалізуються на підставі виділення пріоритетних напрямів розвитку університетської науки, а саме: підготовки кадрів вищої кваліфікації, наукових публікації, розвиток студентської науки тощо.

Розробка системи якості управління науковою діяльністю університету на основі гармонійного поєднання кількісного та якісного показників обліку конкурентоздатності та визнання на державному й міжнародному рівнях результатів наукових досліджень може стати предметом наших подальших дослідницьких пошуків.

Список використаної літератури

- 1. Володарская Е. А.** Имидж ученого: анализ самовосприятия субъектов науки / Е. А. Володарская // Имиджеология – 2004: состояние, направления, проблемы: Материалы 2 Международного симпозиума по имиджеологии. – М. : АИМ. – 2004. – С. 187 – 198.
- 2. Кружалин В. И.** Рейтинги и качество образования / В. И. Кружалин, И. А. Артюшина //

Акредитація в освіті. – 2008. – № 6. – С. 28–31. **3. Лумпієва Т. П.** Оцінка якості діяльності викладача / Т. П. Лумпієва, О. Ф. Волков // Наукові праці Донецького національного технічного університету. – 2008. – № 6. – С. 28–31. **4. Микитюк О. М.** Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України в ХІХ ст. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Микитюк Олександр Миколайович. – Х., 2003. – 405 с. **5. Портал** української мови та культури [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://slovnuk.net>. – Загол. з титул. екрану. **6. Похолков Ю.** Модели рейтингов вузов и образовательных программ / Ю. Похолков, А. Чугалин, Б. Агранович, С. Могильницький // Высшее образование в России. – 2005. – № 11. – С. 3–20. **7. Ярошевский М. Г.** Программно-ролевой подход к исследованию научного коллектива / М. Г. Ярошевский // Вопросы психологии. – 1978. – № 3. – С. 40–53.

Прошкін В. В., Прошкіна І. О. Моніторинг ефективності університетських наукових досліджень як засіб забезпечення якості професійної підготовки студентів

У статті подано досвід застосування в діяльності Луганського національного університету імені Тараса Шевченка та Київського університету імені Бориса Грінченка моніторингу ефективності наукових досліджень. Зазначений моніторинг розглянуто як найважливіший засіб активізації наукових досліджень та забезпечення якості університетської підготовки майбутніх бакалаврів і магістрантів. Виділено основні принципи побудови рейтингу наукової роботи університету (ранжируванню підлягають кафедри й викладачі за групами споріднених наукових напрямів; в якості базової інформація використовуються офіційні річні статистичні звіти кафедр; підсумковий рейтинг формується як сумарна оцінка різних наукових досягнень). Окреслено основні складові моніторингу наукових досліджень. Представлено реалізацію системи моніторингу якості наукових досліджень через застосування електронного портфолію, що містить інформацію про найбільш значущі аспекти діяльності викладачів: наукову роботу, професійний розвиток, навчальну діяльність та персональні дані.

Ключові слова: моніторинг, наукові дослідження, якість, професійна підготовка.

Прошкин В. В., Прошкина И. А. Мониторинг эффективности университетских научных исследований как средство обеспечения качества профессиональной подготовки студентов

В статье представлен опыт использования в деятельности Луганского национального университета имени Тараса Шевченко и Киевского университета имени Бориса Гринченко мониторинга эффективности научных исследований. Выделенный мониторинг рассматривается как важнейшее средство активизации научных

исследований и обеспечения качества университетской подготовки будущих бакалавров и магистров. Указаны основные принципы построения рейтинга научной работы университета (ранжированию подлежат кафедры и преподаватели по группам родственных научных направлений; в качестве базовой информации используются официальные годовые статистические отчеты кафедр; итоговый рейтинг формируется как суммарная оценка разных научных достижений). Выделены основные составляющие мониторинга научных исследований. Представлена реализация системы мониторинга качества научных исследований в процессе использования электронного портфолио, содержащего информацию о наиболее значимых аспектах деятельности преподавателей: научную работу, профессиональное развитие, учебную деятельность и персональные данные.

Ключевые слова: мониторинг, научные исследования, качество, профессиональная подготовка.

Proshkin V., Proshkina I. Monitoring of Effectiveness of Universities' Scientific Researches as a Way of Guaranteeing Quality of Students' Professional Training

The article deals with an experience in the activities of the Luhansk Taras Shevchenko National University and Borys Grinchenko Kyiv University monitoring of research effectiveness. The specified monitoring is considered as the most important resort of enhancing scientific research and ensuring the quality of university training of future bachelors and masters. The basic principles of construction the rating of the scientific work of the university (the ranking is to be subjected to departments and teachers working in groups of related scientific fields; the official annual statistical reports of the departments are the basic information; the final rating is formed as the total evaluation of different scientific achievements). The main components of the monitoring research have been outlined. The implementation of the monitoring system of the quality of scientific research through the use of electronic portfolios containing information about the most important teachers' aspects have been represented. This is scientific work, professional development, training activities and personal data.

Key words: monitoring, scientific researches, quality, professional training.

Стаття надійшла до редакції 16.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 378.147:004

М. А. Семенов

**ФОРМУЛЮВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ
ТА МЕТОДОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ
ЯКІСТЮ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ**

Сучасне українське суспільство інтегрується до Європейського співтовариства з метою забезпечення сталого соціально-економічного та інноваційного розвитку країни. Це створює нові виклики для країни й потребує кардинальних змін у суспільному житті, зокрема модернізації системи вищої освіти. Сучасний фахівець має жити в сучасному європейському суспільстві та працювати в умовах вільної, але жорсткої конкуренції. Для цього він перш за все повинен здобути якісну освіту, яка дасть можливість самореалізації в суспільстві та дозволить бути конкурентоспроможним на європейському ринку праці.

Сьогодні вже є розуміння того, що неможливо підготувати фахівця нового покоління, використовуючи технології позаминулого століття. Доступ до інформації завдяки новітнім інформаційно-комунікаційним технологіям став більш вільним, а засоби комунікації – глобальними, але безсистемне, іноді механічне впровадження новітніх технологій не забезпечує якість. З одного боку, електронне або дистанційне навчання є однією з технологій або форм навчання, що за відповідних умов організації освітнього процесу може забезпечити потрібну якість освіти; з іншого – використання інформаційно-комунікаційних технологій, формування загальних навичок пошуку та самостійного опанування інформацією – це одна з необхідних компетенцій сучасного фахівця, який для досягнення власної конкурентоспроможності навчається протягом усього життя.

Досвід упровадження дистанційного навчання у світі та в Україні зокрема доводить, що воно може бути успішним за умови наявності на рівні університету системи управління якістю такого навчання.

Окреслені тенденції визначають завдання побудови системи організації дистанційного навчання, яка забезпечує відповідну якість освіти та досягнення вимог держави, суспільства, роботодавця й особистості. Тому це питання є актуальним.

Досвід упровадження теорії менеджменту якості з використанням загальних стандартів ISO 9001 у практику вищих навчальних закладів розглянуто в роботах Є. Хрикова [1], менеджментський підхід до управління представила М. Артюхіна [2].

Для організації дистанційного навчання важливими є психолого-педагогічні теорії: біхевіоризм, конструктивізм, когнітивізм, коннективізм. Загальні питання теорії та практики організації дистанційного навчання, які стали основою для його розвитку, виклав

Т. Андерс [3]. Теоретичні концепції та підходи до організації якісного дистанційного навчання в Україні висвітлили у своїх роботах В. Биков, В. Кухаренко, П. Стефаненко та ін. [4–7]. Системний підхід до використання технологій дистанційного навчання розробляє Ю. Триус [8]; важливим є дослідження Г. Кравцова щодо моніторингу якості електронних ресурсів і відповідності процесу організації дистанційного навчання чинним стандартам [9]; загальні підходи до створення системи управління якістю розглянуто в роботі [10].

Водночас, незважаючи на наявні наукові розвідки, недостатньо розроблено теоретичні засади та методологію побудови системи управління якістю дистанційного навчання. Комплексних досліджень побудови системи управління якістю дистанційного навчання в Україні не здійснювали. Отже, констатуємо, що зазначене питання знаходиться на стадії формування, тому мета статті – обґрунтувати концептуальні засади побудови системи управління якістю дистанційного навчання в університеті.

Проаналізувавши підходи до побудови системи управління якістю дистанційного навчання в університеті, відзначаємо, що існує досвід упровадження теорії менеджменту якості з використанням загальних стандартів ISO 9001 у практику вищих навчальних закладів. У таких випадках використовують процедурний підхід, визначають основні процеси, чинники, які впливають на якість кінцевого продукту. На початку розробляють політику та настанови якості, на основі яких розробляють детальний опис процедур для основних процесів. Упровадження передбачає ведення документації та суворий контроль якості [1]. Погоджуємося з Є. Хриковим, що система управління якістю повинна мати систему дій, процедур, управлінських рішень, які впливають на якість процесу. Упровадження такого підходу у вищому навчальному закладі ускладнене тому, що важко або й неможливо визначити та дослідити всі чинники, які впливають на якість навчання. Систему розробляли переважно для управління якістю виробництва в умовах жорсткого технологічного процесу, але в університеті обов'язково повинен бути творчий процес, який складно підлягає регламентації. Підсумовуючи, зазначимо, що досвід упровадження елементів менеджменту якості в практику управління університетів дав розуміння необхідності процедурного підходу для побудови системи управління якістю.

Інший підхід – створення рамочного управління якістю, прикладом якого є документ «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти». На основі рамочного підходу в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка розроблено університетські стандарти забезпечення якості. При такому підході стандарт якості є нормою, яка містить рекомендації щодо діяльності учасників процесу для забезпечення якості освіти, але не обмежує саму діяльність.

Будуючи систему управління якістю дистанційного навчання, необхідно враховувати, що є чимало міфів про дистанційне навчання. Наведемо кілька з них.

Перший міф – дистанційне навчання зводиться до «механічного» переведення навчально-методичного забезпечення в електронну форму. Це, звичайно, не так. Досвід доводить, що навіть використання в електронному вигляді навчальних посібників і методичних рекомендацій без відповідної підготовки та організації процесу не приводить до якісного результату, не говорячи вже про використання електронних засобів в організації навчального процесу.

Другий міф – упровадження дистанційних технологій нівелює важливість ролі викладача в організації навчання, деякі керівники університетів вважають, що впровадження дистанційних технологій дає можливість зменшувати навчальне навантаження та скорочувати ставки викладачів. Це теж маніпуляція, викладач змінює власні функції, змінюється характер його роботи та взаємодії зі студентами, характер його навантаження, але загалом обсяг навантаження не змінюється, а в деяких випадках збільшується.

Останнім часом багато хто вважає себе фахівцями з дистанційного навчання, у багатьох є хибна думка, що впроваджувати й використовувати ці технології можна без відповідної адаптації умов організації та учасників навчального процесу.

Дистанційне навчання – це самодостатня технологія, але, не забезпечивши практичну спрямованість навчального процесу, неможливо забезпечити якість, що зумовлює необхідність використання змішаних і комбінованих технологій, *blended learning*.

Аналіз успішності впровадження електронного навчання в Європі та у світі загалом свідчить, що забезпечити якість такого навчання можливо лише продумавши організацію й запровадивши системний підхід, урахувавши наявні умови, ресурси та побудувавши динамічну систему, яка змінюватиметься відповідно до вимог часу.

Зазначені аспекти впровадження дистанційного навчання вимагають від процесу створення системи управління якістю дистанційного навчання прозорості та зрозумілості особливостей для всіх учасників процесу. Тому система управління якістю дистанційного навчання повинна ґрунтуватися на таких теоретичних принципах.

По-перше. Забезпечувати розуміння місця дистанційного навчання в суспільстві та в системі вищої освіти. У країні має бути сформовано культ знань, рівень освіти повинен давати особистості нові можливості для реалізації. Головним критерієм має бути якісний результат, а не форма, якою його було досягнуто. На всіх рівнях учасники процесу повинні розуміти, що дистанційне навчання – це інструмент для якісного навчання, а не модна тенденція. Використання технологій дистанційного навчання має бути зрозумілим для всіх, тобто необхідні інструкції щодо визначених шляхів для кожного етапу навчання. Мотивацією до такого

навчання повинен бути доведений факт, що таке навчання якісне, зручне й має переваги. У кожного повинен бути вільний вибір – застосовувати нові технології чи ні, їх використання повинне давати усвідомлену користь для того, хто вчиться. Кожен, хто навчається, має бути готовим використовувати новий підхід та усвідомлювати власну місію. В університеті необхідно формувати систему культури якості, зокрема якості дистанційного навчання.

По-друге. Таке навчання повинне використовувати власну перевагу – можливість адаптації та індивідуалізації. Відмова від жорсткого регулювання навчальної діяльності має стимулювати розвиток навичок самостійного регулювання навчальної траєкторії, регулювати зміст, темп і методи навчання залежно від індивідуальних особливостей та емоційного стану студента.

По-третє. Система повинна враховувати інтереси всіх учасників процесу не лише на початку її впровадження, але й надалі, з огляду на внутрішні та зовнішні зміни, для цього треба застосовувати механізм зворотного зв'язку: у разі змін інтересів учасників процесу в системі мають бути передбачені механізми змін або коригування системи.

По-четверте. Система повинна містити систему норм і стандартів, яка, з одного боку, регулюватиме та описуватиме відповідні процеси й діяльність, а з іншого сприятиме атмосфері творчого підходу та інновацій як в організації навчання, так і у формуванні його змісту. Система повинна мати визначені механізми для управління нею. Для того щоб система працювала, урахувавши наявні умови, треба передбачити поетапність впровадження нових підходів, співвідношення синхронної та асинхронної моделі організації навчального процесу. На перших етапах навчання має бути більш нормованим (80% – за нормами, 20% – вільний вибір), на етапі сформованості та відповідної підготовки може бути змінено співвідношення: 80% – вільний вибір, 20% – за нормами.

По-п'яте. Система повинна мати: власне ресурсне забезпечення (окремо необхідно вписати норми системи для кадрового забезпечення); можливості регулювання співвідношення традиційних і дистанційних форм навчання; відповідні процедури для визначення цього співвідношення.

По-шосте. Для системи мають бути сформульовані показники, які визначають не лише якість освіти, але і якість функціонування самої системи.

За таких передумов створення та впровадження системи управління якістю дистанційного навчання необхідно розподілити на підетапи:

- розробка логіки та концепції системи управління якістю дистанційного навчання в університеті, формалізація функціональних вимог до системи та до всіх учасників процесу;
- визначення й формалізація структури, учасників, процесів та їх власників, опис зав'язків між елементами системи (статичний рівень);

• моделювання управління діяльністю учасників процесів у системі управління якістю дистанційного навчання, створення можливостей і передумов для змін, реакції системи на зміни умов та зовнішні чинники для забезпечення якості й можливості розвитку (динамічний рівень).

Розглянемо основні підходи до побудови системи управління якістю. Розпочнемо з функціональних вимог. Перші питання, на які необхідно дати відповідь: «Які функції повинні бути в системі управління якістю дистанційного навчання?» та «Хто є учасником процесу управління якістю дистанційного навчання?».

Функції системи управління якістю дистанційного навчання в університеті: забезпечувати якість дистанційного навчання, мати набір управлінських дій для цього; мати механізми моніторингу якості, зворотного зв'язку та адаптації умов і вимог, які змінюються в часі; урахувати інтереси всіх учасників процесу управління якістю дистанційного навчання.

Таблиця 1

**Функції учасників у системі управління якістю
(глобальний рівень)**

Учасник процесу	Функції в системі управління якістю
Держава	Визначає державні вимоги до якості
Батьки	Визначають власні вимоги до результатів навчання
Адміністрація університету	Здійснює загальне керівництво та контроль
Відповідальний за політику якості в університеті	Здійснює моніторинг виконання процедур забезпечення якості
Завідувач кафедри	Координує процес визначення вимог до якості у викладача
Викладач	Визначає вимоги до якості у власній галузі
Студент	Визначає власні мотиви до навчання

Таблиця 2

**Функції учасників у системі управління якістю
(локальний рівень)**

Учасник процесу	Функції в системі управління якістю
Викладач	Забезпечує організацію та наповненість навчального процесу, контролює якість
Студент	Здійснює навчальну діяльність, оцінює якість освітніх послуг
Управлінець системою дистанційного навчання	Здійснює управлінські дії, спрямовані на забезпечення якості
Дизайнер	Робить навчання зручним у використанні
Тьютор	Забезпечує комунікацію, допомагає створити навчання простішим для студента
Методист	Допомагає викладачеві у використанні технологій
Інженер-програміст, технічний адміністратор	Забезпечує стабільну роботу технічних засобів
Фахівець з підтримки процесу	Забезпечує комунікацію, вирішує технічні та організаційні загальні питання

Для визначення учасників процесу управління якістю дистанційного навчання в університеті виокремимо глобальний і локальний рівні. Локальний рівень об'єднує учасників, які безпосередньо задіяні в системі організації дистанційного навчання в університеті. Глобальний рівень визначає учасників як зовнішній чинник впливу на систему та опосередковано задіяних у системі управління якістю дистанційного навчання. У табл. 1 наведено функції учасників у системі управління якістю дистанційного навчання для глобального рівня, а в табл. 2 – для локального рівня. Зміст таблиць не вичерпує функціональність основних учасників процесу системи управління якістю, але визначає основні тенденції для подальшої деталізації в подальшому моделюванні.



Рис. 1. Концептуальна функціональна схема системи управління якістю дистанційного навчання

Після визначення функціональності основних учасників доцільно розробити загальну концепцію та функціональність елементів системи управління якістю дистанційного навчання. Відповідну графічну концептуальну функціональну схему наведено на рис. 1. На схемі

представлено статичну систему управління якістю дистанційного навчання, головна мета якої – забезпечення цієї якості.

Динамічну модель основних процесів та дій наведено на рис. 2.



Рис. 2. Динамічна схема системи управління якістю дистанційного навчання

Отже, у статті розглянуто особливості формування системи управління якістю дистанційного навчання в університеті, сформульовано теоретичні принципи та представлено методологію, концептуальні й функціональні схеми процесу побудови системи управління якістю дистанційного навчання в університеті.

У майбутньому плануємо деталізувати функціональність учасників процесу управління якістю дистанційного навчання університету, визначити чинники кожного елемента системи та дослідити їхній вплив на якість, формалізувати перелік управлінських дій.

Список використаної літератури

1. Система управління якістю адміністративних послуг : навч. посіб. / Є. М. Хриков – Луганськ : ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2012. – 233 с. **2. Артюхіна М. В.** Управління навчальним закладом на принципах холістичного маркетингу / М. В. Артюхіна // Пед. альм. – 2014. – № 21. – С. 236 – 240. **3. The theory and Practice of Online Learning / Edited by Terry Anderson / 2nd ed. // Library and Archives Canada: AU-Press, Athabasca University. 2008. – 472 p.** **4. Дистанційний** навчальний процес : навч. посіб. / В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко, Г. С. Молодих, Н. Є. Твердохлебова ; за ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. – К. : Міленіум, 2005. – 292 с. **5. Биков В. Ю.** Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. – К. : Атіка, 2009. – 684 с. **6. Биков В. Ю.** Моніторинг рівня навчальних досягнень з використанням інтернет-технологій : монографія / В. Ю. Биков, Ю. М. Богачков, Ю. О. Жук ; Ін-т інформ. технологій і засобів навчання. – К. : Пед. думка, 2008. – 127 с. **7. Стефаненко П. В.** Дистанційне навчання у вищій школі : монографія / П. В. Стефаненко. – Донецьк : ДонНТУ, 2002. – 400 с. **8. Триус Ю. В.** Системний підхід до впровадження і використання технологій дистанційного навчання у ВНЗ / Ю. В. Триус // Дистанційна освіта – 2013. Інформаційне освітнє середовище у системі дистанційного навчання в закладах освіти : інноваційні та психологічні аспекти : зб. наук. пр. – Х. : ХНАДУ, 2013. – С. 217 – 225. **9. Кравцов Г. М.** Методи моніторингу якості електронних освітніх ресурсів / Г. М. Кравцов // Дистанційна освіта у ВНЗ : інноваційні та психологічні аспекти : зб. наук. пр. Міжнар. наук.-метод. конф. – Х. : Міськдрук , ХНАДУ. – 2015. – С.81 – 85. **10. Семенов М. А.** Досвід створення системи управління якістю дистанційного навчання в університеті / М. А. Семенов // Дистанційна освіта – 2013. Інформаційне освітнє середовище у системі дистанційного навчання в закладах освіти : інноваційні та психологічні аспекти : зб. наук. пр. – Х. : ХНАДУ, 2013. – С. 236 – 240.

Семенов М. А. Формулювання теоретичних принципів та методології формування системи управління якістю дистанційного навчання в університеті

Статтю присвячено питанням організації якісного дистанційного навчання в університеті. Розглянуто проблему побудови системи управління якістю дистанційного навчання в університеті та впровадження її в практику роботи університету. Проаналізовано різні підходи до побудови системи управління якістю дистанційного навчання в університеті: використання теорії менеджменту якості, процедурний підхід та рамочне (рекомендоване) управління якістю. Показано, що впровадженню дистанційного навчання в університетах та забезпеченню його якості заважають наявні міфи про дистанційне навчання. Для подолання цих тенденцій запропоновано теоретичні принципи

формування системи управління якістю дистанційного навчання в університеті. Показано, що система повинна мати стратегію й норми та використовувати власні переваги, мати ресурсне забезпечення, механізми впливу на процес та зворотний зв'язок. Висвітлено функції системи управління якістю дистанційного навчання в університеті та її учасників. Описано концептуальну функціональну та динамічну схеми системи управління якістю дистанційного навчання в університеті, визначено зв'язки між елементами системи.

Ключові слова: дистанційне навчання, система управління якістю, забезпечення якості, організація дистанційного навчання в університеті, досвід упровадження дистанційного навчання.

Семенов Н. А. Формулирование теоретических принципов и методологии формирования системы управления качеством дистанционного обучения в университете

Статья посвящена вопросам организации качественного дистанционного обучения в университете. Рассмотрена проблема построения системы управления качеством дистанционного обучения в университете и внедрения ее в практику работы университета. Проанализированы различные подходы к построению системы управления качеством дистанционного обучения в университете: использование теории менеджмента качества, процедурный подход и рамочное (рекомендованное) управление качеством. Показано, что внедрению дистанционного обучения в университетах и обеспечению его качества мешают мифы о дистанционном обучении. Для преодоления этих тенденций предложены теоретические принципы формирования системы управления качеством дистанционного обучения в университете. Показано, что система должна иметь стратегию и нормы и использовать собственные преимущества, иметь ресурсное обеспечение, механизмы влияния на процесс и обратной связи. Освещены функции системы управления качеством дистанционного обучения в университете и его участников. Описана концептуальная функциональная и динамическая схемы системы управления качеством дистанционного обучения в университете, определены связи между элементами системы.

Ключевые слова: дистанционное обучение, система управления качеством, обеспечение качества, организация дистанционного обучения в университете, опыт внедрения дистанционного обучения.

Semenov M. The Theoretical Principles and Methodology of Create the Quality Management System of Distance Learning at Universities

This research describes issues of quality of distance learning at a university. It is shown that it is necessary for the organization of distance learning at the university. This article has multiple approaches of solve problem for building a quality management system of distance education at a

university, also in it describes the practice of implementing this system. These different approaches – TQM (Total Quality Management), QA (Quality Assurance), procedures description of the processes.

It is shown as myths about distance learning hindered the introduction of distance learning in universities and as it prevents to ensure quality of education. To overcome these tendencies suggested theoretical principles of formation of the quality management system of distance education at universities. It is shown that the system should have a strategy, rules what use their advantages, also the system should have resources, mechanisms to influence the process and feedback. It is necessary to use a systematic approach to create an appropriate quality management system. Conceptual approaches of building a system of quality management of distance learning at the university considered. The main processes defined: the formation and management of distance learning content, management of educational process, quality monitoring and feedback.

The paper studies some functional properties of the quality management system of distance education at universities and its members. The conceptual and the dynamic schemes of quality management system of distance learning at universities has been considered.

Key words: distance learning, quality management system, quality assurance, organization of distance learning, experience in implementing distance learning.

Стаття надійшла до редакції 08.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 318.45.32

В. В. Степаненко

**МОТИВАЦІЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЛАБОРАТОРНОЇ
ДІАГНОСТИКИ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПІД ЧАС
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ
ЗАКЛАДІ**

В умовах розвитку сучасного суспільства, удосконалення освітніх технологій і системи освіти у цілому, головним завданням вищої медичної освіти є підготовка компетентного фахівця, здатного застосовувати на практиці найновіші досягнення сучасної науки і техніки, забезпечення оптимальних умов для розвитку наукового мислення, створення внутрішньої потреби саморозвитку і самоосвіти майбутніх фахівців. Особливість вузівського навчання позначена тим, що основною формою оволодіння науковими й професійними знаннями є самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів.

Питання ролі та значення самостійної роботи під час навчального процесу студентів медичних спеціальностей висвітлено у працях І. Кліщ, М. Марущак, І. Криницької, О. Зятковської, С. Анрійців, В. Польовий, А. Паляниця, Ф. Кулачек, Р. Сидорчук та ін. Однак специфіка мотивації майбутніх фахівців з лабораторної діагностики до самостійної роботи залишається на сьогоднішній день недостатньо вивченою у зв'язку з постійним оновленням її форм й удосконалення технологій навчання.

Мета статті полягає у розкритті основних форм мотивації студентів спеціальності «Лабораторна діагностика» до самостійної роботи під час навчального процесу.

Самостійна робота студентів є важливою складовою частиною навчального процесу та основних засобів оволодіння навчальним матеріалом у вільний від навчальних занять час. Вона проводиться з метою:

- засвоєння навчального матеріалу, який передбачений навчальною програмою;
- закріплення та поглиблення знань, умінь та навичок, одержаних на всіх видах навчальних занять;
- виконання завдань, підготовки до подальших занять, заліків, іспитів, КРОК;
- формування культури розумової праці, самостійності та ініціативи у пошуку і набутті нових знань [5, с. 135].

Отже, самостійна робота передбачає засвоєння у повному обсязі навчальної програми та послідовне формування у студентів самостійності як риси характеру, що відіграє суттєву роль у формуванні сучасного фахівця вищої кваліфікації.

У ході самостійної роботи студент має перетворитися в активного учасника навчального процесу, навчитися свідомо ставитися до оволодіння теоретичними і практичними знаннями, вільно орієнтуватися в інформаційному просторі [4].

Самостійна робота може мати місце при проведенні усіх видів навчальних занять і відбуватись у навчальних аудиторіях, комп'ютерних класах, бібліотеці, на клінічних базах (лабораторіях, спеціалізованих кабінетах та приміщеннях ЛПО) тощо.

Мотивоване вивчення теми спонукає студентів до найбільш повного та досконалішого висвітлення матеріалу, що в доброму сенсі цього набуває вигляду конкуренції [5, с. 135].

Внаслідок впровадження в навчальний процес кредитно-модульної системи значно активізувалась самостійна робота студентів із навчальними матеріалами й літературою, оскільки зріс їх стимул до навчання. Самостійна робота студентів є основою вищої освіти, оскільки лише ті знання, які студент набув самостійно, є справжнім його досягненням. Тому освіта у вищих навчальних закладах поступово переходить від «передачі» студентам знань у готовому вигляді до контролю їх самостійної навчально-пізнавальної роботи. Студенти опрацьовують застосування новітніх лабораторних технологій у практиці

лікаря-лаборанта, ознайомлюються з клінічною лабораторною діагностикою та іншими предметами. Але тільки завдяки систематичній самостійній роботі протягом навчання студенти опрацьовують увесь обсяг навчального матеріалу [2, с. 122; 5, с. 90].

Важливе місце у самостійній роботі майбутніх фахівців з лабораторної діагностики належить самоосвіті, яка виступає однією із найвищих форм прояву пізнавальної активності, необхідної для розвитку професійної компетентності у студентів ВНЗ. У процесі самоосвіти при підготовці до майбутньої діяльності студенти повинні засвоювати додаткові обсяги знань, набувати знання та умінь необхідних для самостійної роботи та для подальшої самоосвіти. Тому важливою умовою самоосвіти є сформовані навички до систематичної розумової праці [1, с. 14].

З деяких навчальних дисциплін рівень засвоєння студентами навчального матеріалу оцінюється тестовим контролем, що реалізується на платформі «MOODLE» (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Вагоме місце серед інформаційних технологій, що використовуються студентами у самостійній роботі, займають Internet-технології [3, с. 60].

Навчання студентів правильній організації самостійної роботи передбачає дидактичне проектування: планування цільової направленості заняття; моделювання представлення предметної інформації і дидактичних матеріалів; визначення структури і змісту навчально-пізнавальної діяльності студентів; прогнозування результатів процесу навчання. Викладач може використовувати такі практико-орієнтовані технології як: розвиток критичного мислення, розвиваюче, проблемне, концентроване, контекстне навчання. Основними методами навчання можуть бути інтерактивний, дослідницький, імітаційний, моделюючий, метод аналізу професійних ситуацій із обов'язковим використанням спеціалізованої медичної лексики у мовленні. Належно структуроване заняття допомагає студенту при засвоєнні навчального матеріалу, а чітко окреслені домашні та додаткові завдання разом із інструкціями до їх виконання полегшують його індивідуальну самостійну роботу.

Слід окремо розглянути мотивацію студентів до самостійного пошуку необхідних знань, які дають практичні результати, що проявляється не тільки в оцінках диплому, але й проявляється у самостійному відчутті значущості як спеціаліста, людини. Підтримання високого інтересу до навчання (мотивація освіти) і є головною метою навчальної роботи, яка проводиться в межах вищої школи [1, с. 32].

В умовах розширення самостійної роботи студента в пізнавальному процесі активізувалася студентська наукова робота, яка допомагає виявити наукові схильності і потенціал студента, відтак оволодіти навиками практичного виконання досліджень і наукового аналізу [6, с. 27].

Для участі у науково-практичних конференціях студенти завдяки добре спланованій самостійній роботі готують реферати та доповіді. При висвітленні питання вони самостійно працюють над літературними джерелами, використовуючи мережу Internet, та узагальнюють свій досвід у ході дослідно-експериментальної роботи у лабораторіях з теми дослідження.

Основними видами самостійної роботи студентів з урахуванням змісту, мети і завдань, що вирішуються в процесі виконання різних форм самостійної роботи студентів є: самостійна робота, що забезпечує підготовку до поточних аудиторних занять; пошуково-аналітична робота; наукова робота; виробнича практика на підприємствах та лабораторіях.

Самостійна робота може включати різні форми, які визначаються робочою навчальною програмою, залежно від мети, завдань та змісту навчального курсу, зокрема:

- опрацювання теоретичних основ прослуханого лекційного матеріалу;
- вивчення окремих тем або питань, що передбачені для самостійного опрацювання;
 - переклад іноземних текстів установлених обсягів;
 - виконання домашніх завдань;
 - підготовка до семінарських, практичних чи лабораторних занять;
 - підготовка до контрольних робіт і інших форм поточного контролю;
 - вирішення і письмове оформлення задач, схем, діаграм, інших робіт графічного характеру;
 - систематика вивченого матеріалу курсу перед написанням модульних контрольних робіт та іспитом;
 - відпрацювання завдань з навчальних дисциплін;
 - аналіз конкретної ситуації та підготовка аналітичної записки;
 - підготовка до лабораторно-практичних занять з навчальної дисципліни з використанням програмного забезпечення, методичної літератури тощо;
- виконання індивідуальних завдань (написання реферату за заданою проблематикою; підготовка критичного есе на статті зарубіжних і вітчизняних авторів з визначеної тематики; підготовка доповіді на засідання наукових гуртків; пошук (підбір) та огляд літературних джерел за заданою проблематикою курсу; аналітичний розгляд наукової публікації; написання курсової роботи; написання дипломної роботи тощо).

Індивідуальні завдання є однією з форм самостійної роботи студентів, яка передбачає створення умов для якнайповнішої реалізації творчих можливостей студентів, має на меті поглиблення, узагальнення

та закріплення знань, які студенти здобувають у процесі навчання, а також застосування цих знань на практиці.

До індивідуальних завдань належать: написання рефератів, виконання розрахункових, графічних робіт, оформлення звітів, аналіз практичних ситуацій, підготовка реферативних матеріалів з публікацій з тих чи інших проблем, власних досліджень під час підготовки до олімпіад, конференцій тощо. Складовою індивідуальних завдань є підготовка курсових робіт, яка здійснюється відповідно до робочого навчального плану та існуючих вимог галузевих стандартів щодо їх змісту.

Індивідуальні завдання студенти виконують самостійно під керівництвом викладача. Як правило, індивідуальні завдання виконує окремо кожен студент. У тих випадках, коли завдання мають комплексний характер, до їх виконання можуть залучатися кілька студентів [4].

Отже, сучасні принципи навчання вимагають підготовки лікарів-лаборантів, які б давали змогу використовувати для діагностичного процесу всі досягнення науково-технічного прогресу та дозволяли отримувати якісні результати. Порівняно з аудиторними формами роботи (лекції, семінари, практичні заняття) самостійна робота виконується під керівництвом викладача й за його відсутності, але за його завданням у спеціально відведений для цього час. Раціональна організація самостійної роботи може вважатися одним із потужних резервів удосконалення, оскільки студент свідомо прагне досягти встановленої мети, застосовуючи свої зусилля і показуючи результат – у вигляді тих чи інших знань, умінь, навичок [5].

Враховуючи вищезазначене, самостійна робота є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом під час позааудиторної навчальної роботи, а також важливою складовою навчального процесу, що впливає на глибину та стійкість набутих знань і умінь, які допомагають творчо застосовувати їх у майбутній професійній діяльності. В подальших статтях плануємо більш детально розкриття можливих видів самостійної роботи студентів зі спеціальності «Лабораторна діагностика» і форм їх контролю та звітності.

Список використаної літератури

1. Виховна робота у вищих навчальних закладах: наук.-метод. зб. матер. всеукр. наук.-метод. конф. – Спец. вип. / Колектив авторів Національного університету харчових технологій, Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. – К. : НУХТ, 2013. – 106 с. **2. Зятковська О. Я.** Особливості кредитно-модульної системи навчання студентів фармацевтичного факультету з дисципліни «Лабораторна діагностика» / О. Я. Зятковська // Медична освіта. – №1. – 2014. – С. 121 – 123. **3. Кліщ І. М.** Особливості кредитно-модульної системи навчання студентів стоматологічного факультету з дисципліни «Клінічна лабораторна діагностика» / І. М. Кліщ,

М. І. Марущак, І. Я. Криницька // Медична освіта. – №4. – 2012. – С. 59 – 61. **4. Про** організацію самостійної та індивідуально-консультативної роботи у Харківському національному аграрному університеті ім. В. В. Докучаєва : Положення, Вчена рада університету. – протокол №1 від 26.01.2011р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://knau.kharkov.ua/polozhennya.html>> **5. Польовий В. П.** Самостійна робота лікарів-інтернів / В. П. Польовий, А. С. Паляниця, Ф. Г. Кулачек, Р. І. Сидорчук та ін. : матер. всеукр. навч.-наук. конф. 55-річчя Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського // Медична освіта. – №3 (додаток). – 2012. – С. 135 – 137. **6. Проблеми** та перспективи вищої медичної школи у розробці та реалізації національної стратегії побудови нової системи охорони здоров'я в Україні на період 2015-2025 р.р. : тези навч.-метод. конф. (м. Вінниця, 25.03.2015 р.) / відп. за вип. А. М. Гулевич. – Вінниця: Вінницький національний медичний університет імені М.І. Пирогова, 2015. – 255 с.

Степаненко В. В. Мотивація майбутніх фахівців з лабораторної діагностики до самостійної роботи під час навчального процесу у вищому навчальному закладі

У статті представлено основні форми мотивації студентів спеціальності «Лабораторна діагностика» до самостійної роботи під час навчального процесу.

Самостійна робота студентів розглядається як важлива складова частина навчального процесу та основних засобів оволодіння навчальним матеріалом у вільний від навчальних занять час, передбачає засвоєння у повному обсязі навчальної програми та послідовне формування у студентів самостійності як риси характеру, що відіграє суттєву роль у формуванні сучасного фахівця вищої кваліфікації. Мотивація освіти є головною метою навчальної роботи, яка проводиться в межах вищої школи.

Визначено основні види та форми самостійної роботи студентів, які визначаються робочою навчальною програмою, залежно від мети, завдань та змісту навчального курсу.

Ключові слова: студент, лабораторна діагностика, мотивація, самостійна робота, вища медична освіта.

Степаненко В. В. Мотивация будущих специалистов по лабораторной диагностике к самостоятельной работе во время учебного процесса в высшем учебном заведении

В статье представлены основные формы мотивации студентов специальности «Лабораторная диагностика» к самостоятельной работе во время учебного процесса.

Самостоятельная работа студентов рассматривается как важная составляющая часть учебного процесса и основных средств и способов овладения учебным материалом в свободное от учебных занятий время;

предусматривает усвоение в полном объеме учебной программы и последовательное формирование у студентов самостоятельности как черты характера, что играет важную роль в формировании современного специалиста высшей квалификации. Мотивация образования является главной целью учебной работы, которая проводится в рамках высшей школы.

Определены основные виды и формы самостоятельной работы студентов, которые определяются учебной программой, в зависимости от цели, задач и содержания учебного курса.

Ключевые слова: студент, лабораторная диагностика, мотивация, самостоятельная работа, высшее медицинское образование.

Stepanenko V. The Motivation of Future Specialists in Laboratory Diagnostics for Independent Work during Their Studies in Higher Education Institution

The article presents the basic forms of motivation student's specialty «Laboratory diagnostics» to independently work during the training process.

Independent work of students is seen as an important part of the educational process and the basic means and methods of teaching material mastering in his free time from study. It provides for the absorption of the full curriculum and the consequent formation of students' independence as a character trait that plays an important role in shaping the modern specialist of higher qualification.

Motivation of Education is the main purpose of the educational work carried out in the framework of higher education.

The main types and forms of student's independent work, which are determined by the curriculum, depending on the purpose, objectives and content of the course disclosed.

Key words: student, laboratory diagnostics, motivation, independent work, higher medical education.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 378.124

Є. М. Хриков

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДРИ

Підвищення якості вищої освіти є важливою передумовою інтенсивного розвитку країни. З кожним роком збільшується кількість наукових робіт присвячених управлінню якістю освітніх послуг.

Переважна більшість цих робіт базується на міжнародних стандартах управління якістю ISO серії 9000 [1–4]. Ці стандарти визначають методологічні підходи для вирішення проблеми якості в будь-якій організації, але загальні підходи мають бути конкретизовані для вирішення численних управлінських завдань у вищих навчальних закладах.

Кафедра є головним структурним підрозділом вищого навчального закладу, від якості діяльності її викладачів залежить якість освітніх послуг. Але проблема управління якістю діяльності викладачів кафедри ще не знайшла свого висвітлення у науковій літературі. Мета статті полягає в моделюванні системи управління якістю діяльності викладачів кафедри вищого навчального закладу.

Управління якістю діяльності викладачів здійснюється на трьох рівнях: державному, університетському, кафедральному. Для забезпечення якості діяльності викладачів держава використовує численні механізми: розробляє закони, постанови, нормативні вимоги; встановлює стандарти, що включають навчальні плани, програми, вимоги до рівня освіченості; визначає обов'язки та права викладачів та студентів; забезпечує розвиток педагогіки, психології та інших наук, орієнтованих на навчальні заклади; здійснює матеріально-фінансове забезпечення навчального закладу; забезпечує підготовку і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; організовує медичне обслуговування студентів і педагогів.

Численними є механізми забезпечення якості діяльності викладачів ВНЗ університетського рівня: створення системи відбору викладачів; розробка та запровадження нормативних документів (положення про організацію навчального процесу, правил внутрішнього розпорядку, положення про організацію дистанційного навчання, положення про підвищення кваліфікації викладачів тощо); визначення посадових обов'язків; створення матеріальної бази ВНЗ; створення системи оплати праці викладачів; створення системи мотивації діяльності викладачів; створення системи підвищення кваліфікації та розвитку викладачів; створення та організація діяльності відділів, комісій, колегіальних органів; створює систему оцінки діяльності викладачів; підготовка методичних рекомендацій; розробка управлінських рішень з проблем діяльності викладачів; організація системи харчування та відпочинку викладачів.

Але ефективність державних та університетських механізмів управління якістю діяльності викладачів ВНЗ значною мірою залежить від кафедрального рівня управління. Теоретичні підґрунтя для моделювання системи управління якістю діяльності викладачів кафедри вищого навчального закладу створюють теорія загального (комплексного) управління якістю – TQM та міжнародні стандарти управління якістю ISO серії 9000.

Теорія загального (комплексного) управління якістю – TQM є найпотужнішим науковим і методологічним напрямом менеджменту у

XX ст. По суті, TQM є новим підходом організації до управління, який вимагає від неї не часткових змін, а глибокої перебудови основ її діяльності. Головними чинниками, які обумовлюють необхідність шукати й впроваджувати нові способи підтвердження установою своєї адаптивності швидкоплинним змінам, є посилення конкуренції, науково-технічний прогрес, глобалізація світової економіки, підвищення вимог споживачів і законодавства до якості продукції та послуг. Модель управління на основі методології TQM спрямована на досягнення двох головних цілей організації: надання споживачам продукції або послуги, яка повною мірою задовольняє їх потреби, і навіть перевищує їх; постійне вдосконалення всієї діяльності організації, збільшення її можливостей для забезпечення дедалі більшого задоволення всіх зацікавлених сторін у результатах її роботи.

Ідеї TQM полягають у наступному: якість – невід’ємна складова будь-якого виробничого процесу, а не окрема функція управління; якість – це те про що каже споживач, а ні виробник продукції; відповідальність за якість повинна бути адресною; для реального підвищення якості необхідні нові технології; підвищити якість можливо за умов залучення всіх працівників; контроль процесу завжди більш ефективний на відміну контролю результату; політика в галузі якості повинна бути частиною загальної політики установи.

Ідеї TQM було покладені в основу міжнародних стандартів управління якістю ISO серії 9000, що стало наступним кроком у розвитку менеджменту. Поступово ідеї стандартів ISO 9000 були розповсюджені на організації різної спрямованості. За чверть століття було створено 4 покоління стандартів. Стандарти визначають восьми принципам менеджменту якості (стандарт ISO 9000:2005.): орієнтація на замовника – організація повинна розуміти дійсні та майбутні потреби споживачів, задовольняти та намагатися перевищити їх вимоги; лідерство – лідери визначають напрями дій, і створюють середовище, у якому люди можуть бути цілком задіяні для досягнення цілей; залучення працівників – люди є основою організації, і повне використання їх можливостей сприяє досягненню цілей; процесний підхід передбачає, що система управління організацією будується на основі управління мережею процесів; системний підхід до управління – означає ідентифікацію, розуміння та керування системою взаємозалежних процесів за їх внеском у досягнення поставлених цілей; постійне поліпшення – виступає стратегічною ціллю організації; прийняття рішень на підставі фактів – ефективні рішення базуються на логічному аналізі та раціональній оцінці та первинних даних; взаємовигідні стосунки з постачальниками – такі відносини посилюють можливості обох сторін у створенні цінностей.

Одна із ключових ідей стандартів ISO серії 9000 – процесний підхід. Він полягає в тому, що організація: ідентифікує ключові процеси, які впливають на якість продукції, послуги; визначає взаємозв’язок та

взаємодію між ключовими процесами; описує процеси через систему параметрів процесів; виділяє ресурси для здійснення процесів; визначає відповідальних за процеси; розробляє методики вимірювання процесів; здійснює моніторинг за процесами (їх параметрами); аналізує встановлені невідповідності під час протікання процесів; здійснює коригувальні та запобіжні заходи; проводить постійне вдосконалення процесів; реєструє результати моніторингу та вдосконалення процесів.

Використання зазначених ідей дозволяє виокремити чотири головних процеси управління якістю діяльності викладачів кафедри: управління якістю освітньої діяльності викладачів; управління якістю наукової діяльності викладачів; управління якістю навчально-методичною діяльності викладачів; управління якістю громадської діяльності викладачів, які відповідають головним напрямам діяльності викладачів. Наступним кроком стало виокремлення управлінських процедур, використання яких дозволяло управляти якістю діяльності викладачів.

Процедури управління якістю освітньої діяльності викладачів:

- Визначення кафедральних вимог до освітньої діяльності викладачів.

- Організація планування навчального навантаження викладачів з урахуванням результатів освітньої діяльності.

- Організація навчання викладачів.
- Відвідування занять викладачів.
- Організація взаємовідвідування занять.
- Організація відкритих занять.
- Опитування студентів щодо діяльності викладачів.
- Аналіз якості магістерських робіт.
- Щорічна оцінка освітньої діяльності викладачів.

Процедури управління якістю наукової діяльності викладачів:

- Запровадження індивідуальних та колективних тем наукової роботи.

- Планування наукової роботи.
- Організація методологічного семінару для аспірантів, докторантів, викладачів.

- Організація наукового семінару для викладачів.
- Створення банку методик наукових досліджень.
- Проведення щорічної кафедральної наукової конференції.
- Створення системи інформування викладачів про можливості наукової діяльності.

- Щорічна оцінка наукової діяльності викладачів.

Процедури управління якістю навчально-методичною діяльності викладачів:

- Планування навчально-методичної роботи викладачів.
- Запровадження кафедральних процедур затвердження навчальних програм, курсів лекцій, дистанційних курсів.

- Запровадження кафедральних процедур затвердження кафедральних методичних рекомендацій.

- Обговорення та затвердження тематики магістерських робіт на засіданнях кафедри.

- Щорічна оцінка навчально-методичної діяльності викладачів.

Процедури управління якістю громадської діяльності викладачів:

- Розподіл громадських доручень з урахуванням інтересів кафедри та викладачів.

- Планування громадської діяльності викладачів

- Запровадження процедури розробки та затвердження профілів доручень викладачів.

- Щорічна оцінка громадської діяльності викладачів.

- Обговорення на засіданнях кафедри звітів про виконання доручень.

Система управління якістю передбачає щоб кожна з визначених процедур певного процесу було розроблено та зафіксовано. Практика управління кафедрою свідчить, що на першому етапі розробки певних процедур їх перебіг фіксується у досвіді діяльності та традиціях. Але існують такі процедури, які з самого початку вимагають детальної розробки та фіксації їх виконання. Так, наприклад, проведення опитування студентів передбачає: розробити методику опитування, визначити те, хто та коли буде проводити опитування, визначити те, яким чином буде проводитись обробка результатів опитування, визначити як будуть зберігатися результати опитування, визначити те, які рішення будуть прийматися по результатах опитування та хто буде приймати ці рішення, визначити те, які зміни у посадові обов'язки працівників кафедри треба внести.

Розглянемо ще один приклад розробки процедури. Забезпечити якість діяльності кафедри неможливо без залучення викладачів до активного виконання громадських доручень, які сприяють ефективній реалізації певних видів діяльності структурного підрозділу. Для цього може слугувати процедура розробки та затвердження профілів доручень викладачів. Профіль доручення – це документ, який визначає мету, завдання та можливі види діяльності в межах того чи іншого доручення. Наведемо його приклад.

Профіль відповідального за наукову діяльність кафедри.

Мета діяльності: сприяти організації колективних та індивідуальних наукових досліджень.

Завдання діяльності:

- організувати планування наукової роботи на кафедрі;
- вживати заходи щодо організації наукової роботи кафедри;
- аналізувати результати та процес наукової діяльності;
- розробляти заходи щодо удосконалення наукової роботи кафедри.

Можливі види діяльності:

- планування наукової роботи кафедри;
- налагодження наукових зв'язків з спорідненими кафедрами, установами, центрами;
- організація наукового семінару на кафедрі;
- аналіз звітів викладачів про наукову роботу;
- підготовка звітів про наукову роботу кафедри;
- організація аналізу якості досліджень та публікацій працівників кафедри;
- аналіз наукової складової магістерських робіт;
- розробка пропозицій щодо поєднання навчальної та наукової роботи;
- створення системи інформування викладачів та магістрантів про наукові конференції;
- підготовка щорічної наукової конференції кафедри;
- підготовка на засідання кафедри питань з наукової роботи;
- координація діяльності зі створення та використання бази публікацій викладачів;
- участь у роботі групи з щорічної оцінки діяльності працівників кафедри.

Процедура запровадження профілів доручень передбачає, що кожний працівник кафедри самостійно розробляє профіль, після чого на засіданні кафедри розглядають його проект, обговорюють та, при необхідності, вносять у нього зміни. Така процедура виконує мотивуючу функцію, є елементом колегіального управління, знайомить всіх працівників зі змістом громадської роботи, створює умови для оцінки результатів діяльності співробітників.

Важливим завданням керівника кафедри є забезпечення єдності всіх рівнів управління якістю діяльності викладачів: державного, університетського, кафедрального. Саме кафедральне управління має забезпечити максимально можливу реалізацію умов, які створюються державою та університетом для забезпечення якості діяльності викладачів.

Завданням для подальшої наукової розробки є визначення ролі факультетського рівня управління якістю діяльності викладачів кафедри.

Список використаної літератури

- 1.** ДСТУ ISO 19011:2002 Системи управління якістю. Керівництво з аудиту систем управління якістю та/або систем управління навколишнім середовищем (ISO 19011:2002, IDT). – К. : Держпоживстандарт України, 2003. – 31 с.
- 2.** ДСТУ ISO 9000:2005 Системи управління якістю. Основні положення та словник (ISO 9000:2005, IDT). – К. : Держпоживстандарт України, 2005. – 40 с.
- 3.** ДСТУ ISO 9001:2008 Системи управління якістю. Вимоги (ISO 9001:2008, IDT). – К. : Держпоживстандарт України, 2009. – 34 с.
- 4.** ДСТУ ISO 9004:2009

Системи управління якістю. Настанови щодо поліпшення діяльності (ISO 9004:2009, IDT). – К. : Держпозживстандарт України, 2010. – 61 с.
5. Шаповал М. І. Менеджмент якості Навчальний посібник / М. І. Шаповал. – К. : Знання. – 2007. – 471 с.

Хриков Є. М. Управління якістю діяльності викладачів кафедри

У статті розкрито сутність, основні механізми, завдання та зміст діяльності з управління якістю діяльності викладачів кафедри. Охарактеризовані три рівня управління якістю діяльності викладачів кафедри: державний, університетський, кафедральний. Головну увагу приділено кафедральному рівню управління якістю діяльності викладачів. Моделювання системи управління якістю діяльності викладачів кафедри здійснено з урахуванням сучасних теорій менеджменту: комплексного управління якість TQM, теорії управління якість на основі міжнародних стандартів ISO серії 9000, теорії організації, що сама навчається. У діяльності викладачів виокремлено чотири головні напрями: освітня діяльність, наукова діяльність, навчально-методична діяльність, громадська діяльність і відповідно до них чотири напрями управління їх діяльністю. У кожному напрямі управління якістю діяльності викладачів кафедри виокремлено головні процедури та запропоновано механізми їх реалізації. Стаття узагальнює досвід управління кафедрою державної служби, адміністрування та управління Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Ключові слова: управління, якість діяльності викладачів, кафедра.

Хрыков Е. М. Управление качеством деятельности преподавателей кафедры

В статье раскрыта сущность, основные механизмы, задачи и содержание деятельности по управлению качеством деятельности преподавателей кафедры. Охарактеризованы три уровня управления качеством деятельности преподавателей кафедры: государственный, университетский, кафедральный. Главное внимание уделено кафедральному уровню управления качеством деятельности преподавателей. Моделирование системы управления качеством деятельности преподавателей кафедры осуществлено с учетом современных теорий менеджмента: комплексного управления качеством TQM, теории управления качеством на основе международных стандартов ISO серии 9000, теории организации, которая сама учится. В деятельности преподавателей выделены четыре главных направления: образовательная деятельность, научная деятельность, учебно-методическая деятельность, общественная деятельность и в соответствии с ними четыре направления управления их деятельностью. В каждом направлении управления качеством деятельности преподавателей кафедры выделены главные процедуры и предложены механизмы их

реализации. Статья обобщает опыт управления кафедрой государственной службы, администрирования и управления Луганского национального университета имени Тараса Шевченко.

Ключевые слова: управление, качество деятельности преподавателей, кафедра.

Khrykov E. Quality Management of Activity of University Department Teachers

The article reveals essence, main mechanisms, objectives and activity content of quality management of activity of university department teachers. Three levels of activity quality management of teachers are defined: on state level, on university level and on department level. Main attention is paid to department level. Modeling of managing system for quality management of activity of department teachers is carried out in accordance with modern management theories: total quality management TQM, quality management theory based on international standards ISO 9000, theory of organisation which itself is studying. In teachers' work four main areas are pointed out: educational activities, scientific activities, methodological activities, social activities and there are four quality management directions accordingly. Each direction of quality management has its key procedures and mechanisms for their implementation. The article summarizes the management experience of department of social services, administration and management of University of Luhansk.

Key words: management, quality of activity of department teachers, university department

Стаття надійшла до редакції 27.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 378.011.3-051:159.9.018.2

С. О. Шехавцова

**СУБ'ЄКТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПОКАЗНИК
ЯКОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ**

Вітчизняна педагогічна наука сформувала власні традиції в організації процесу навчання й виховання студентів в процесі фахової підготовки. Водночас слід зазначити, що певна зміна пріоритетів у стратегічних напрямках розвитку освіти, зокрема дистанційної освіти, у європейській та світовій спільнотах значною мірою вплинули на характер змісту підготовки майбутніх учителів в Україні. Особливого значення набувають теоретико-методологічні, соціально-психологічні, організаційно-педагогічні та методичні аспекти проблеми повноцінного

особистісно-професійного розвитку студентів вищих навчальних закладів, що сприятимуть формуванню суб'єктності майбутніх педагогів.

Різні аспекти суб'єктності студентів в процесі фахової підготовки було досліджено в роботах О. Анісімова, І. Зимньої, С. Кашлева, Н. Кузьминої, А. Маркової, Л. Мітіної, Т. Ольхової, В. Сластьоніна, І. Якиманської та ін.

На теоретико-методологічному рівні проблему суб'єктності з психолого-педагогічної точки зору розглядали Л. Абдаліна, О. Анісімов, Т. Гущина, О. Жорнова, О. Полухіна, М. Севастюк, В. Сластьонін, В. Ткачов, Є. Уваров, В. Чернобровкін та ін.

Незважаючи на значну кількість і доволі широке тематичне коло праць з проблеми формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, у педагогічній науці залишається не розробленою проблема розробки теоретичних засад процесу формування суб'єктності як цілісної багатокомпонентної системи. Дискусійними є також питання методичного забезпечення та наукового підґрунтя дистанційної освіти в процесі формування суб'єктності майбутніх учителів.

Мета статті полягає в розробці дистанційного забезпечення формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки засобами дистанційних інтерактивних технологій.

В контексті фахової підготовки майбутніх учителів, професійно-педагогічна самореалізація особистості викладача трактується в дослідженнях як індивідуальний процес і результат здійснення ним можливостей та ресурсів розвитку Я-професійного в педагогічній діяльності.

В свою чергу І. Ісаєв і М. Ситнікова розглядають такі можливості як ситуації, обставини, що впливають на результати професійно-педагогічної самореалізації, а під поняттям ресурси – необхідні для неї засоби, які не залучені до процесу управління її розвитком. Можливості і ресурси складають одночасно і протиріччя, і гармонійне розмаїття ситуацій, обставин та засобів, що зумовлені складним узгодженням знань, відносин, потреб, мотивів, цінностей, особистісних якостей, засов побудови процесів педагогічної діяльності і особистісного, що відбувається в ній [1, с. 45].

У зв'язку з цим професійно-педагогічна самореалізація особистості майбутнього учителя відбувається в його потребах, мотивації та інтересах. При цьому потреба в самореалізації виступає головною рушійною силою цілеспрямованого, свідомого здійснення студентом можливостей та ресурсів розвитку його Я-професійного в педагогічній діяльності.

Винятково важливою є позиція О. Кучерявого, який підкреслює значущість формування системи потреб, що спонукають майбутнього фахівця до рефлексії – усвідомлення і переосмислення образу «Я» як професіоналу, що є підґрунтям для самореалізації студентів, для творчої індивідуальності та для професійного самовдосконалення після закінчення університету [2, с. 27].

Перш ніж перейти до детального обґрунтування дистанційних інтерактивних технологій, слід розглянути поняття «дистанційна освіта». Дистанційна освіта є загально організованою навчальною діяльністю, де студенти, викладачі та навчальні матеріали з різних джерел об'єднуються за допомогою комунікаційних технологій. Дистанційна освіта може відбуватися у різних формах, у різних середовищах, з одним або декількома викладачами, через різні навчальні заклади, на різних освітніх рівнях та за віком, з використанням різних технологій, різних методів навчання та різних підходів. Якісне навчально-методичне проектування не замінює пасивне споживання знань активним, виразним, очевидним, емпіричним навчанням. Воно зберігає певний елемент дій і досвіду в напрацюванні спрямованих на діяльність суб'єктності.

Слід розуміти, що ефективність навчального сайту вимірюється не за рівнем отриманої інформації майбутнім учителем і не об'ємом кольорів і кількістю складних елементів анімації на ньому. Електронним навчанням можна вважати впровадження в курсі кількості навчальних заходів в електронних навчальних середовищах з допомогою інформаційних і комунікаційних технологій, мультимедійних додатків і місцевих або глобальних мереж, такі як Інтернет або Інтранет. Це дозволяє викладачам і студентам спілкуватися і взаємодіяти синхронно або асинхронно без обмежень часу і простору.

Розглянемо детально різні види електронного навчання. *Самостійне навчання*, як випливає з назви, включає в себе групу незалежних окремих студентів, які здобувають конкретні знання або навички через навчання, яке вони контролюють самостійно. Наповнення цього типу електронного навчання може складатися з веб-сторінок, мультимедійних презентацій та інших інтерактивних навчальних вправ. У цьому типі електронного навчання, весь контент передається через навчальні матеріали в процесі самонавчання. Цей процес відбувається без участі або супроводу викладача в навчальному середовищі, й відсутні засоби комунікації і взаємодії з іншими учнями. Студенти повністю незалежні та самостійно спрямовують свій власний процес навчання.

Електронне навчання із супроводом поєднує в собі колаборативні види діяльності з веб-контентом, зазначеним у розділі самостійного навчання. Цей тип електронного навчання підходить для студентів, які потребують супроводу та, можливо, співпраці з іншими учасниками навчального процесу. Супроводжуючі особи можуть відповісти на запитання студентів, надавати допомогу, щоб вирішити проблеми, а іноді і зробити оцінку. Тим не менш, вони не виконують викладацьку роль. У цьому типі електронного навчання, завдання можуть бути надіслані через форум.

Електронне навчання під керівництвом вчителя. В електронному навчанні під керівництвом вчителя-консультанта для розробки навчально-методичних заходів використовуються веб-технології.

В цьому процесі можуть бути використані аудіо-відео-конференції, чати, проведення телеконференцій з використанням текстових і графічних матеріалів, дошки та інші технології реального часу. Викладачі подають контент курсу за допомогою слайдів і презентацій, трансльованих у прямому ефірі або в записі для перегляду у більш відтермінований час. Студенти мають можливість задавати питання під час спілкування у чаті в реальному часі або електронною поштою, або з використанням повідомлень, а також мають можливість брати участь у віртуальних класах, використовуючи веб-камеру і мікрофон.

Змішане дистанційне навчання є одним із методів, де використовуються інформаційні та комунікаційні технології, у поєднанні з аудиторним і веб-базованим підходом. Під час застосування цього методу, зміст курсу може бути вичитаний з використанням як очних, так і он-лайн підходів. Навчальний процес може відбуватися в реальній чи віртуальній класній кімнаті, і викладачі з студентами можуть спілкуватися як очно, так і в Інтернеті.

Змішані середовища навчання забезпечують різні засоби зв'язку, а також легкий доступ до навчальних матеріалів, рівний доступу для кожного, і забезпечують технологічно багатий контент, з тим, щоб підвищити якість освіти. Виконання занять у форматі електронного навчання суттєво відрізняється від традиційних занять в аудиторії. В середовищі традиційного заняття, викладачі мають можливість спостерігати реакцію студентів у режимі реального часу, мають можливість запропонувати негайне роз'яснення складних тем, налагодити особистісні стосунки із студентами і спілкуватися віч-на-віч, в той же час цей процес відбувається в повністю інших вимірах в он-лайновому середовищі. Надзвичайно важко отримати і тримати зворотній зв'язок студентів щодо процесу навчання, у якому немає ніякої можливості спілкуватися з ними візуально. Насправді, цей аспект є один з найбільш критикованих питань дистанційного навчання на протязі багатьох років, хоча постійно робляться спроби подолати цю проблему за допомогою відео-конференцій.

Тому дуже важливо пройти навчання і придбати необхідний досвід для того, щоб стати хорошим електронним тьютором (консультантом). Роль електронного репетитора в технологічно розширеному процесі навчання і викладання є не просто подати контент, а й управляти середовищем і супроводжувати й направляти студентів. Отже, в такому зосередженому на студентів середовищі, його роль може бути визначена як «наставник», «модератор» або «фасилітатор». Ролі електронного тьютора будуть змінюватись в залежності від етапу процесу: до курсового, під час курсового, і після курсового.

Очевидно, електронний тьютор повинен попередньо визначити щотижневі теми для курсу, а також практичні завдання, спільні роботи, завдання та проекти, якщо такі є, для повної тривалості курсу. Терміни складання іспитів, проектів, завдань і годин спілкування, і теми для обговорення повинні також плануватись заздалегідь, так щоб студенти

могли знати, що вони будуть вчити, що очікується від них, і скільки часу вони повинні виділити для успішного завершення курсу.

Електронній тьютор повинен також проінформувати всіх студентів про зміст курсу, і як отримати доступ до відповідних файлів. Усі навчальні матеріали (наприклад, література, презентації, інтерактивні вправи, проекти, анімації, фільми та звукові записи) повинні бути доступні для всіх студентів з самого початку курсу.

Найважливіше розходження між традиційною освітою в аудиторії і віртуальними середовищами навчання називають наявністю взаємодії між викладачем і студентами. Взаємодія є, мабуть, найбільш обговорюваним фактором, коли йдеться про процес електронного навчання. Є в основному шість видів взаємодії в процесі електронного навчання:

1) взаємодія студента зі змістом, що включає в себе ознайомлення студентів зі змістом курсу, у такому вигляді як заздалегідь планувалося, через зручні для користувачів, ефективні цифрові матеріали під керівництвом викладача;

2) взаємодія студент-викладач може бути синхронною або асинхронною за рахунок використання технологічних інструментів, таких як електронна пошта, віртуальний клас, чат, аудіо або відеоконференція або форуми;

3) взаємодія студент-студент є мотивуючим і захоплюючим процесом для студентів, де вони взаємодіють в рамках спільних проектів, обговореннях у форумах, електронною поштою або через використання соціальних інструментів засобів масової інформації;

4) взаємодія контент-контент відрізняється від інших видів взаємодії, в тому, що у конкретних комп'ютерних програмах, які називаються освітніми агентами, використовується дані студентів задля оновлення, виправлення та покращення навчального процесу, тобто визначення стилю навчання студента і налаштування навчальних матеріалів та видів навчальної діяльності взявши до уваги його стиль;

5) взаємодія викладач-контент означає підготовку, проектування, розробку і впровадження змісту курсу викладачем;

6) взаємодія викладач-викладач є процесом обміну інформацією та досвідом серед електронних тьюторів.

Розвиток Інтернету і комунікаційних технологій змінили значення дистанційної освіти. Якщо раніше дистанційне навчання було реалізоване через листування, радіо і телебачення, то сьогодні навчальна діяльність в дистанційній освіті в основному здійснюється через Інтернет.

Визнаний найсуттєвіший недолік дистанційного навчання, а саме відсутність взаємодії студент-студент і студент-викладач, також було подолано завдяки використанню Інтернет. Сьогодні, інструменти віртуальних аудиторій подолали цей недолік, зробивши істотний внесок у поліпшення дистанційної освіти.

Навчальні інструменти та засоби, які застосовуються у традиційних аудиторіях, зараз перейшли у веб-середовище за допомогою інструментів

віртуальних аудиторій. Навчальні інструменти віртуальних аудиторій дають можливість студентам і викладачам, які знаходяться в різних місцях, зібратися разом через Інтернет і спілкуватися аудіо-візуально. До віртуальних навчальних інструментів відносяться екран викладача, екран студента, чат в режимі реального часу, і дошки, де викладач демонструє презентацію. Крім того, є кілька додаткових інструментів, такі як опитування, відповіді на стандартні запитання, можливість скачування або завантаження файлів та обміну електронними адресами.

У середовищі віртуальної аудиторії слухачі також можуть задати питання, викладачі можуть дати відгук-підказку, і слухачі можуть взаємодіяти один з одним або з викладачем, використовуючи певні інструменти. У середовищі віртуальної аудиторії, викладачі, також мають можливість використовувати різні типи контенту для залучення студентів. Студенти потім можуть модифікувати цей матеріал, і, у такий спосіб, може бути досягнута взаємодія «студент-контент». Істотною перевагою середовища віртуальної аудиторії є те, що заняття можуть бути записані для того, щоб студенти могли прослухати і переглянути їх ще раз, щоб компенсувати пропущені заняття, або просто, щоб практикувати або зміцнити ті знання, які вони отримали.

На сьогодні, існує шість основних методів викладання, які використовуються у процесі викладання та навчання: презентація, безпосереднє (пряме) викладання, викладання концепцій, колаборативне навчання, навчання на базі вирішення проблем та написання проєктів, а також дискусії. Ці методи можна адаптувати як для звичайного викладання, так і для навчання онлайн. Важливим фактором при виборі методу є те, для якої стратегії чи характеру змісту метод буде використовуватися інструктором.

Презентація. Презентації, пояснення та лекції, які читає викладач, займають велику частину аудиторного часу, оскільки навчальна програма вимагає засвоєння великої кількості інформації слухачами. Навчальні цілі моделі презентації полягають переважно в допомозі студентам засвоїти, асимілювати та запам'ятати інформацію.

Успішні презентації вимагають добре структурованого навчального середовища, яке б дозволяло викладачам представити та пояснити нову інформацію ефективно, і яка дозволяє слухачам бачити її та почути [3, с. 290 – 291]. Презентації онлайн такі ж ефективні, як і презентації в аудиторії, оскільки у їхньому розпорядженні великий арсенал технологій, що дозволяють більше взаємодії, аніж середовище аудиторії.

Загальна схема презентації складається з чотирьох основних етапів, що наведено у таблиці: презентація цілей та створення атмосфери, презентація плану, презентація навчальних матеріалів та використання необхідних процесів для контролю розуміння матеріалу студентами, а також у сприянні студентам розширити та зміцнити їх мислення.

Пряме викладання. Засвоєння базових знань, вироблення навичок та розуміння – це важлива ціль для майбутніх учителів, оскільки вони

повинні оволодіти базисом знань, перш ніж зможуть рухатися до більш складного рівня навчального процесу.

Результатом викладання згідно цієї моделі повинна бути допомога у оволодінні простими та складними вміннями, а також базовими знаннями, які можна чітко визначити та викласти поетапно. Загальна схема прямого викладання як правило, складається з п'яти етапів, що наведено в таблиці.

Модель прямого викладання вимагає наявність високо структурованого навчального середовища, а також вміння викладача гармонічно сполучати елементи курсу. Жорстка структура заняття не означає, що це має бути авторитарний або неконтрольований процес [3, с. 318]. Таким чином, цей метод можна використовувати самостійно або інтегровано з іншими методами процедурного представлення знань в середовищі онлайн.

Колаборативне навчання. Колаборативне навчання – це один з найкращих підходів до навчання онлайн, яке використовує різні цілі, завдання та схеми заохочення під час навчання студентів. Колаборативне навчання має структуру завдань, яка вимагає від слухачів працювати над навчальними завданнями в групах. Така модель має інші цілі крім суто академічного навчання, такі як адаптація в групі, соціальні та групові вміння та колаборативна поведінка. Оскільки слухачі працюють у групах, вони несуть відповідальність за власне навчання [3, с. 390]. Колаборативне навчання є важливим для середовища навчання онлайн, оскільки воно покращує взаємодію між слухачами та викладачами.

Структура моделі колаборативного навчання базується на роботі в малих групах, і складається із шести етапів: презентація цілей та створення атмосфери; презентація інформації; організація студентів у навчальні групи; сприяння груповій роботі та навчанню; тест на підготовлених матеріалах; оцінювання та визначення кращих.

Етапи моделі колаборативного навчання

ЕТАП	ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА
Етап 1. Пояснити цілі та створити атмосферу	Викладач добивається уваги студентів, пояснює цілі та створює навчальну атмосферу
Етап 2. Представлення інформації	Викладач представляє інформацію усно або друкує, або в онлайн тексті
Етап 3. Організація студентів у навчальні групи	Викладач пояснює, як формувати групи та як добитися успіху в групах
Етап 4. Допомога групам у їхньому навчанні	Викладач допомагає групам виконувати завдання
Етап 5. Перевірка	Викладач оцінює знання навчального матеріалу студентами або ж групи студентів представляють свою роботу
Етап 6. Оцінювання та визначення кращих	Викладач знаходить спосіб як оцінити індивідуальну та групову роботу та успіхи

При викладанні онлайн курсів важливо, і в той же час складно вмотивувати слухачів та управляти їхньою взаємодією. Навчальні методи – це єдині засоби, які є у нашому розпорядженні, за допомогою яких ми можемо управляти цим навчальним процесом. Таким чином, як викладачі ми повинні використовувати ці засоби для передачі знань студентам. Викладачі повинні використовувати методи питання – відповідь під час віртуальних занять в аудиторіях, і особливо методи мозкового штурму через форуми, щоб слухачі могли знайти потрібні рішення та задуматись над специфічною проблемою чи темою. І нарешті, е-викладачі повинні заохочувати групову роботу та формувати групи слухачів, які повинні виконати завдання з тим, щоб отримати знання та покращити свої навички.

Таким чином, в статті було представлено дистанційне забезпечення формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки засобами дистанційних інтерактивних технологій. Віртуальні середовища навчання надають можливість викладачу обирати різні онлайн методи дистанційного навчання. Технологія буде продовжувати розвиватися, і як розробники, так і педагоги будуть продовжувати знаходити більш ефективні шляхи і рішення для покращення навчання за допомогою технології.

Список використаної літератури

1. Исаев И. Ф. Концептуальные основания профессионально-педагогической самореализации личности преподавателя вуза / И. Ф. Исаев, М. И. Ситникова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 3. – С. 15 – 18. **2. Кучерявий О. Г.** Професійне самовиховання у вищій школі : навч. посіб. / Олександр Георгійович Кучерявий. – К. : Освіта України, 2010. – 200 с. **3. Arends R. I.** Learning to Teach (9th edition.) / R.I. Arends // Mc-Graw Hill, New York. – 2012. – 423 p.

Шехавцова С. О. Суб'єктність майбутніх учителів як показник якості дистанційної освіти

У статті здійснено аналіз дистанційного забезпечення формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки засобами дистанційних інтерактивних технологій. Досліджено, що дистанційна освіта є загальноорганізованою навчальною діяльністю, де студенти, викладачі та навчальні матеріали з різних джерел об'єднуються за допомогою комунікаційних технологій. Аналіз дистанційних інтерактивних технологій засвідчив, що найважливіше розходження між традиційною освітою в аудиторії і віртуальними середовищами навчання є наявність взаємодії між викладачем і студентами. Доведено, що колаборативне навчання є одним з найкращих підходів до навчання онлайн, яке використовує різні цілі, завдання та схеми заохочення під час навчання студентів в процесі формування в них суб'єктності.

Ключові слова: суб'єктність майбутніх учителів, дистанційна освіта, дистанційні інтерактивні технології, колаборативне навчання.

Шехавцова С. А. Субъектность будущих учителей как показатель качества дистанционного образования

В статье проанализировано дистанционное обеспечение формирования субъектности будущих учителей в процессе профессиональной подготовке средствами дистанционных интерактивных технологий. Исследовано, что дистанционное образование является общеорганизованной учебной деятельностью, где студенты, преподаватели и учебные материалы из разных источников объединены при помощи коммуникационных технологий. Анализ дистанционных интерактивных технологий показал, что существенным расхождением между традиционным образованием в аудитории и виртуальной средой обучения является наличие взаимодействия между преподавателем и студентами. Доказано, что колаборативное обучение является одним из лучших подходов к обучению онлайн, в рамках которого используются различные цели, задачи и схемы стимулирования во время обучения студентов в процессе формирования у них субъектности.

Ключевые слова: субъектность будущих учителей, дистанционное образование, дистанционные интерактивные технологии, колаборативное обучение.

Shekhavtsova S. The Subjectivities of Future Teachers as an Indicator of Distance Education Quality

The article analyzes the distant maintenance of the formation of future teachers' subjectivities in the process of teachers' training by means of distant interactive technologies. It has been investigated that distant education is generally organized learning performance where students, teachers and teaching materials from different sources are joined due to communication technologies. The analysis of distant interactive technologies has showed that a significant difference between traditional education in the classroom and virtual learning environment is in face-to-face interaction between teacher and students. It has been proved that collaborative training is one of the best approaches in online learning, which uses different goals, objectives and encouraging schemes in students' training in the process of their subjectivities formation. Collaborative model has other purposes in addition to academic learning, such as students' adaptation in the group, developing social and group skills and collaborative behavior. Collaborative training requires being responsible for students' own learning. Collaborative training is important to the learning environment online, because it improves the interaction between students and teachers.

Key words: future teachers' subjectivities, distant education, distant interactive technologies, collaborative training.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 378.124

Г. П. Щука

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В СИСТЕМІ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сталий розвиток України можливий лише за умови високого рівня освіченості її громадян, що передбачає всеосяжну трансформацію освітнього сектора держави, оскільки в ньому накопичилися численні проблеми системного характеру, основними з яких є зниження якості педагогічних кадрів і криза педагогічної освіти, професійна деградація частини учительських кадрів; брак ефективної системи моніторингу і контролю якості освіти, тощо [2].

Дискусії навколо того, що саме, і в якому напрямі треба реформувати у вітчизняній системі освіти, тривають не перший рік. І незважаючи на те, що з більшості питань до єдиної думки дійти так і не вдалося, якість освіти в країні більшість так чи інакше пов'язують з діяльністю науково-педагогічних працівників вищів. Саме на них покладається основне завдання із внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах.

Управління якістю освіти у вищих навчальних закладах присвячені праці Л. Віткіна, С. Лаптева, Е. Короткова, Л. Петриченко, С. Піддубної, Т. Фінікова, Г. Хімичевої, Є. Яковлева. Значна увага в роботах науковців присвячена питанням оцінювання професійної діяльності викладачів вищої школи (І. Анненкова, О. Васильєва, Щ. Гранична, О. Титова, С. Трапідин, А. Шостак).

Однак, при безумовній важливості цих досліджень, поза увагою залишилися важливі практичні аспекти: чи зміниться при цьому сутність діяльності науково-педагогічних працівників, і якщо зміниться, то як саме.

Отже, метою нашої статті є визначення сутності професійної діяльності науково-педагогічних працівників в умовах реформування освітньої системи країни з метою забезпечення її якості.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» розрізняються науково-педагогічні, педагогічні та наукові працівники (ст. 53). Перші з яких провадять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність, другі не займаються науковою діяльністю, треті звільнені від навчальної та методичної [1].

Оскільки, професорсько-викладацький склад є головною конкурентною перевагою ВНЗ, розглянемо більш детально вимоги до посад науково-педагогічних працівників, визначені наказом Міністерства освіти і науки України № 665 від 01 червня 2013 року «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» [4].

Головними складовими компетентностями педагогічних і науково-педагогічних працівників у наказі визнано такі:

- професійна компетентність – якість дії працівника, що забезпечує ефективність вирішення професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної чи науково-педагогічної діяльності, і залежить від кваліфікації, загальноприйнятих цінностей моралі та етики, володіння освітніми технологіями, технологіями педагогічної діагностики (опитування, індивідуальні та групові інтерв'ю) та психолого-педагогічної корекції, життєвого досвіду, постійного удосконалення та впровадження у практику ідей сучасної педагогіки, методів навчання та викладання навчальних дисциплін і предметів, використання наукової літератури та інших джерел інформації для створення сучасних форм навчання, впровадження оціночно-ціннісної рефлексії;

- інформаційна компетентність – якість дій працівника, що забезпечують ефективний пошук, структурування інформації, її адаптацію до особливостей педагогічного процесу і дидактичних вимог, формулювання навчальної проблеми різними інформаційно-комунікативними способами, кваліфіковану роботу з різними інформаційними ресурсами, професійними інструментами, готовими програмно-методичними комплексами, що дозволяють проектувати рішення педагогічних проблем і практичних завдань, використання автоматизованих робочих місць педагогічного та науково-педагогічного працівника в освітньому процесі; регулярну самостійну пізнавальну діяльність, готовність до ведення дистанційної освітньої діяльності, використання комп'ютерних і мультимедійних технологій, цифрових освітніх ресурсів в освітньому процесі, ведення документації навчального закладу на електронних носіях;

- комунікативна компетентність – якість дії працівника, що забезпечує ефективний прямий та зворотній зв'язок з особою, яка навчається, контакт з учнями (вихованцями, дітьми) різного віку, студентами, батьками (особами, які їх замінюють), колегами, здатність до розробки стратегії, тактики і техніки взаємодії з людьми, організацію їхньої спільної діяльності для досягнення певних суспільно значимих цілей; здатність переконувати, стверджувати свою позицію; володіння державною мовою, грамотним усним та писемним діловим мовленням, ораторським мистецтвом, професійним етикетом, а також навичками публічної презентації результатів роботи, вміннями обирати відповідні форми і методи презентації;

- правова компетентність – якість дії працівника, що забезпечує ефективне використання у діяльності законодавчих та інших нормативних документів органів державної влади для вирішення відповідних професійних завдань.

Крім того, в наказі затверджені також кваліфікаційні характеристики професора, доцента, старшого викладача, викладача.

Природно, що вони відрізняються: на професора покладаються функції планування та контролю наукової та навчально-методичної діяльності (контроль за методичним забезпеченням дисциплін, керівництво підготовкою підручників, навчальних і навчально-методичних посібників і т. ін.), тоді як на доцента – функції виконання (розробляє методичне забезпечення дисциплін, що вивчаються, готує підручники і навчально-методичні посібники та ін.).

Різниця простежується і в результатах порівняння навчальної та організаційної діяльності професорів та доцентів. Однак, на наш погляд, ці розбіжності мають досить умовний характер. Так, на доцента покладаються функції контролю якості навчального процесу, він здійснює контроль якості проведення викладачами кафедри всіх видів навчальних занять з дисциплін, що вивчаються, забезпечує високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін у повному обсязі освітньої програми відповідної спеціальності, напряму підготовки, тоді як на професора покладаються консультативні функції, він може вносити пропозиції щодо вдосконалення навчальної та науково-методичної роботи кафедри.

Наразі більшість науково-педагогічних працівників кафедр – це доценти, тому говорити про контроль з їхнього боку за іншими викладачами недоречно. З іншого боку, вони мають право, навіть більше – зобов'язані, вносити пропозиції та вдосконалювати навчальну та науково-методичну роботу кафедр. Це ж стосується і представлених у наказі організаційних рівнів керівництва науково-методичною роботи, де відзначено, що професор має забезпечувати це керівництво на рівні факультету/освітнього закладу, доцент – на рівні кафедри/факультету.

Отже, названий документ, хоча, як ми встановили, і досить приблизно окреслює кваліфікаційні характеристики науково-педагогічних працівників, наголошує на тому, що їх діяльність є складно організованою і складається з декількох взаємопов'язаних між собою видів.

Наказом Міністерства освіти і науки № 450 від 07.08.2002 р. «Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» [5] визначено основні види професійної діяльності науково-педагогічного працівника вищої школи: навчальна, наукова, методична та організаційна.

Навчальна діяльність спрямована на організацію процесу навчання відповідно до нормативних документів і полягає у визначенні мети, завдань і змісту навчання з конкретного предмета та у здійсненні процесу навчання. Навчальна діяльність забезпечується знанням дидактики та психології вищої освіти, високим рівнем загальнонаукових та професійних знань і вмінь, досконалим володінням змістом дисциплін, що викладаються, дидактичними здібностями, прагненням до оволодіння педагогічною майстерністю.

Наукова діяльність – це інтелектуальна, творча діяльність, спрямована на одержання й використання нових знань. Наукова діяльність є неодмінною складовою професійної діяльності кожного викладача вищої школи, служить могутнім джерелом підвищення його професійної кваліфікації. Одним із її напрямків є залучення студентів до дослідницької діяльності.

Методична робота науково-педагогічного працівника ВНЗ передбачає розробку і впровадження нових форм, методів і технологій навчання; методичного забезпечення навчального процесу; підготовку, рецензування підручників, навчальних посібників, словників, довідників; участь у складанні навчальних планів, навчальних програм.

До організаційної діяльності відносять підготовку матеріалів на засідання кафедри, вчених рад, участь у проведенні профорієнтаційної роботи, роботу в приймальній комісії, участь у підготовці матеріалів для проходження ліцензування та акредитації спеціальностей [5].

Таким чином, професійна діяльність науково-педагогічного працівника вищої школи об'єднує функції викладача, науковця, методиста, вихователя, управлінця, і є досить складною.

Проте, з реформуванням системи вищої освіти, його професійна діяльність ускладнюється ще більше. Так, О. Граничина та С. Трапідин, аналізуючи діяльність сучасного ВНЗ, визначили основні, допоміжні та управлінські процеси ВНЗ [6]. Якщо їх проаналізувати, то забезпечення всіх основних (реалізація основної і додаткової освітніх програм; здійснення науково-дослідної й інноваційної діяльності; здійснення підготовки кадрів вищої кваліфікації; здійснення інформаційної й культурно-освітньої діяльності), частини допоміжних (взаємодія із системами довузівської підготовки; інформаційне та навчально-методичне забезпечення; міжнародна діяльність) та ряду управлінських (стратегічне проектування освітніх програм і навчальних процесів, маркетинг, здійснення процесів моніторингу й вимірювань) відбувається саме в процесі діяльності науково-педагогічних працівників.

Взявши за основу процесну модель ВНЗ, розроблену Л. Віткіним та Т. Фініковим [3, с. 285], у якій вони найбільш впливовим з цих десяти ключових процесів діяльності ВНЗ називають інтегрований процес «випуск продукції», ми теж маємо визнати, що вимоги до результатів діяльності науково-педагогічних працівників ускладнюються і його відповідальність за кінцевий результат зростає.

В чому саме ми вбачаємо це ускладнення? По-перше, відмова від галузевих освітніх стандартів і можливість кожного вищого навчального закладу формувати програму підготовки майбутнього фахівця покладає велику відповідальність на випускову кафедру загалом, і на кожного її викладача, зокрема.

Розробка такої програми передбачає визначення потреби в таких фахівцях, встановлення переліку їх компетентностей, формування програмних результатів їх навчання; визначення підходів до викладання,

навчання та оцінювання; перевірку її збалансованості та реалістичності тощо.

Природно, що розробники програми в системі професійної освіти повинні добре знати галузь, щоб забезпечити інтегративність та комплексність вивчення проблем в єдності економічних, соціальних, психологічних, управлінських та інших аспектів при чому не на тому рівні, який демонструє нам вітчизняний ринок праці, а на рівні світових тенденцій розвитку. Це забезпечується тривалим стажуванням за кордоном.

По-друге, зросли вимоги щодо наукової діяльності науково-педагогічних працівників: захисту дисертацій, отримання вчених звань, показників рейтингу. Успішність наукової діяльності викладача забезпечується, крім відповідної матеріально-технічної бази для її здійснення, знанням іноземних мов, стажуванням у провідних вишах світу, участю у міжнародних конференціях і т.д., що вимагає не лише сформованості певних професійних компетентностей, але й відповідного фінансування.

По-третє, зростає навантаження науково-педагогічних працівників у плані їх організаційної діяльності. До студентоцентрованого навчання, яке передбачає збільшення часу на спілкування з кожним студентом, додається робота з працедавцями з питань розробки освітніх програм і працевлаштування випускників, профорієнтаційна робота з потенційними абітурієнтами та їхніми батьками, висвітлення власних досягнень та роботи кафедри в Інтернеті, проведення планових заходів з соціально-гуманітарної роботи тощо.

Крім того, урядовці неоднозначно висловлюються з приводу того, що науково-педагогічні працівники мають самі заробляти кошти (шукати міжнародні гранди), не очікуючи заробітної плати від держави. Тобто, кожному варто навчитися розробляти і просувати проекти.

Реформування освітньої системи передбачає і зміну в оплаті праці науково-педагогічних працівників, яка, як передбачається, буде оцінюватися не за кількісними, а за якісними показниками.

На думку науковців (І. Анненкова, Т. Борова, С. Серьогін та ін.) результативність професійної діяльності науково-педагогічних працівників можна визначити за такими показниками: рівнем розвитку навчально-методичної (ступінь складності навчального навантаження, методичне забезпечення навчальних дисциплін, видання підручників, навчальних посібників, методичних вказівок, розробка й впровадження засобів контролю знань студентів, зокрема електронних і т.п.); науково-дослідної (підготовка науково-педагогічних кадрів, винахідницька діяльність, наукові публікації, видання монографій, керівництво науково-дослідною роботою студентів та ін.); виховної й організаційної діяльності (підготовка й проведення конференцій, олімпіад, конкурсів, підготовка студентів до участі в різних наукових і методичних заходах, участь у роботі комісій, рад і т.п.).

Ефективність професійної діяльності науково-педагогічного працівника ВНЗ значною мірою залежить від того, в якій мірі він усвідомлює свої завдання. Наразі більшість з нас не розуміє, чого саме чекає від нас суспільство. Великий сумнів викликає також можливість сформулювати чи розвинути всі очікувані урядовцями компетентності в особі однієї людини – викладача ВНЗ.

Отже, в процесі реформування системи вищої освіти з метою забезпечення її якості на науково-педагогічних працівників випускових кафедр покладається відповідальність за ключові процеси діяльності ВНЗ: процес навчання, процес наукової діяльності, процес проектування і розроблення навчальних планів і програм.

Сучасна нормативно-правова база не визначає яким чином і на яких умовах науково-педагогічні працівники мають забезпечувати результативність своєї діяльності, механізм оцінювання якості цієї діяльності та оплати праці в залежності від досягнутого результату, тощо. Ця позиція потребує доопрацювання як на науково-практичному, так і на нормативно-правовому рівнях.

Перспектива подальших досліджень полягає в деталізації обов'язків науково-педагогічних працівників.

Список використаної літератури

1. **Закон** України Про вищу освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. 2. **Концепція** розвитку освіти України на період 2015-2025 років. Проект [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/> 3. **Побудова** систем управління якістю освіти вищих навчальних закладів / Л. В. Віткін, С. М. Лаптев, Т. В. Фініков, С. М. Піддубна. – К.: Таксон, 2009. – 564 с. 4. **Про затвердження** кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/37302/>. 5. **Про затвердження** норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0698-02>. 6. **Трапицын С. Ю.** Построение модели системы комплексного оценивания качества деятельности вуза с использованием процессного подхода / С. Ю. Трапицын, О. А.Граничина // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – №9. – С. 222 – 236.

Щука Г. П. Професійна діяльність науково-педагогічних працівників в системі якості вищої освіти

У статті проаналізовано нормативно-правову базу, яка визначає основні види діяльності науково-педагогічних працівників, їх

професійно-кваліфікаційні характеристики, вимоги до рівня сформованості загальних, професійних та особистісних компетентностей. Встановлено невідповідність ряду позицій сучасній практиці діяльності вищих навчальних закладів та потребу їх перегляду в умовах реформування вітчизняної системи освіти. За результатами вивчення основних доробок учених з питань оцінювання діяльності вишів визначено основні процеси, результативність яких залежить від діяльності викладачів, особливо випускових кафедр.

Окреслено нові види діяльності (в межах наукової, навчальної, методичної, організаційної), які очікуються від викладача з огляду на забезпечення якості вищої освіти та проблеми (розробка освітніх програм, вивчення перспектив галузі, умови співпраці з працедавцями, мобільність, фінансування, встановлення критеріїв, за якими буде здійснюватися оплата праці, тощо), які потребують серйозного доопрацювання науковців.

Ключові слова: науково-педагогічні працівники, система якості вищої освіти, компетентність викладача ВНЗ.

Щука Г. П. Профессиональная деятельность научно-педагогических работников в системе качества высшего образования

В статье проанализировано нормативно-правовую базу, которая определяет основные виды деятельности научно-педагогических работников, их профессионально-квалификационные характеристики, требования к уровню сформированности общих, профессиональных и личностных компетенций. Установлено несоответствие ряда позиций современной практике деятельности высших учебных заведений и необходимость их пересмотра в условиях реформирования отечественной системы образования. По результатам изучения основных работ ученых по вопросам оценки деятельности вузов определены основные процессы, результативность которых зависит от деятельности преподавателей, особенно выпускающих кафедр.

Определены новые виды деятельности, которые ожидаются от преподавателя с точки зрения обеспечения качества высшего образования, и проблемы, требующие серьезной доработки ученых.

Ключевые слова: научно-педагогические работники, система качества высшего образования, компетентность преподавателя вуза

Shchuka G. Professional Activities of Teaching Staff in the System of Higher Education Quality

The article analyzes the legal framework that defines the core activities of teaching staff, their professional qualification characteristics, requirements for formation of general, professional and personal competencies.

Established a number of positions discrepancy modern practice of higher education and the need to view them in terms of reforming the national education system.

Following the completion of the major achievements of scientists for the evaluation of universities the basic processes, the impact of which depends on the teachers, especially the graduating department.

Outlined new activities (within the scientific, educational, methodical, organizational) expected from the teacher due to quality assurance and issues (development of educational programs, research prospects in the sector, the terms of cooperation with employers, mobility, financing, installation criteria which will be wages, etc.) that need serious revision scientists.

Key words: scientific-pedagogical staff, quality system of higher education, university teacher competence.

Стаття надійшла до редакції 08.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 378.147:004.925

Н. Г. Яшина

ЭЛЕКТРОННАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА НА БАЗЕ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Для реализации познавательной и творческой активности студентов в учебном процессе используются современные образовательные технологии, дающие возможность повышать качество образования, более эффективно использовать учебное время. Современные образовательные технологии ориентированы на дистанционность и индивидуализацию, вариативность образовательного процесса [1].

В мире и в России в развитии высшего образования наблюдается устойчивая тенденция стирания грани между очным и дистанционным обучением на основе введения современных электронных (в т.ч. онлайн) технологий организации учебного процесса.

Активное использование дистанционных образовательных технологий (ДОТ, электронного обучения) в вузах РФ поддерживается на уровне законодательных инициатив (ФЗ-11, «Закон об образовании»). Министерство образования и науки РФ начинает включать требования по использованию вузами ДОТ в аккредитационные и лицензионные показатели, отражать в государственных образовательных стандартах. Традиционное обучение с веб-поддержкой (смешанное обучение) становится все более привычным явлением [2]. Необходимым условием развития смешанного обучения является создание электронной информационно-образовательной среды учебного заведения.

Электронная информационно-образовательная среда вуза включает такие компоненты, как: сайт вуза; сайты преподавателей; электронные

библиотеки и коллекции; автоматизированная балльно-рейтинговая система; сетевые учебно-методические комплексы; сетевые лабораторные комплексы; электронный контент; система полного дистанционного (онлайн) обучения; система смешанного обучения (blended-learning) на основе массового введения электронных технологий в саму организацию учебного процесса.

Проблема заключается в разработке методики и выборе оптимальных средств реализации электронной информационно-образовательной среды. В исследованиях российских ученых (А. Андреев, Н. Апатова, А. Гейн, Б. Гершунский, А. Ершов, М. Лапчик, Д. Матрос, Е. Машбиц, Е. Полат, И. Роберт, Э. Скибицкий и др.) обозначены принципы создания автоматизированных обучающих систем, определены пути использования информационно-коммуникационных технологий в образовании; разработаны дидактические и технологические принципы разработки и функционирования систем открытого и дистанционного образования. Однако не в полной мере проработаны принципы системной интеграции информационно-коммуникационных технологий в образовательную среду учебных заведений и формирования на их основе электронной информационно-образовательной среды.

Целью данной работы является определение принципов интеграции разнообразных компонентов электронного обучения. В работе рассматривается возможность использования целого ряда облачных сервисов в качестве средств реализации электронной информационно-образовательной среды вуза.



Fig. (1). – Компоненты электронной информационно-образовательной среды на базе облачных технологий

Включение студентов в систему смешанного обучения на базе облачных технологий требует регистрации каждого студента в системе, поддерживающей облачные сервисы. Студенты первого курса Казанского кооперативного института, обучающиеся по специальности «Таможенное дело», создали личные аккаунты в Google. *Личный кабинет Google* содержит информацию обо всех сводных данных по продуктам, которые используются в рамках одного аккаунта. Разработчики сайта предусмотрели ссылки для того, чтобы управлять и контролировать личные рассылки. Это создает возможность пользования сайтом и личным ящиком.

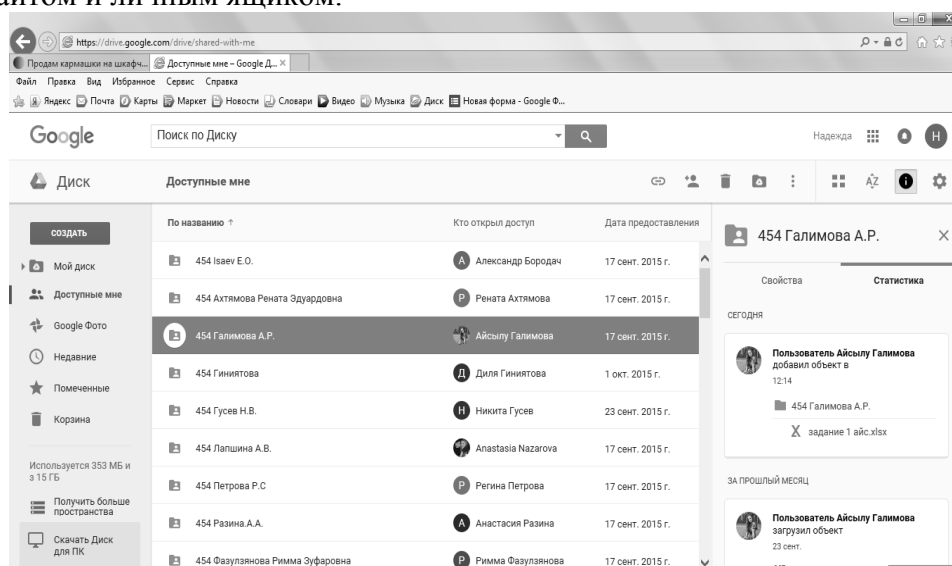


Fig. (2). – Доступ к рабочим папкам студентов в аккаунте преподавателя.

Личный кабинет имеет более двадцати служб и продуктов, в которые входят:

- Поиск информации, создание собственных систем поиска для своих сообществ.
- YouTube – просмотр видео в Интернете, загрузка собственных роликов
- Академия – поиск научных статей.
- Gmail – почтовая система
- Документы – создание и редактирование документов вместе с другими пользователями в режиме реального времени.
- Календарь – планирование времени и мероприятий.
- Диск – хранение файлов и предоставление к ним доступа другим пользователям.
- Формы – создание опросов в Интернете.
- Сайты – создание веб-сайтов и защищенных вики-страниц.
- Переводчик – перевод текста, веб-страницы и файлов.

- Google+ – система взаємодії
- Групи – створення списків розсилки і груп обговорення.
- Hangouts – он-лайн заходи, відеоконференції [3, с. 55; 4, с. 27].

Кожний студент, отримавши доступ до Диска Google, створив на диску папку. В назві папки вказано номер групи і прізвище студента. Далі до папки було відкрито доступ для викладача. В профілі викладача на Диску в розділі «Доступні мені» відображаються папки студентів. При виборі однієї з папок в правій частині екрана відображається інформація про завантажені в папку файли, час завантаження.

Студенти активно працюють з сайтом інформаційного забезпечення навчального процесу. Сайт дозволяє організувати попереднє вивчення студентами матеріалів методичного, теоретичного, ілюстративного характеру. Студент в будь-який час і в будь-якому місці, де у нього є доступ до Інтернету, може завантажити лекції, лабораторні завдання і інші матеріали.

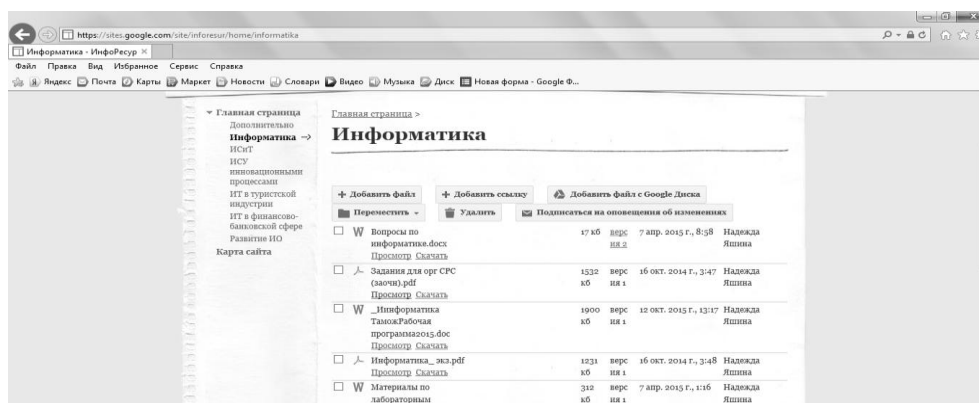


Fig. (3). – Сайт інформаційного забезпечення навчального процесу

Виконані завдання студенти завантажують в свої папки, створені на Диску Google. Викладач отримує можливість: перевірити виконані завдання; контролювати строки виконання.

Іншим засобом моніторингу освітніх результатів виступають онлайн-опроси. Такі опроси можна проводити по мірі вивчення окремих тем.

Опроси дозволяють перевірити знання студентів. З допомогою опросів можна також встановити зворотний зв'язок зі студентами: з'ясувати, як самі вони оцінюють свої освітні результати, які теми їх зацікавили, що вони хотіли б вивчити більш детально, як вони планують застосувати отримані знання.

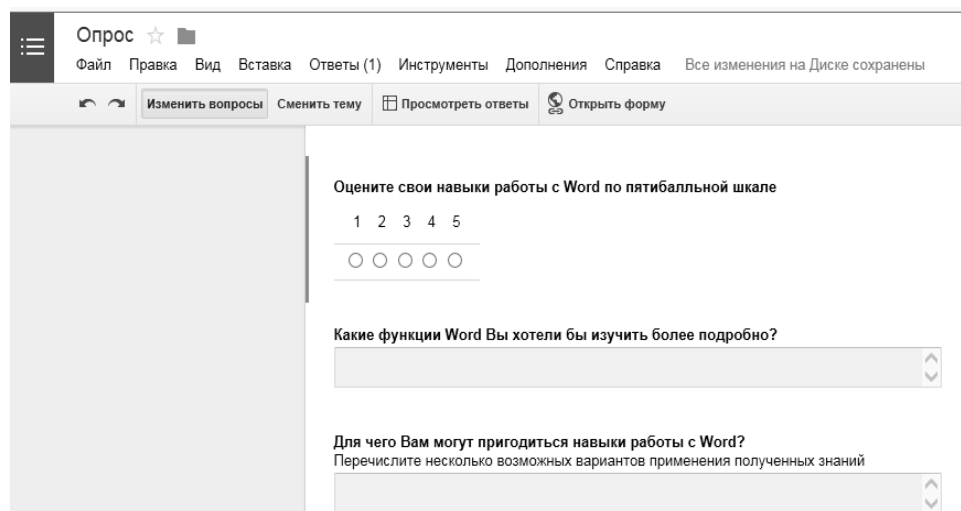


Fig. (4). – Самооценка и рефлексия

Результаты каждого опроса сохраняются в аккаунте преподавателя в отдельных таблицах, которые могут быть обработаны с помощью сервиса Google Таблицы или с помощью MS Excel. Результаты анализа опросов могут быть представлены в графической форме.

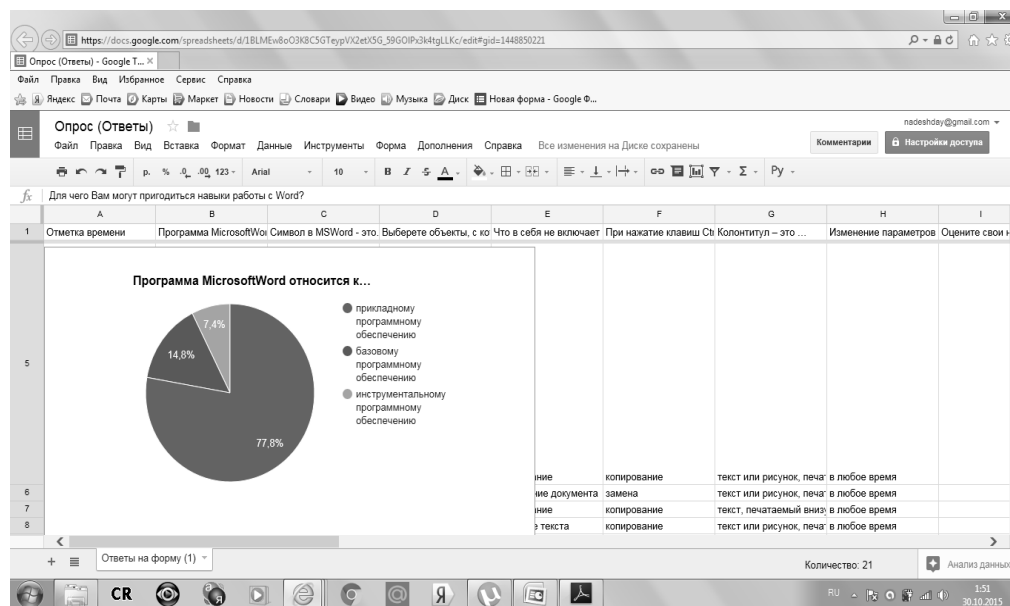


Fig. (5). – Анализ результатов мониторинга

Основные преимущества электронной информационно-образовательной среды с точки зрения практико-ориентированного обучения: реальные профессиональные задачи; отражение специфики профессиональной деятельности специалистов, которые работают индивидуально, малыми группами и большими коллективами; возможность совместного использования ресурсов многочисленными пользователями; возможность изучить автоматизированные технологии реализации бизнес-

процессов; работа с профессиональным программным обеспечением; возможность перехода от учебного проекта к реальному бизнесу.

Рассмотрим технологию практико-ориентированного обучения на примере дисциплины «Информационные технологии в туристской индустрии». На лабораторном занятии студенты загружают с сайта лабораторный практикум по дисциплине, переходят к изучаемой теме. Одна из тем, например, предполагает работу в системе автоматизации бизнес-процессов туроператора TourManagerPro. Демо-версия этой системы доступна на сайте разработчика и функционирует в виде облачного сервиса. По гиперссылке студенты переходят к изучаемой системе. Система TourManagerPro дает возможность студентам зарегистрироваться, создать различные группы менеджеров, распределить роли в виртуальной турфирме. После знакомства с системой студенты самостоятельно выполняют задания и формируют электронный отчет по результатам выполнения заданий.

Электронная информационно-образовательная среда ориентирована на обеспечение развития у будущего специалиста на этапе вузовской подготовки профессионально важных компетенций, формирование навыков практической работы, востребованных во всех сферах социальной и профессиональной практики.

Таким образом, на базе облачных сервисов формируется электронная информационно-образовательная среда, объединяющая целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-корректировочный компоненты и реализующая ряд важнейших функций: социальную, коммуникативную, информационную, производственно-деятельностную и профессионально-ориентированную. В перспективе планируется дальнейшее развитие компонентов электронной информационно-образовательной среды, разработка информационного и методического обеспечения.

Список использованной литературы

1. Викжанович С. Н. Инновационные образовательные технологии и методы обучения / С. Н. Викжанович, Т. Ю. Четверикова, Е. А. Романова, Г. Н. Кузнецова, С. Н. Обухова, Л. П. Меркулова, М. В. Приданова, Ж. Е. Бронзова, Е. В. Краснова, В. В. Панкова // Saint-Louis, 2014. **2. Велединская С. Б.** Смешанное обучение (blended-learning) и его возможные перспективы в ТПУ / С. Б. Велединская // Научно-методическая конференция «Уровневая подготовка специалистов: государственные и международные стандарты инженерного образования, 26-30 марта 2013 г. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://portal.tpu.ru:7777/eL/img/Tab2/059.pdf>. **3. Яшина Н. Г.** Использование облачных сервисов Google в учебном процессе / Н. Г. Яшина // Облачные и инновационные технологии в сервисе: Материалы Международной конференции молодых ученых, аспирантов, студентов и учащихся, Казань, 14 апреля 2015 г. – Казань: Изд-во «Печать-Сервис XXI век», 2015. – С. 55 – 58. **4. Яшина Н. Г.** Концепция

свободного программного обеспечения и его использование в учебном процессе / Н. Г. Яшина, Н. С. Афанасьев // Облачные и инновационные технологии в сервисе: Материалы Международной конференции молодых ученых, аспирантов, студентов и учащихся, Казань, 14 апреля 2015 г. – Казань : Изд-во «Печать-Сервис XXI век», 2015. – С. 26 – 28.

Яшина Н. Г. Електронне інформаційно-освітнє середовище вишу на базі хмарних технологій

У статті розглядаються передумови розвитку, склад і функції електронного інформаційно-освітнього середовища вишу як засобу реалізації технологій змішаного навчання. Виділено компоненти системи змішаного навчання на базі хмарних технологій. Описано результати впровадження в навчальний процес Казанського кооперативного інституту елементів електронного інформаційно-освітнього середовища. Наводяться приклади інтеграції традиційного (очного) навчання і електронних (в тому числі он-лайн) технологій організації навчального процесу. Увага приділяється також технологіям моніторингу освітніх результатів і їх трансформації в електронному середовищі. Розкриваються можливості хмарних сервісів для організації практико-орієнтованого навчання, спрямованого на розвиток у майбутніх фахівців професійних компетенцій в умовах, наближених до роботи реальних підприємств. Визначено переваги використання хмарних сервісів у навчальному процесі.

Ключові слова: електронне інформаційно-освітнє середовище, виш, хмарні технології, змішане навчання, практико-орієнтоване навчання.

Яшина Н. Г. Электронная информационно-образовательная среда вуза на базе облачных технологий

В статье рассматриваются предпосылки развития, состав и функции электронной информационно-образовательной среды вуза как средства реализации технологий смешанного обучения. Выделены компоненты системы смешанного обучения на базе облачных технологий. Описаны результаты внедрения в учебный процесс Казанского кооперативного института элементов электронной информационно-образовательной среды. Приводятся примеры интеграции традиционного (очного) обучения и электронных (в том числе онлайн) технологий организации учебного процесса. Внимание уделяется также технологиям мониторинга образовательных результатов и их трансформации в электронной среде. Раскрываются возможности облачных сервисов для организации практико-ориентированного обучения, направленного на развитие у будущих специалистов профессиональных компетенций в условиях, приближенных к работе реальных предприятий. Обозначены преимущества использования облачных сервисов в учебном процессе.

Ключевые слова: электронная информационно-образовательная среда, вуз, облачные технологии, смешанное обучение, практико-ориентированное обучение.

Yashin N. Electronic Information-Educational Environment of High School on the Basis of Cloud Computing

In the article the preconditions for the development, composition and functions of the electronic information-educational environment of high school as a means of implementing blended learning technologies. Select a component of blended learning system based on cloud technologies. The results of implementation of the learning process of the Kazan Cooperative Institute elements electronic information-educational environment. The examples of the integration of the traditional (full-time) training and electronic (including online) technology of the educational process. Attention is also paid to technologies for monitoring educational outcomes and their transformation in the electronic environment. Reveals the power of cloud services for organizing practice-oriented training aimed at developing future specialists professional competences in conditions close to the real business. Electronic information-educational environment focused on ensuring the development of future specialists at the stage of high school preparation of professionally important competencies, the skills of practical work. Marked advantages of using cloud services in the educational process. Thus, on the basis of cloud formed electronic information-educational environment that combines target, substantial, procedural, assessment and correction components and implements a number of important functions: social, communicative, information, production and activity-oriented and professional. It is planned to further develop the electronic components of the educational environment, the development of information and methodological support.

Key words: electronic information-educational environment, higher education, cloud computing, blended learning, practice-oriented training.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

UDC 378.016:811.111

V. Yu. Streltsova

**TEACHING CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN
A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF DIFFERENT
SPECIALITIES**

In this new and unique millennium where the world is struggling to interconnect mainly under globalization, a wide variety of changes are taking place. In this sense, our first concern as individuals in that large-scale context is not only to outline the impacts of this process upon the world political, economic and commercial systems, but also to go beyond to mark out its

immediate effects on the countries which are seeking change, essentially, for a better future. In this line of thought, Ukraine, the nation which is looking for an internal recovery and international comeback has and still is endeavouring to reform all its systems including the educational one.

Radical changes in our society have changed opinions about the nature of the language and the way of teaching it. The problem is that traditional ways do not consider enough the specific of the language as the system of reflecting the cultural values which is the basic for certain behavior patterns of the communicators. Nowadays the point is not only the possession of foreign terminology on a certain speciality but in a cross-cultural interaction, the possibility to interpret properly and accept socio-cultural variety of communication partners. Accordingly it is necessary to reorient the targets of education on the process of formation the cross-cultural competence in daily and professional life with the orientation on the result of this way of communication with representatives of diverse culture. That is the formation of such kind of personality which will need a foreign language for "daily life" to make the communication in usual situations [2, p. 22] and being able to implement reasonable communication with the representatives of foreign cultures. The frame of reference of effective communication appears to be its productivity and development of cross-cultural competence. In this way cross-cultural communication between different representatives will respond to the needs of developing society.

Recently series of research aimed to solve this problem have been held. Many questions have been discussed. In particular, the questions dedicated to the problem of cross-cultural communication (R. Porter, M. Agar, G. Hofstede, M. Bennet, etc.); the correlation of language and culture (A. Vezhbetskaya, T. Givon, etc.); the content of education in an cross-cultural aspect (V. Safonova, M. Bayram, P. Gurvich, etc.).

It is obvious that effective contacts with representatives of an external society are impossible without certain cross-cultural communication skills. To form them it is necessary to develop cultural susceptibility based on knowledge of communicators' realities, which are the foundation of verbal communication. There is a belief that cultural dimension must be added to methods of foreign languages' teaching. Furthermore, there are no doubts that adopting the forms of different languages without considering a content aspect leads to the actions of reflecting one's own cultural positions which conflicts with actions of other native speakers.

It is necessary for a productive cross-cultural communication to relay on linguistic, psychological features of communicators, to count the features of the cultural phenomenon, to develop person's ability to come out beyond one's own culture and at the same time not to lose their cultural identity. It is needed to consider the culturally conditioned meanings to have the successful teaching. When speaking a common language with foreign cultures' representatives the component of word meaning is defined by native culture and exists on the subconscious level, Its integrations may cause the difference in the

interpretation of events and facts and lead to disruption of communication, as an effective dialogue is based on creating a common culturally conditioned word meanings. It may occur during a mutual activity with a dominant verbal part. It must be known in which way and what meanings are represented in the language using to acquire the ability of creating a common cultural word meaning while communicating with different culture representatives. The same thing concerns any dialogs in a foreign language [1, p. 256].

The attribution of the event values, mechanisms, behavior and adding the cultural meaning of the component to implement accordingly to the system of native word meanings occurs to cross-cultural communication [3, p.76], and that feature should be taking into account in the process of foreign language teaching.

Besides, to perform proper communication with communicators from different cultural societies it is necessary to have general cultural knowledge for "decoding" a foreign speaking culture. The basic knowledge consists of the information that is known to one or another external society. The background vocabulary is words or phrases which have the additional meaning and related semantic or stylistic nuances. They are imposed on the main meaning familiar to the communicators of a certain language group [5]. The lexical background is the knowledge of social reality and represents an important component of communicative competence. Ignorance of it leads to the numerous violations of linguistic standards.

The ability to recognize the foreign language verbal behavior of other cultures' representatives is extremely important. Learning the strategies of communicational behavior, linguistic and cultural features of different cultural representatives contributes to familiarizing "non-native speakers" to the conceptual system, values of native speakers. Adaptation to the business culture of foreign people, socio-cultural content of interaction and implementation will help to develop the most appropriate strategy of professional cooperation in a foreign language [4].

The communication behavior can be characterized from the perspective of certain norms, that provides a communicative way of thinking. In that way, we may say about some communicative rules to follow in a certain linguistic culture: the space-time communication organization, the specific of social interpersonal interaction, the emotional values' side of the communication, levels of context, etc. That is why, it is important to pay more attention to the awareness of social communicative rules, considering cultural and social linguistic features of verbal communication behavior of foreign partners.

Thus, in practice, learning the strategies of foreign cultures' representatives' communicative behavior, learning of background knowledge, objective methods of selection of cultural component of meanings are important tasks in teaching a foreign language, as including the linguistic cultural and social values into the process of teaching allows to deeper insight of the language's developing dynamic and studying the language.

In our opinion, researching the possibilities of various learning activities to the formation of cross-cultural communication skills of students of non-linguistic specialities is a promising task.

Bibliography

1. Елизарова Г. В. Включение культурного компонента лингвистического значения в современные методики обучения иностранным языкам / Г. В. Елизарова // Журнал Российской академии естественных наук. – Т. 5. – 2001. – №3. – С. 252 – 266. **2. Сафонова В. В.** Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – №3. – С. 17 – 23. **3. Wierzbicka A.** English: Meaning and culture, 2006. **4. Языковой мир.** – Пермь : Пермский гос. ун-т, ноябрь, 2000. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.language.psu.ru

Стрельцова В. Ю. Навчання студентів немовних спеціальностей особливостям міжкультурного спілкування іноземною мовою

У даній статті розглядається проблема формування навичок міжкультурної комунікації в процесі навчання іноземної мови у студентів немовних спеціальностей. Автором акцентується увага на необхідності переорієнтації цілеспрямованості навчання на процес формування міжкультурної комунікативної компетенції нової мовної особистості, яка буде в змозі здійснювати ефективно спілкування з представниками різних інокультур. Підкреслюється необхідність включення культурного і соціального виміру у парадигму навчання іноземної мови. Автор вказує на необхідність опанування фоновими знаннями, ознайомлення студентів з стратегіями комунікативної поведінки представників іншомовних культур, засобами виділення культурного компонента значення слова, що являє собою важливим завданням навчального процесу

Ключові слова: міжкультурне спілкування, іншомовна поведінкова стратегія, фонові знання, культурний компонент значення слова.

Стрельцова В. Ю. Обучение студентов неязыковых специальностей особенностям межкультурного общения на иностранном языке

В данной статье рассматривается проблема формирования навыков межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку у студентов неязыковых специальностей. Автором акцентируется внимание на необходимости переориентации целенаправленности обучения на процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции новой языковой личности, которая будет в состоянии осуществлять эффективное общение с представителями различных инокультур. Подчеркивается необходимость включения культурного и социального измерения в парадигму обучения иностранному языку. Автор указывает на

необходимость усвоения фоновых знаний, ознакомления студентов со стратегиями коммуникативного поведения представителей инокультур, способами выделения культурного компонента значения слова, что является важной задачей учебного процесса.

Ключевые слова: межкультурное общение, иноязычная речеповеденческая стратегия, фоновые знания, культурный компонент значения слова.

Streltsova V. Teaching Cross-Cultural Communication in a Foreign Language to Students of Different Specialities

The article deals with the problem of teaching cross-cultural communication in a foreign language to students of non-linguistic specialities. The necessity of reorienting the targets of education students of foreign language on the process of formation the cross-cultural competence in daily and professional life with the orientation on the result of this way of communication with representatives of diverse cultures is considered. The frame of reference of effective communication appears to be its productivity and development of cross-cultural competence. To form cross-cultural communication skills it is necessary to develop cultural susceptibility based on knowledge of communicators' realities, which are the foundation of verbal communication. The author views the patterns of implementation of cross-cultural communication as the unique cultural phenomenon. The modern technology as a combination of considerable means for achieving of creative target: optimization of communicative patterns of students who participate in cross-cultural interaction is examined. Special attention is paid to developing of the ability to recognize the strategies of communicational behavior, linguistic and cultural features of different cultural representatives, learning of background knowledge in specific professional context, objective methods of selection of cultural component of a word meaning.

Key words: cross-cultural communication, cultural meaning of the word, background knowledge, verbal behavior.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОСТІ

УДК 371.51+316.613.434

О. С. Босак

ПІДЛІТКОВА АГРЕСІЯ ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА

Проблема агресії в соціумі завжди хвилювала людство. Слово «агресія» походить від латинського «aggressio» і означає «нападати». До початку XIX століття агресивною вважалася навіть активна доброзичлива поведінка, хоча пізніше під агресією стали розуміти ворожу поведінку по відношенню до оточуючих. На основі аналізу наукових джерел можна виділити два проблемних напрямки чинників, які визначають зміст і критерії дефініції агресії особистості [6; 7; 8]. При всьому бажанні сучасна цивілізація не в змозі повністю подолати агресію. Найважливішою сьогодні можна вважати проблему агресії молоді, тому що ця вікова група являє собою його майбутнє. Зі всього кола проблем людської агресії, найважливішою є – проблема агресії молоді (вважають 74% опитуваних батьків учнів, аналіз літературних джерел [3; 7; 10]). Необхідно підкреслити: по-перше, що ця соціально-вікова група є не лише більш активна і динамічна в соціальній структурі суспільства, але й являє собою його майбутнє. По-друге, жорстокість та агресивність завжди були характерними рисами групового поводження підлітків та юнаків.

Проблемі неприйнятної поведінки присвячена величезна кількість робіт науковців. Одним із перших був американський психолог Стенлі Хол (1884 – 1923).

Він вважав, що підлітковий вік – це період «бурі і натиску», внутрішніх і зовнішніх конфліктів, у результаті яких у людини з'являється «почуття індивідуальності».

Представник німецької «конституціональної психології» Ернст Кречмер (1888 – 1964) вважав, що між фізичним типом людини і особливостями її розвитку існує взаємозв'язок. На його думку всіх людей можна розділити на два полюси: один – циклоїдний легкозбуджуваний, а на інший – шизоїдний, замкнутий, емоційно скований.

Німецький філософ Едуард Шпрангер (1882 – 1963), автор книги «Психологія юнацького віку» (1924) вважав, що головною задачею психології є пізнання внутрішнього світу особистості, зв'язаного з культурою.

За теорією Шарлоттої Бюллера (1893 – 1982) існують дві фази дозрівання негативна і позитивна. Негативна фаза починається в допубертатний період, переважає занепокоєння, тривога, дратівливість,

агресивність і т.д. Позитивна фаза виражається у потребі в інтимній людській близькості, почутті любові, мрійливості і т.д.

Відомий американський психолог Ерік Еріксон (1902-1982) вважав, що розвиток людини складається з трьох автономних процесів: соматичного розвитку, розвитку свідомого «Я», і соціального розвитку.

Аналіз концепцій та теорій вивчення агресії психологами засвідчив відсутність одностайної думки: більшість з них вважають, що агресія – це дія, спрямована на заподіяння шкоди, на знищення людини, хоча представники етологічного напрямку вважають, що агресія – це біологічно необхідний інстинкт, який допомагає виживанню.

Незважаючи на достатню кількість досліджень агресії в людському середовищі, проблемними залишаються: суттєві та змістовні питання її феномену; причин і чинників, що сприяють інтенсифікації та сповільнення виявів агресії різних категорій людей, особливо підліткового віку; форми та методи її запобігання.

Агресивність супроводжують: неадекватне самооцінювання, підвищена емоційна напруженість і тривожність; різний ступінь неадекватності уявлень підлітків про своє місце в сім'ї.

Сьогодні завдання виховання відповідальності підлітків стає одним із першочергових, які потребують детального висвітлення. Насамперед це незадоволення життєво важливих потреб в спілкуванні, самовираженні, самоствердженні. Іноді підлітком керує почуття страху бути покинутим сильними і вольовими дорослими, що провокує несанкціоновані вибухи гніву. Страх покарання чи позбавлення батьківської любові приводить до втрати віри в себе та свої сили і стає об'єктом впливу в дорослому житті.

Агресія виступає способом реагування і захисним механізмом на жорстоке відношення з боку батьків, та на несприятливу обстановку в сім'ї. Дитина наслідує агресивну поведінку дорослих, при цьому вона не в змозі проаналізувати свій поступок в силу несформованого критичного мислення.

Отже, агресивна поведінка дитини формується на етапі інтеріоризації психіки шляхом «присвоєння» психікою структур зовнішньої діяльності. Засвоєні психічні якості проявляються на етапі екстеріоризації в соціумі. Значить можна сказати, що агресія – зліпок соціального, тобто присвоєння дитиною суспільно-історичних способів зовнішньої і внутрішньої діяльності.

Предметом дослідження є обґрунтування агресії підлітків як соціального феномену, форми їхньої агресивної поведінки, профілактика та корекція агресивної поведінки дітей у підлітковому віці.

Дослідження агресивних проявів свідчать, що цей вік є перехідним від дитинства до дорослості, характеризується анатомо-фізіологічною перебудовою організму, провідної ролі набуває інтимно-особистісне спілкування з однолітками [9]. В той же час помилково було би розглядати поведінку підлітка незалежно від соціуму. В меншій чи

більшій мірі він в першу чергу відчуває завищені вимоги до себе, які лягають непротим тягарем на вразливу і ще не сформовану психіку.

Аналіз концепцій та теорій розвитку особистості, вивчення його складової – агресії та агресивної поведінки, зарубіжними та вітчизняними науковцями засвідчив, що агресивність формується переважно в процесі ранньої соціалізації в дитячому та підлітковому віці. Отже можна стверджувати, що саме цей вік найбільш сприятливий для профілактики і корекції. Дана теза стала основою нашого емпіричного дослідження агресивної поведінки, її профілактики і корекції у семикласників.

Нами були проведені дослідження рівня агресивності підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі. Педагогічний процес профілактики і корекції агресивної поведінки учнів в експериментальних класах ми будували на основі відповідних технологічних критеріїв цілей і завдань, змісту даного процесу, взаємодії вихователів і вихованців, застосованих методів і форм виховної діяльності, послідовності етапів (стадій) розвитку процесу в часі та ін. З метою оптимізації засобів профілактики і корекції агресивної поведінки учнів, з більш, менш яскравим проявом, ми розділили їх за якими прояву на чотири групи. Були враховані певний тип поведінки і особистісні риси. До першої ми віднесли підлітків у яких проявляються якості фізичної агресивності: егоїзм, байдужість до турбот інших, відсутність авторитетів, егоцентричність, цинічність, озлобленість, грубість, збудженість (16% в експериментальних класах і 19% в контрольних).

Другу групу характеризували якості: індивідуалізму, бажання зайняти привілейоване положення за рахунок пригноблення слабших, імпульсивність, брехливість, дратівливість (28% і 31%).

До третьої групи ми віднесли підлітків у поведінці яких перевагу мають якості непрямой та вербальної агресивності: деформовані потреби, брехня, негативне відношення до однолітків, апатичність у всіх сферах життєдіяльності (38% і 34%).

Четверту групу ми узагальнили за вербальною агресивністю та негативізмом, з слабо деформованими потребами та обмеженим колом спілкування і відповідними якостями: безвільність, боязливість, мстивість, потреба у захисті більш сильних однолітків, підкоряються їм (17% і 16%).

Так, за цільовим критерієм технологія процесу ми визначили його місію тобто сукупність мети, завдань, на вирішення яких він спрямований.

На основі експериментального дослідження ми визначили, що критерії цілей, завдань, змісту відповідності педагогічних дій у цілісному виховному процесі, передбачає наступність декількох логічно-структурних етапів: 1) ознайомлення вимогами поведінки особистості як загалом так і в школі; 2) формування комунікативних здібностей; 3) прищеплення загальнолюдських позитивних поглядів і переконань;

4) формування загально моральної спеціальної морально-етичної спрямованості майбутнього громадянина; 5) запобігання прищеплення негативних морально-етичних якостей особистості шляхом само творення, самовдосконалення підлітка як об'єкта і суб'єкта.

Перші два технологічні етапи здійснюються одночасно і передбачають психолого-педагогічний процес усвідомлення учнями норм і правил поведінки, їх взаємодія з учителями, однокласниками тощо. Використовували різноманітні засоби, і в першу чергу, слово учителів про чесність, відношення до чужих, своїх, державних речей, до однокласників, приклади інших людей, особистий приклад учителя тощо. При цьому здійснювалася відповідна корекція процесу, з урахуванням даних соціальних умов і психологічних особливостей учнів.

На третьому етапі ми визначили педагогічну технологію формування «Я-ставлення» учнів до норм, правил, комунікативних умінь і навичок, які пропонуються. При цьому ми вважаємо досить важливим, щоб учень не просто розумів і осмислював те, що йому розповідають, показують чи просять зробити, а виявляв при цьому почуття. Він повинен відчувати і почуття жалю, і співчуття до тих, про кого розповідають, і почуття відповідальності за свою навчальну діяльність, повагу до учителя, який надає йому знання.

Четвертим етапом є формування поглядів і переконань. Це – етап сприйняття, засвоєння, усвідомлення і перетворення морально-етичних норм існування в особисте надбання. Це – потенціальна готовність до дії. Психолого-педагогічний процес формування переконань є дуже складним. Не кожне засвоєне поняття чи правильно сформоване позитивне уявлення переходить у переконання. Найбільш надійним шляхом формування переконань є організація передачі досвіду їх дії, створення ситуацій, які вимагають їх прояву, тренування з метою здійснення правильних дій.

П'ятий технологічний етап включає процес формування позитивних якостей особистості підлітка як об'єкта і суб'єкта само творення, самовдосконалення. Він є основою сприяння інтелектуальному і творчому розвитку особистості. У підлітка формуються свідомість і самосвідомість, власне «Я», що опосередковує всі виховні впливи. У цей час учень активізує самопізнання з метою самовиховання, само творення, самовдосконалення.

Наступна технологічна структура, методика профілактики і корекції агресивної поведінки учнів ми визначали на виділені послідовних етапів процесу, але за іншим критерієм – зв'язку і залежностей між компонентами, які забезпечують інтенсифікацію всього процесу. Нами виділялась послідовність його організації: а) проектування процесу, що включає визначення його місії; б) організація ціннісно-зорієнтованої позитивної діяльності; в) регулювання і корекція між особистісного учнівського спілкування в процесі навчально-пізнавальної, іншої шкільної та поза позашкільної

діяльності; г) контроль і підведення підсумків (установлення співвідношення між одержаними і запланованими результатами, аналіз досягнень і невдач, які необхідно усунути в майбутньому).

Виявилося, що у дітей молодшого підліткового віку переважає фізична агресивність і мало виражена непряма. У середньому підлітковому віці більше виражений негативізм, тоді як у старшому підлітковому віці на перший план у них виходить вербальна агресія.

Якщо у 10 – 11-річних дітей має перевагу фізична форма агресії, то у підлітків 14 – 15 років переважає вербальна форма.

Збільшення агресивних проявів серед підлітків тісно пов'язані із соціально-економічною й політичною нестабільністю у суспільстві, умовами виховання у родині, недоліками навчально-виховного процесу, неблагополучним побутовим оточенням. Занепокоєння викликає зниження культурного розвитку, інтересу підлітків до книги, мистецтва, культурних цінностей, натомість зростає цікавість дітей до засобів масової інформації, видань, що пропагують насильство, секс, жорстокість та містицизм, до паралельних комп'ютерних ілюзорних віртуальних середовищ. Підлітки з головою пірнають в окупи ігрової залежності де немає нарікань і покарань, а є лише нескладні правила. Дитина не готова покинути такий рідний для неї ігровий світ, навіть якщо правила гри змінилися і стали настільки складними, що вона не в змозі їх виконувати. Небажання бути переможеним, недосягнення цілі, неможливість подолати новий щабель гри штовхає дитину до більшого заглиблення у все складніші правила, спонукає ставати свого роду віртуозом у грі, що зовсім не є запорукою перемоги над негативними образами у віртуальному середовищі. В реальному житті така ситуація приводить до залежності, зациклення, вийти з якої без втручання спеціаліста неможливо, тому що віртуальний світ стає суб'єктивно-реальним. Це виступає одним із не останніх чинників ворожості до реального простору, відчуттям незакінченості початої справи, відчуження від навчального процесу та інфантильного мислення, яке зі своїми крайнощами «все або нічого» змусить погодитися дитину на «нічого», і скоріше за все стати нічим, відмовившись від реальних шансів. Інфантильна поведінка сприяє формуванню і розвитку страху перед життям. Якщо підліток не виробить в собі вміння ладити з людьми, то він ніколи не подорослішає. Йому буде простіше створити уявну дійсність, в якій він зіграє роль центрального персонажа, так і не пізнавши смаку справжнього життя. Ця позиція дуже чітко простежується по відношенню до навчання.

Сьогоднішня ситуація, коли стара ідеологія була зруйнована, а нова – життя без «казки», не сформувалась виявилась надскладною для підлітків, у багатьох із них виникає розгубленість перед завтрашнім днем, формує комплекс неповноцінності.

Умови сімейного виховання підлітка відбиваються на всьому житті; вони повинні максимально забезпечити адаптацію до умов суспільного

життя, а також для прийняття соціальних норм. На формування світогляду підлітка значною мірою впливають як недоліки сімейного виховання так і недоліки навчально-виховного процесу. Трапляються батьки, які повністю відмовляються від виховання своїх дітей, тоді вся відповідальність за формування і становлення особистості підлітка додатковим тягарем лягає на педагогічних працівників навчально-виховного процесу. Тоді конфлікт у системі учень-учитель, учень-батьки і батьки-вчитель стає неминучим. Цей віковий період у силу своїх складностей і суперечностей є сенситивним для виникнення ситуацій, які порушують нормальний хід особистісного становлення, створюючи об'єктивні умови прояву агресивних тенденцій. Тому, можливості превентивного вихованого процесу набагато ефективніше інших засобів стримування. Форми, методи, прийоми гуманного виховання, відносини взаємної довіри і поваги руйнують асоціальні установки у неповнолітніх.

Ефективними формами превентивної роботи з підлітками можуть бути: демонстрація прикладів різних моделей поведінки; рольові ігри з включенням виховних ситуацій, які дають можливість перевірити на практиці позитивну поведінку; формування зворотного зв'язку у вигляді реакцій поведінку; методика перенесення позитивних якостей поведінки із навчальної ситуації в реальну життєву обстановку, інші.

Батьки і вчителі мусять об'єднатися для створення партнерських відносин. Для цього варто знати різницю між словами, що деморалізують і підбадьорюють, розпалюють конфлікт чи спонукають до об'єднання, словами які не дозволяють дитині поміркувати та зосередитися і які розвивають природне бажання вчитися. Тому дорослі несуть відповідальність за те, яким бути молодому поколінню. Нам сьогодні важливо показати дітям модель такої поведінки, коли суперечки можна вирішити шляхом відвертого і ввічливого спілкування. Ця модель поведінки буде найкращим прикладом, який зараз ми можемо їм дати.

Хочеться вірити, що ті цінності, які намагаються прищепити вчителі у стінах школи, стануть невід'ємною частиною формування свідомості молодого людини, і що саме вони допоможуть вижити і впоратися з усіма проблемами. Хочеться надіятися, що із сотень годин, які проводилися разом з вчителями, у дітей залишиться щось таке, що оберігатиме їхнє майбутнє, і отриманий спільною працею досвід зробить їх чуйними, сильними, здатними вчитися, любити і мислити.

Список використаної літератури

- 1. Афанасьєва В. В.** Педагогічна профілактика агресивної поведінки підлітків в умовах загальноосвітньої школи / В. В. Афанасьєва // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – №2. – С. 55 – 63.
- 2. Берн Ш.** Гендерная психология: пер. с англ. / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
- 3. Бондаренко Г.** Методи роботи соціального педагога: підручник для соціальних педагогів / Г. Бондаренко. – К. : Логос, 2014. – 96 с.
- 4. Гриднева Т. В.** Агрессия у

подростков / Т. В. Гриднева // Вести психосоц. и коррек.-реаб. работы. – 2011. – №4. – С. 80 – 87. **5. Дзюба Т.** Агресивність: виявити і подолати (оцінювання індивідуальної агресивності за методом А. Асінгера) / Т. Дзюба // Завуч. – 2007. – №13. – С. 19 – 21. **6. Дроздов О. Ю.** Соціально-психологічні фактори динаміки агресивної поведінки молоді: Дис. канд. психол. наук (19.00.05). – Чернігів, 2003. – 225 с. **7. Крэйхи Б.** Социальная психология агрессии / Пер. с англ. / О. Ю. Крэйхи. – СПб. : Питер, 2003. – 336 с. **8. Онищенко Н. П.** Корекція девіантної поведінки молодших школярів у процесі діяльності дитячих громадських організацій: дис... канд. пед. наук: 13:00:07. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – 229 с. **9. Плескановська А.** Попередження та корекція агресивності / А. Плескановська // Відкритий урок. – 2011. – №4. – С. 26 – 32. **10. Шебанова В.І.** Діагностика та корекція агресивної поведінки молодших школярів з порушенням психічного розвитку: автореф. дис.. канд.. психол. наук: 19.00.04. – К., 2002. – 18 с.

Босак О. С. Підліткова агресія як соціальна проблема

У статті розглядаються основні індивідуально-психологічні та соціально-психологічні чинники агресивної поведінки. Характеризуються також основні наукові джерела, присвячені аналізу факторів у вивченні феномену агресії у підлітковому віці.

Питання агресії нині постає як соціальна проблема серед дітей та молоді. Сформовано два основних підходи дослідження цього феномену. Агресію розглядають як поведінку, що суперечить позитивній сутності людини і як біологічно доцільну форму поведінки, що сприяє виживанню та адаптації. Розроблені форми превентивної роботи з підлітками.

Ключові слова: агресія, виховання, агресивна поведінка підлітків.

Босак О. С. Подростковая агрессия как социальная проблема

В статье рассматриваются основные индивидуально-психологические и социально-психологические факторы агрессивного поведения. Характеризуются также основные научные источники, посвященные анализу факторов в изучении феномена агрессии в подростковом возрасте.

Вопрос агрессии в настоящее время выступает как социальная проблема среди детей и молодёжи. Сформированы два основных подхода исследования этого феномена. Агрессию рассматривают как поведение, противоречащее положительной сущности человека и как биологически целесообразную форму поведения, способствующая выживанию и адаптации. Разработанные формы профилактической работы с подростками.

Ключевые слова: агрессия, воспитание, агрессивное поведение подростков.

Bosak O. Teen aggression as a social problem

The article examines the main individual psychological and socio-psychological factors of aggressive behavior. Characterized the main source of research devoted to analysis of the factors in studying the phenomenon of aggression in adolescence.

The issue of aggression appears as a social problem among children and youth. Formed two basic approaches to the study of this phenomenon. Aggression is considered as behavior that is contrary to human nature and positive as biologically appropriate form of behavior that promotes survival and adaptation. Developed forms of preventive work with adolescents.

Key words: aggression, violent behavior of teenagers.

Стаття надійшла до редакції 16.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 034.42.15

Н. А. Волобуєва

**ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА-СИРОТЫ В ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕ
СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК УСЛОВИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

Замещающая семья как форма устройства на воспитание детей, оставшихся без попечения родителей, отличается временным характером и договорным способом оформления отношений. Преимущества, благодаря которым она является одним из приоритетных направлений семейной политики в России, заключаются в следующем: направленность на сохранение и поддержание контактов ребенка с родной семьей; оказание профессиональной помощи ребенку со стороны приемных родителей, имеющих соответствующую подготовку и определенный уровень квалификации; комфортная психологическая обстановка, максимально приближенная к семейной, позволяющая ребенку выйти из стресса в связи с разлукой с родными и пережитой сложной ситуацией. Замещающая семья – это любой тип устройства ребенка – приемная, патронатная, опекунская семьи, семья усыновителей, куда помещается ребенок-сирота в силу потери кровных родителей или после изъятия его из семьи кровных родителей, и которые составляют альтернативу пребыванию ребенка в сиротском учреждении [1]. Каждый ребенок, лишенный родительского попечения, должен рассматриваться как терпящий бедствие, и для его спасения необходимо использовать все доступные, законные способы для жизнеустройства несовершеннолетнего в замещающую семью, признавая тот факт, что

ребенку для полного и гармоничного развития личности необходимо расти в атмосфере заботы, любви и понимания. В этих условиях особенно острой становится проблема воспитания ребенка-сироты в новых для него семейных условиях.

Цель воспитания в замещающей семье ребенка-сироты – помочь ему успешно социализироваться, научить его выполнению положительных социальных ролей, создать условия для развития способностей. Семья является важнейшим условием нормального роста и развития ребенка, поскольку дает ему модель надежного и стабильного мира с возможностью постоянной привязанности.

Одним из важнейших, управляющих элементов, сопровождающих замещающую семью, с самих исторических истоков ее возникновения и относимых нами, в силу этого, к группе естественных по их происхождению, может рассматриваться этнокультурная реальность. Несмотря на то, что особенности этнокультурной реальности составляют одну из традиционных проблем психолого-педагогической науки, ее рассмотрение в контексте семьи является направлением, достаточно молодым, требующим более детальной разработки. На современном этапе можно выделить следующие проблемные области изучения влияния этнокультурных особенностей:

- на построение межличностных взаимоотношений супругов;
- на организацию взаимодействия родителей с детьми;
- на развитие и социализацию личности ребенка.

Этнические особенности внутрисемейного функционирования являются основой формирования форм социального реагирования, которые в дальнейшем используются детьми. Следование в семье национальным традициям неизбежно находит отражение в поведении личности [2]. Традиции сами по себе не переходят механически из поколения в поколение. Их нужно развивать, внедрять в процесс семейного воспитания детей с учетом тех изменений, которые происходят в реальных условиях общества.

Изучая применение народных традиций и обычаев в семейном воспитании детей, среди населения Краснодарского края, специалисты указывают на низкий уровень педагогической компетентности не только приемных, но и кровных родителей. На практике это выражается в следующем: неадекватность ожиданий по отношению к приемному ребенку; недостаточная информированность родителей об особенностях педагогического статуса приемного ребенка, и, как следствие, неумение оказать ему необходимую помощь; недостаточная подготовка воспитателей ребенка-сироты в замещающей семье к такой функции как воспитательная. Ситуация осложняется тем, что в настоящее время традиционные формы работы с родителями, такие как педагогический всеобуч, педагогическое просвещение, утратили свои позиции и требуют творческого переосмысления. Отсутствует четкое представление о

феноменологии педагогической компетентности родителей и средствах ее формирования в современных условиях.

Наметившееся в последние десятилетия возрождение этнопедагогики, этносоциологии и этнопсихологии находится в начале интересного и сложного пути. Это обусловлено реалиями современной жизни, в которой этнический фактор продолжает приобретать все большую остроту и значимость.

«Семья – это крепость, это государство в государстве», – сказал, выступая на чтениях, митрополит Екатеринодарский и Кубанский Исидор [3]. Многообразие отношений между её членами создаёт благоприятную среду для эмоционального и нравственного формирования человека. Основную информацию о мире и о себе ребёнок получает от родителей. К тому же родители обладают уникальной возможностью влиять на ребёнка в связи с его физической, эмоциональной и социальной зависимостью от них. Это означает, что основной вклад в формирование личности растущего человека вносит семья. Именно к семье ребёнок испытывает чувства привязанности, благодарности, ответственности. Здесь берет начало дружба между народами, миролюбие, гуманность.

«Во всяком роде, у нации были свои герои, на образах которых воспитывалась молодежь, – подчеркивал В. Шадриков, – общий предок воплощал духовное начало рода. У нации в этой роли выступают национальные герои. Без героев нет нации, как без предка нет рода» [4]. Национальные традиции народов, духовно-нравственный опыт предшествующих поколений обладает большим потенциалом для воспитания детей в семье.

Все пласты этнокультуры нашли свое образное отражение в народном творчестве, обращение к которому в современной педагогике может позволить решить социальные, общекультурные, экологические, нравственно-эстетические проблемы. В соответствии с этим, при формировании нравственного сознания ребенка следует учитывать такие важные факторы как психический склад народа, самосознание, этнические чувства и предрассудки, привычки и интересы, национальный вкус, долговременные компоненты обычаев и традиций. Вековая традиция содержит в себе великую народную мудрость, лучший опыт сотен поколений, составляющих основу нашего образа жизни.

Безусловно, новое время требует нового подхода к осмыслению социальных реалий минувшего и текущего времени. Не следует мифологизировать и идеализировать прошлое. Но и без анализа его трудно разобраться в сути происходящих вокруг нас непростых явлений. Возможность использования национальных традиций и обычаев народов, переданных ненавязчиво, без прямого назидания, иносказательно, но с подтекстом, является одним из факторов формирования личности ребенка в замещающей семье.

В последнее время о традициях говорят много. Это и громкие слова о «возрождении традиций и повышении уровня самосознания нации», и удивительные истории об обычаях других стран, и реклама, где все всегда традиционно.

Каждое новое поколение ищет в прошлом ответы на свои вопросы. Возрождение и развитие самобытной культуры национального воспитания является ценным начинанием и позволяет взять на вооружение все полезное из народного опыта. Немалую роль в создании ощущения причастности к истории играют семейные традиции. Относясь с уважением к национальным традициям своего народа и сохраняя чувство собственного достоинства, ребенок признает это право и за другими.

В толковом словаре слово «традиция» (от лат. *traditio* – передача) означает исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение обычаи, порядки, правила поведения. По поводу семейных традиций сказано: «Семейные традиции – это обычные принятые в семье нормы, манеры поведения, обычаи и взгляды, которые передаются из поколения в поколение».

Экспериментально полученные данные на базе ГСОУ школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с ограниченными возможностями здоровья ст. Николаевской, Успенского района, Ставропольского края и ГСОУ школы-интерната для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с. Ковалевского, Новокубанского района, Краснодарского края свидетельствуют о том, что ресурсность замещающей семьи, воспитывающей ребенка-сироту, зависит также от принадлежности супругов к этнической культуре. По данным, представленным социальным педагогом ГСОУ школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с ограниченными возможностями здоровья ст. Николаевской установлено, что из 99 воспитанников часть детей (30 человек) определена в замещающие семьи жителей станицы Николаевской. По данным, представленным директором ГСОУ школы-интерната для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с. Ковалевского, из 135 воспитанников большая часть (88 детей) воспитываются в замещающих семьях, и национальный состав этих семей также различен. Они представлены следующими этносами: татарские, чеченская, армянская, цыганская, русские семьи. Дети воспитываются в семьях разной этнической принадлежности, что влечет за собой их различия в ценностных ориентациях, мировоззренческих подходах к видению себя и окружающих, в значимости для них определенных норм и правил поведения, в используемых стилях и формах общения. Создаваемая в семье этносреда, как пространство обмена деятельностью между людьми-представителями единой этнической общности, влияет, прежде всего, на этносознание личности.

Реализация программы по повышению педагогической компетентности воспитателей в замещающих семьях осуществлена на базе

ГСОУ школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с ограниченными возможностями здоровья ст. Николаевской Успенского района, Ставропольского края и ГСОУ школы-интерната для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с. Ковалевского, Новокубанского района, Краснодарского края.

Нами разработаны и внедрены в практику школы «Приемных родителей» система занятий по 5 направлениям: «Семейная педагогика и домашнее воспитание», «Национальные традиции в семейной педагогике», «Семейная родословная», «Бабушки и дедушки – семейные воспитатели», «Семейный досуг (традиции здорового образа жизни и семейный спорт)». Цель занятий – обеспечить информационное сопровождение и реальную практическую поддержку замещающих семей в решении проблем нравственного и духовного воспитания приемного ребенка в семье. В течение года проводились занятия и их мониторинг ведущими педагогами Армавирского государственного педагогического университета. Воспитатели в замещающей семье выступают главными агентами социализации ребенка. Педагоги социально-психологического факультета АГПУ в результате непосредственного общения с воспитателями из замещающих семей, осуществляли реализацию просветительной работы. Через общение воспитателей, владеющих традициями, обычаями разных национальных культур своего экосоциума и, выработанных в условиях совместного проживания семейных традиций производилась этнокультурная дифференциация на уровне ценностных предпочтений.

Традиционным для национальных семей является обычай воспитывать детей на положительных примерах родителей, с учетом женского и мужского начал. Так, в карачаевской семье, считалось и считается по ныне, что пример отца воспитывает сына его честность, трудолюбие, мудрость служат порукой воспитания этих качеств у его сыновей, а пример матери, воспитывает дочь – ее хозяйственность, чистоплотность, ум, и терпеливость, выступают гарантией воспитания этих качеств у ее дочерей [5]. Необходимость соблюдения наследственности (сын должен походить на отца, а дочь на мать) подчеркивается и в славянской системе воспитания. Элементом этнокультуры, способствующим развитию личности и расширению ресурсности семья выступает сохранение тесных родственных отношений, которые поддерживаются, в том числе, через традиции «атальчества», имянаречения, право на наследство отца и другие. Расширению дружеских связей способствовало распространенная среди многих народов традиция гостеприимства. Она способствует обогащению жизненных представлений членов принимающей семьи. Так происходит развитие навыков межличностного взаимодействия. Эта традиция является общей для представителей разных этносов. Так, например, наблюдая за происходившим приемом в кунацкой, дети, с малых лет приобщаются к традиции гостеприимства. Они на практике

видят, как выполняются правила поведения, приобщаются к этикету общения. Они становятся не только наблюдателями, но имеют возможность показать свои умения и знания.

У многих народов Кавказа сохранились традиции геронтономии – обычай почитания старших, который играет важную роль и в нынешней общественной жизни. Например, у карачаевцев и балкарцев высок был не только культ старших, но и младших. Особыми здесь являются отношения между отцами и детьми. Мудрость народа заключается не только в том, что сохраняется уважительное отношение младших к старшим. Отношение родителей, учителей к детям – подчеркнуто суровое, но бережное, внимательное, справедливое.

Несмотря на то, что этнофактор, является достаточно мощным управляющим элементом в организации ресурсности семейного воспитания его позитив не всегда достаточен, поэтому, наряду с национальными традициями, обычаями, культурой, в процесс воспитания ребенка необходимо включать естественные регуляторы семейных ресурсов.

В ходе проведения занятий по программе «Национальные традиции в семейной педагогике», педагогами и слушателями решались педагогические задачи, направленные на определение поведенческих реакций воспитателей в замещающей семье и приемных детей в соответствии с установленными ценностными критериями этнического самосознания.

Целью этих занятий стало побуждение слушателей к духовному сотрудничеству, обмену знаниями о народных традициях, обычаях, культурных ценностях, нормах, которые надо освоить приемному ребенку-сироте в замещающей семье. Ребенок осваивает социальные роли, ему приписывается определенный статус. Замещающая семья снабжает его «семейным капиталом» в виде определенных ресурсов (социальных, духовных, нравственных, культурных и т.д.), которые помогают ему успешно адаптироваться и интегрироваться в обществе. Передача ресурсов происходит в виде трансляции социального опыта через взаимодействие ребенка с родителями. Недостаток семейного капитала снижает возможности успешной социализации и интеграции в обществе.

Особенно эффективными были занятия по типу «творческих мастерских». В каждой семье обязательно должны быть предметы национальной культуры: игрушки, музыкальные инструменты, домашняя утварь, женские украшения, мебель, одежда. Они должны присутствовать в жизни семьи не в качестве реликвий, а как элементы повседневной жизни, без которых невозможно обойтись. Поэтому на практических занятиях, посвященных традиционным праздникам (Сочельник, Рождество, Пасха и др.) изготавливались предметы обрядового культа для украшения дома, интерьера, праздничного стола, одежды. Задача родителей в замещающей семье научиться самим и научить детей с уважением относиться к национальным традициям, помнить их и жить в соответствии с ними. Только в этом случае

семейное воспитание будет способствовать формированию у детей любви к своему народу и гордости за принадлежность к нему.

Таким образом, этнокультурная реальность создает условия для воспитания в семье тех личных качеств у приемного ребенка, которые в наибольшей мере одобряются у его типичных представителей. Тем самым поддерживается сохранение этнической самобытности, традиций, обычаев, быта и родного языка. Нами отмечено, что позитивность определенного качества личности оценивается, исходя из национальных традиций целесообразности, которые проявляются в традициях и обычаях и существуют в виде системы свойственных определенному этносу социальных установок, привычек коммуникативного поведения. На выработку личностных качеств у ребенка, зачастую направляется весь способ организации жизнедеятельности этноса.

Список использованной литературы

- 1. Хрусталькова Н. А.** Формирование педагогической компетентности родителей профессионально замещающей семьи. Автореф. дис... доктора пед. наук. – Саранск, 2009. – 21 с.
- 2. Зыкова Н. М.** Влияние этнических особенностей на развитие самосознания ребенка / Н. М. Зыкова // Журнал Семья в России. – №4. – 2004. – С. 94 – 100.
- 3. Ильяшенко А.** Как найти семейное счастье / А. Ильяшенко. – М., 2011. – 217 с.
- 4. Волков Г. Н.** Этнопедагогика: Учебник. / Г. Н. Волков; – 2-е изд., испр. и доп. – М. : «Академия», 2000. – 178 с.
- 5. Алдакимова О. В.** Использование национальных традиций в области семейного воспитания ребенка-сироты в замещающей семье / О. В. Алдакимова // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 3: Педагогика и психология. – Вып. 3. – 2010. – С. 8 – 15.

Волобуєва Н. О. Виховання дитини-сироти у заміщає сім'ї засобами народної педагогіки як умова формування етносвідомості особистості

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасного суспільства – виховання підростаючого покоління засобами народної педагогіки. Сьогодні стає важливим і своєчасним той факт, що духовно-моральний аспект виховання виходить на ключові позиції, автор проводить теоретичний аналіз понять «традиція» «національні традиції» через призму народної педагогіки. Розкриваються психолого-педагогічні проблеми адаптації до соціальних умов життя дітей-сиріт. Наводяться критерії сформованості соціальної адаптації дітей в умовах замісної сім'ї з досвіду роботи школи прийомних батьків.

Ключові слова: виховання, діти-сироти, що заміщає сім'я, компетентність прийомних батьків, народна педагогіка, традиції.

Волобуева Н. А. Воспитание ребенка-сироты в замещающей семье средствами народной педагогики как условие формирования этносознания личности

Статья посвящена актуальной проблеме современного общества – воспитанию подрастающего поколения средствами народной педагогики. Сегодня становится важным и своевременным тот факт, что духовно-нравственный аспект воспитания выходит на ключевые позиции, автор проводит теоретический анализ понятий «традиция» «национальные традиции» через призму народной педагогики. Раскрываются психолого-педагогические проблемы адаптации к социальным условиям жизни детей-сирот. Приводятся критерии сформированности социальной адаптации детей в условиях замещающей семьи из опыта работы школы приемных родителей.

Ключевые слова: воспитание, дети-сироты, замещающая семья, компетентность приемных родителей, народная педагогика, традиции.

Volobueva N. Raise Children-orphans in Foster Family of Traditional Pedagogy as a Condition of Formation of Ethnic Consciousness Personality

The article is devoted to an actual problem of modern society - the education of the younger generation by means of folk pedagogy. Today it is an important and timely that the spiritual and moral dimension of education comes at a key position, the author conducts a theoretical analysis of the concept of "tradition", "national tradition" through the prism of folk pedagogy. Reveals the psychological and pedagogical problems of adaptation to social living conditions of orphans. Criteria of formation of social adaptation of children in substitute families from the experience of the school foster parents.

Key words: education, orphans, substitute family, foster parents competence, folk pedagogy, traditions.

Стаття надійшла до редакції 09.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 378.03

Л. В. Канішевська

**РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТСЬКОЇ
МОЛОДІ У ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Інтеграція і глобалізація соціально-економічних і соціокультурних процесів, що відбуваються у світі, перспективи розвитку української держави вимагають формування творчої особистості майбутнього фахівця.

У низці освітніх документів: Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2020 роки, акцентується увага на пріоритетність формування творчої особистості.

Психологічні аспекти формування творчого потенціалу особистості розкрито у дослідженнях (В. Моляко, С. Степанова, О. Тихомирова та інших), формування творчого потенціалу, обдарованості особистості знайшло відображення в працях педагогів (А. Антонової, В. Загв'язинського, Н. Кічук, В. Комар, Н. Кузьміної, С. Сисоевої та інших).

Мета статті – уточнити сутність феномена «творчий потенціал особистості» та розкрити шляхи формування творчого потенціалу студентської молоді у позааудиторній діяльності.

Тлумачення поняття «потенційність» (від лат. *potentia* – здібність, сила, міць, дієвість) – притаманна життєвій субстанції тенденція, яка за сприятливих умов досягає своєї мети, і, відповідно, потенція – можливість, внутрішньо наявна сила, здатність до дії [8].

Дослідник В. Моляко визначає феномен «творчий потенціал» як інтегровану властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, здатність та готовність до творчого саморозвитку та самореалізації. Творчий потенціал – це цілком закрита система, яка належить конкретній особистості, абсолютно прихована від зовнішнього спостерігача, більше того, сам носій творчого потенціалу часто мало або й зовсім не знає і не здогадується про свої приховані творчі можливості [5, с. 128].

На думку В. Лихвар, ядром творчого потенціалу і його рушійною силою є внутрішні чинники особистості. Саме вони є важливими чинниками самореалізації людини, саморозвитку, вчинків і вільних дій, самодіяльності. Дослідник у результаті вивчення розвитку художньо-творчого потенціалу учнів загальноосвітніх шкіл в процесі їх образотворчої діяльності зробив висновок, що художньо-творчий потенціал представляє собою цілісну, універсальну якість особистості, змістовна визначеність якої виявляється в художньо-творчій діяльності шляхом прирощення матеріально-духовних цінностей та самореалізації й саморозвитку людини, концентруючи для цього духовні, психологічні й фізичні ресурси. Найбільш чітко це проявляється в діяльності у галузях мистецтва, особливістю яких є відображення навколишньої реальності в художній та образній формах [1, с. 17].

Проблема реалізації творчого потенціалу особистості знайшла відображення в характеристиках «повнофункціонуючої особистості» К. Роджерса, яку він визначає так: «повнофункціонуюча особистість – синонім оптимального психологічного пристосування, психологічної зрілості, повної конгруентності» [9, с. 373].

«Повнофункціонуюча людина» – це термін, який вживає К. Роджерс для позначення людей, які використовують свої здібності й таланти, реалізують свій потенціал і прямують до повного пізнання себе і сфери своїх переживань.

Отже, К. Роджерс установив п'ять основних особистісних характеристик, спільних для повнофункціонуючих людей:

1. Відкритість до переживання. Люди, які повністю відкриті до переживання, здатні слухати себе, відчувати всю сферу вісцеральних, сенсорних, емоційних і когнітивних переживань у собі.

2. Екзистенційний спосіб життя. Це тенденція жити повно і насичено в кожній миті існування. Отже, люди, які живуть нормальним життям, – гнучкі, адаптовані, терпимі та безпосередні.

3. Організмична довіра. Це здібність людини брати до уваги свої внутрішні відчуття і розглядати їх як основу для вибору поведінки, не зважаючи на тиск зовнішнього світу.

4. Емпірична воля. Цей аспект гарного життя полягає в тому, що людина може вільно жити так, як хоче, без обмежень і заборон. Суб'єктивна воля – це почуття особистої влади, здатність робити вибір і керувати собою. Емпірична свобода до внутрішнього відчуття: «Єдиний, хто відповідає за мої власні дії і їх наслідки – це я сам».

5. Креативність. Продукти творчості (ідеї, проекти, дії) і творчий спосіб життя з'являються в людини, яка живе нормальним життям.

Таким чином, повнофункціонуюча особистість (за К. Роджерсом) вільна реагувати і вільна переживати на досвіді свою реакцію на ситуацію.

Першоджерелом творчості, за А. Маслоу, є мотивація особистісного росту, що не підкоряється гомеостатичному принципу задоволення; це потреба в самоактуалізації (self-actualization), «повній та вільній реалізації власних талантів, здібностей, потенціалів». Самоактуалізація – це діючий процес, за якого здібності індивіда застосовуються творчо. А. Маслоу вказує на дві важливі вимоги, необхідні для особистісного росту – присвятити себе чомусь більш високому, ніж власне «Я», і успішне виконання поставленого завдання. Креативність, безпосередність, сміливість, наполегливість у роботі – це основні характерні риси людей, які самоактуалізуються [3, с. 109]. А. Маслоу визначає самоактуалізацію в загальному вигляді як повне використання талантів, здібностей, можливостей тощо. Особистість, яка самоактуалізується, за визначенням А. Маслоу, – «це людина, яка розвивається до стану, повністю адекватного її можливостям, і повністю реалізує все, на що вона здатна» [4, с. 391 – 392].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє констатувати, що дослідники розглядають сутність феномену «творчий потенціал особистості», як:

- складник особистісного потенціалу, не тільки як сукупність здібностей, а й як систему відновлюваних ресурсів, що дозволяє

створювати нові – оригінальні, якісно відмінні матеріальні і духовні цінності (А. Деркач, А. Марков, Н. Кузьміна);

- сукупність якостей, здібностей, емоцій, інтелекту особистості, розвиток її пізнавальної самостійності, творчого мислення, критичного ставлення до усталених дій (О. Антонова, Дж. Дьюї, В. Загв'язинський, Н. Кічук, В. Комар, М. Монтессорі, С. Сисоєва, В. Сухомлинський, Р. Штайнер та інші);

- системну якість особистості, що пов'язана з дослідницькою активністю (Н. Шумакова);

- здатність особистості нетрадиційно вирішувати суперечності, які виникають у реальному житті (Є. Колеснікова);

- інтеграційну особистісну властивість, що виявляється у ставленні (позиції, настановленні, спрямованості) особистості до творчості (О. Матюшкін);

- системну характеристику особистості, завдяки якій вона може творити, приймати рішення, нестандартно мислити й діяти (О. Попель);

- здібності особистості, що дозволяють нестандартно діяти, отримувати нові, оригінальні результати (Ю. Кулюткін);

Дослідники виокремлюють низку чинників, які сприяють розвитку творчого потенціалу особистості: задатки (як вроджена якість), соціальне середовище (зовнішні умови впливу) і особистісна активність (життєва позиція особистості), потяг до створення чогось нового, оволодіння майстерним виконанням певних дій; уява і фантазія; асоціативні зв'язки; багатство інтуїтивних процесів, емоційна різноманітність та емпатія (Б. Ананьєв, В. Асєєв, Д. Богоявленська, Є. Варламова, А. Матюшкін, В. Моляко, Л. Орбан-Лембрик, С. Рубінштейн, С. Степанов, Р. Ткач, Д. Узнадзе, Є. Яковлева та інші).

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що більшість дослідників є прихильниками позиції, що творчий потенціал особистості – складна структура, що включає емоційну культуру, систему культурологічних, професійно-педагогічних знань, широку загальнокультурну ерудицію, генетичне задане обдарування, образне мислення, здатність моделювати різноманітні способи творчої діяльності; здатність особистості до перетворення, до створення нового.

Одним із чинників розвитку творчого потенціалу студентської молоді є позааудиторна діяльність.

Позааудиторна діяльність – це система спеціально організованих заходів, невід'ємна складова навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, що реалізується з метою створення умов для інтелектуального, духовного, естетичного, етичного розвитку студентів, їхньої самореалізації, задоволення потреб у вияві здібностей і нахилів, цілеспрямованої організації їхнього дозвілля, максимального задоволення пізнавальних і соціокультурних потреб [7, с. 65].

Аналіз досліджень (Р. Абдулова, О. Гаврилюк, О. Зуб, М. Кибардіної, Н. Кузьменко, О. Мрачковської, О. Чиж та інші) дозволяє

стверджувати, що основними завданнями позааудиторної діяльності у ВНЗ є:

- конкретизація уявлень студентів про сутність і специфіку майбутньої професії;
- поглиблення й розширення фахового світогляду;
- удосконалення фахових умінь і навичок;
- розвиток фахових здібностей;
- формування фахового мислення й настановлень на творче оволодіння майбутньою професією, здатності до творчої праці;
- пробудження потреб у професійній самоосвіті та самовихованні;
- удосконалення потреб професійно значущих властивостей та якостей особистості, які забезпечують успіх у фаховій діяльності;
- розвиток творчого потенціалу особистості.

Суттєвими характеристиками позааудиторної діяльності є те, що вона, по-перше, здійснюється у позааудиторний час, стосується сфери вільного часу; по-друге, відрізняється від навчальної діяльності за змістом і принципами організації. Навчальна діяльність позначена нормативністю, регламентується навчальними планами, програмами та надіндивідуальністю, оскільки є обов'язковою для всіх. Щодо позааудиторної діяльності, вона позначена ненормативністю та індивідуальним характером. Тобто формування її змісту, форм і методів не регламентується і зумовлюється насамперед потребами та інтересами студентів. По-третє, позааудиторна діяльність – це соціокультурне середовище, яке створює умови для саморозвитку, соціальної самоідентифікації особистості та реалізації нею своїх природних задатків і здібностей [6, с. 12].

У багатьох вищих навчальних закладах використовуються форми позааудиторної діяльності, що становлять цикл, систему взаємопов'язаних заходів і розкривають відповідну тему чи напрям виховання студентів. До системних організаційно-педагогічних форм реалізації цієї діяльності належать клуб, лекторій, гурток тощо, які передбачають систему логічно пов'язаних позааудиторних заходів певної тематики. До таких форм також відносять студентські об'єднання (виробничі, суспільно-політичні, аматорські, екологічні, художньо-естетичні, правові тощо) [4, с. 219].

Шляхами реалізації творчого потенціалу студентської молоді є залучення її до різноманітних видів позааудиторної діяльності:

- науково-дослідницької діяльності (проведення дослідів, робота в науковому товаристві, заняття в наукових гуртках, участь у наукових конференціях, написання наукових статей, доповідей, виконання конкретних програм і проектів);
- самостійної роботи з підвищення професійного рівня (підготовка до семінарів, читання спеціальної літератури,

конспектування першоджерел, розв'язання задач, виконання курсових, бакалаврських, магістерських робіт тощо);

- суспільно-політичної діяльності (робота в органах учнівського самоврядування, участь у виборчих кампаніях, співробітництво з молодіжними організаціями, діяльність у студентських союзах і об'єднаннях);

- художньо-естетичної діяльності (участь у художній самодіяльності, КВК, різноманітних творчих гуртках і об'єднаннях, захопленість різними видами мистецтва);

- трудової діяльності (виробнича практика, робота у волонтерському загоні, у будівельних загонах, різних видах комерційно-трудова діяльності);

- історико-культурній діяльності (участь у фольклорних гуртках, історико-культурних експедиціях, вивчення забутої літературної спадщини земляків);

- фізкультурно-спортивній діяльності (відвідування спортивних гуртків, секцій, участь у спортивних змаганнях; заняття спортом поза ВНЗ, професійному спорті);

- організаційно-управлінської діяльності (специфічному виді діяльності, яким займається невелика за кількістю група активістів, які безпосередньо є лідерами студентства у масштабах ВНЗ, району, регіону).

Позааудиторна діяльність може дати суттєві результати у розвитку творчого потенціалу особистості, лише в тому випадку, якщо вона стає органічною частиною навчального процесу та є його продовженням.

Подальшого вивчення і розвитку потребує питання розвитку творчого потенціалу студентської молоді в освітньому середовищі педагогічних ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Лихвар В. Д. Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / В. Д. Лихвар // Херсон. держ. ен-т. – Херсон, 2003. – 24 с. **2. Маслоу А.** Мотивация и личность / Абрахим Маслоу // Психология личности [под ред. Д. Я. Райгородского]. – Хрестоматия. – Самара : БАХРАХ-М, 1999. – Том I. – С. 319 – 416. **3. Маслоу А.** По направлению к психологии бытия : религии, ценности и пик-переживания / А. Маслоу ; пер.с англ. Е. Рачковой. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с. **4. Матвіїв-Лозинська Ю. О.** Проблема позааудиторної виховної діяльності у вищих навчальних закладах туристичного профілю / Ю. О. Матвіїв-Лозинська // Вісник луганського національного ун-ту ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Ч.1. – 2011. – № 14 (225). – С. 219 – 225. **5. Моляко В. О.** Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В. О. Моляко, О. Л. Музыка. – Житомир : Рута – 2006. – 320 с. **6. Овчаренко Г. Е.** Педагогічні умови

соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пел. наук : 13.00.05 / Г. Е. Овчаренко. – Луганськ, 2005. – 22 с.
7. Пернарівська Т. П. Формування у студентів готовності до гармонізації міжособистісних відносин у поза аудиторній діяльності : дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / Пернарівська Тетяна Петрівна. – К., 2015. – 236 с.
8. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 218 с.
9. Роджерс К. Что значит «становиться человеком» / Карл Роджерс. // Психология личности. – Самара, 1999. – Т. I. – С. 363–78.

Канишевська Л. В. Розвиток творчого потенціалу студентської молоді у позааудиторній діяльності

У статті уточнено сутність феномена «творчий потенціал особистості» та розкрито шляхи формування творчого потенціалу студентської молоді у позааудиторній діяльності.

Ключові слова: потенціал, творчий потенціал, студентська молодь, шляхи реалізації творчого потенціалу, позааудиторна діяльність.

Канишевская Л. В. Развитие творческого потенциала студенческой молодежи во внеаудиторной деятельности

В статье определена сущность феномена «творческий потенциал личности» и раскрываются пути формирования творческого потенциала студенческой молодежи во внеаудиторной деятельности.

Ключевые слова: потенциал, творческий потенциал, студенческая молодежь, пути реализации творческого потенциала, внеаудиторная деятельность.

Kanishevskaja L. Development of Creative Potential of Students in Extracurricular Activities

The article the essence of the phenomenon of «individual creativity» and reveal the ways of forming the creative potential of students in extracurricular activities.

Key words: potential creativity of students, ways of realization of creative potential, extracurricular activities.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

Рецензент – д.п.н., доц. Бабіч В. І.

УДК 37.013.42:316.613.434–053.6

Н. А. Коношенко, Ю. В. Голенко

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ В УМОВАХ
РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ**

На сучасному етапі розвитку українського суспільства помітно зростає значення центрів соціальної реабілітації для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без опіки батьків. Основне призначення цих інноваційних закладів полягає у відновленні особистісного та соціального статусу дитини-сироти за рахунок оптимізації її життя, важливого наповненні останнього суб'єктивно значущим змістом. Виконання цієї задачі вимагає від фахівців закладу здійснення нових підходів до організації соціально-педагогічної роботи, а відповідно – підготовки майбутніх соціальних педагогів до цього виду професійної діяльності.

У розв'язанні низки завдань реабілітації, виховання, соціалізації та адаптації вихованців-сиріт у різні роки приймали участь Л. Белозерова, М. Вайзман, Т. Говорун, А. Гордеева, І. Зверева, С. Коношенко, О. Лютак, В. Романова, Л. Співак, С. Харченко, І. Шобура й ін., проте проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації соціально-педагогічної роботи з вихованцями-сиротами в умовах реабілітаційних центрів ще недостатньо розглянута науковцями і потребує подальшого дослідження.

Саме тому метою цієї статті є розгляд специфіки підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації соціально-педагогічної роботи з вихованцями-сиротами в умовах реабілітаційного центру.

Особливості організації реабілітаційно-виховного процесу в значній мірі визначаються специфікою реабілітаційного центру як інноваційного закладу.

С. Коношенко виділяє такі специфічні риси реабілітаційного центру як інноваційного закладу:

- глибока психологізація навчально-виховного процесу, оволодіння педагогами сучасними психолого-педагогічними діагностиками вивчення особистості дитини-сироти;
- комплексне застосування медичних та психолого-педагогічних заходів у створенні єдиного збагаченого педагогічного середовища;
- переорієнтація із діяльнісного на особистісно орієнтований підхід у процесі здійснення комплексної реабілітації вихованців;
- впровадження принципово нових підходів до відновлення здоров'я, які передбачають глибоку діагностику фізичного стану

організму дитини, лікування та реабілітаційні заходи з використанням прогресивних досягнень у галузі медичної науки та практики;

- оновлення виховного процесу на основі провідних ідей педагогіки життєтворчості;
- соціологічне забезпечення реабілітаційно-виховного процесу [1, с. 187].

У практиці організації діяльності реабілітаційних центрів можна виділити три форми, які визначаються співвідношенням навчально-виховного і лікувально-оздоровчого процесів.

У реабілітаційному центрі вчителі і вихователі вважають, що їх справа – вчити і виховувати дітей, а медичні працівники вбачають свою роль у лікуванні й оздоровленні. Це приклад системи паралельного співіснування навчально-виховного і лікувально-оздоровчого процесів.

В інноваційному закладі домінує навчально-виховний процес, що пояснюється проблемою комплектування центру кваліфікованими медичними кадрами і слабким забезпеченням сучасним медичним обладнанням. Навчально-виховний процес відіграє допоміжну роль, а домінує лікувально-оздоровчий.

Безсумнівно, що створення необхідних умов для здійснення комплексної реабілітації вихованців можливо лише у випадку поєднання навчально-виховного і лікувально-оздоровчого процесів. Це питання можна вирішити за наступних умов: чітка структура реабілітаційного центру, налагоджена технологія комплектування закладу дітьми, уміле управління реабілітаційним процесом з боку адміністрації, організація виховного процесу з урахуванням особливостей психічного і фізичного розвитку дітей-сиріт, диференційний підхід при реабілітації дітей.

Налагоджений взаємозв'язок в роботі вчителів, вихователів, психологів, медиків, що сприяє здійсненню єдиного взаємовпливу на кожного вихованця і має синергетичний ефект, коли ефективність комплексного впливу значно перевищує сумарну ефективність тих самих заходів у випадку їх окремого застосування.

Висока професійна майстерність працівників центру і готовність до професійного самовдосконалення.

Отже, розвиток реабілітаційного центру можливий, на наш погляд, за умови організації в ньому єдиного реабілітаційно-виховного процесу, який передбачає інтегрований погляд на дитину-сироту: її розвиток (фізичний, інтелектуальний, духовний) здійснюється цілісно, через навчання, виховання, лікування.

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до організації реабілітаційно-виховного процесу має обумовлюватися не лише особливостями реабілітаційного центру як інноваційного закладу, його специфічними рисами, принципами і структурою управління, але і в значній мірі визначатися особистими особливостями дітей-сиріт.

Особливості особистості вихованців-сиріт, які приїздять на реабілітацію в центр, стосуються перш за все фізіології, психіки і

загальної вихованості і обумовлюються трьома основними аспектами. Перший пов'язаний з умовами життя дітей до школи-інтернату. Другий – з негативною спадковістю і внутрішньоутробною інтоксикацією. Третій обумовлений специфічними умовами закладу інтернатного типу, в яких живуть і виховуються діти.

В інтернатних установах виховуються 58% хлопців і 42% дівчат. У тому числі – «соціальних сиріт» – 88%, нормативних сиріт – 12% [2, с. 77].

Існують наступні *причини соціального сирітства*:

- діти недієздатних батьків – 2%;
- батьки, позбавлені батьківських прав – 24%;
- один із батьків (мати) позбавлений батьківських прав, батько невідомий – 36%;
- мати померла, батько невідомий – 11%;
- батьки знаходяться в місцях позбавлення свободи – 8%;
- мати знаходиться в містах позбавлення свободи, батько невідомий – 6%;
- батьки відмовились від своїх прав при народженні – 13%;
- діти, батьки яких (або один із них) розшукуються – 6%;
- діти-підкидьки – 4% [2, с. 78].

Як видно з наведених соціологічних даних, вихованці інтернатних закладів, які реабілітуються в інноваційному закладі, – діти зі складними і важкими долями, що безумовно впливає на їх психічний розвиток і стан здоров'я. Так, за результатами дослідження В. Яковенка по вивченню здоров'я і нервово-психічного розвитку в дітей, які залишилися без опіки батьків і виховуються в умовах школи-інтернату, виявлено: невірноваженість поведінки – 81,3% випадків, зниження пам'яті – в 73,8%, зниження соціальної активності – в 67,0%, відхилення в контактах – 47,6% [3, с. 14 – 16].

За нашими даними лише 8% вихованців реабілітаційного центру здорові, а 92% мають різні відхилення в здоров'ї.

На погіршення стану здоров'я дітей-сиріт, які виховуються в школах-інтернатах, впливають і наступні причини: забруднення навколишнього середовища; вітамінний дефіцит у харчуванні; недотримання санітарно-гігієнічних вимог до приміщень класів, спальних кімнат; недостатнє освітлення приміщень, відсутність уваги до забруднення в них повітря; проблема неефективної пропаганди здорового, спортивного, активного способу життя.

Поганий стан здоров'я, високий показник захворювань нервової системи, психічних розладів, дефіцит духовного спілкування, відсутність по відношенню до них необхідної долі уваги з боку дорослих, наявність певного емоційного дискомфорту виступають причиною педагогічної занедбаності дітей-сиріт. Причиною такого стану може бути також жорстоке поводження з дітьми як у неблагополучних сім'ях, так і

безпосередньо в школах-інтернатах. Викликають подібну поведінку, що ускладнює розумовий, психічний та соціальний розвиток дитини, негативні властивості сім'ї, навколишнього середовища, закладу, в якому вона виховується. «Жорстоке поводження з дітьми виявляється в різних формах – від небажання доглядання за ними до тілесних покарань і сексуального насилля» [4, с. 32].

Педагогічна запущеність вихованців закладів інтернатного типу частіше всього проявляється у схильності до асоціальної поведінки і діяльності і, на думку Б. Кобзаря, буває чотирьох видів: відсутність необхідних моральних принципів, зниження внутрішньої самооцінки власних вчинків, велика антисуспільна спрямованість соціальної орієнтації (правопорушники), антисуспільна поведінка, як звична справа (неповнолітні злочинці), психічні аномальні відхилення у розвитку. Автор вважає, що такі діти відрізняються педагогічною несприятливістю, в основі якої лежить гостра неприязнь до усіх дорослих, яка виявляється в конкретних конфліктних проявах [5].

Реабілітація подібного контингенту вихованців в умовах центру реабілітації можлива, на наш погляд, лише за умови вивчення особливості дитини, її звичок, здібностей, індивідуальних особливостей, які проявляються в розумовій, психічній, фізичній діяльності. Саме тому майбутньому соціальному педагогу бажано вивчати в більший мірі ті сторони і риси особливості, які піддаються вихованню, а також умови життя і поведінки, які вплинули на формування характеру вихованця. Принцип всебічного вивчення особливості вимагає від соціального педагога, щоб він вивчав ті якості, властивості дитини, на формування яких спрямований реабілітаційно-виховний процес.

Визначаючи задачі вивчення вихованців, соціальний педагог повинен враховувати, по-перше сутність і цілі реабілітації дітей-сиріт, по-друге, особливості змісту реабілітаційно-виховного процесу, по-третє, специфіку змісту власної безпосередньої роботи з дітьми.

Одна з центральних задач вивчення особистості вихованця полягає в тому, що соціальний педагог разом із вчителями і психологами встановлює рівень моральної занедбаності кожного вихованця, невихованість яких моральних якостей характеру проявлялась в його поведінці. Необхідність вивчення моральної занедбаності та здійснення морального виховання щодо вихованців шкіл-інтернатів підкреслює Б. Кобзар: «Щодо шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без опіки батьків, питання морального виховання набувають особливої гостроти... В них через об'єктивні причини не змогли сформуватись стійкі моральні звички, а нерідко буває й так, що коли такі звички сформувались, то носять спотворений негативний характер. Все це ускладнює процес морального виховання» [5, с. 51].

У процесі вивчення моральної занедбаності певних вихованців соціальний педагог повинен в'яснити і її причини, враховуючи те, що у розвитку індивідуальних особливостей особистості вирішальну роль

відіграють обставини життя і виховання дитини в сім'ї або інтернатному закладі, учбовому колективі, в інших мікрогрупах.

Звідси, вивчення історії життя і виховання дитини-сироти, образу поведінки, її побуту, характеру і обставин правопорушень, поганих вчинків, які вона вчинила до приїзду в реабілітаційний центр є однією з головних педагогічних задач. У процесі вивчення педагог аналізує на які особливості розвитку дитини, відхилення у поведінці, сторони життя треба звернути увагу з метою застереження попередніх помилок. По приїзду в реабілітаційний центр, як показує досвід, діти по різному ставляться до процесу реабілітації, по різному усвідомлюють необхідність змінитися у кращу сторону, виявити і розвинути власні здібності. Їх установки в цьому плані залежать від рівня суб'єктивної готовності вихованця до прийняття заходів виховного впливу, до самовиховання, самореалізації.

Ще однією з особливостей інтернатної установи, яку необхідно враховувати при організації соціально-педагогічної роботи в центрі реабілітації для дітей-сиріт, є «постійне перебування дитини в колективі, від якого дитяча психіка може пригнічуватися, а сама дитина втомлюватися» [6, с. 22]. Життя вихованця в постійному оточенні великої кількості інших дітей вимагає від кожної дитини адаптації до більшого числа ровесників. Багаточисельність дітей і постійне перебування в їхньому колі, стверджує Л. Артюшкіна, створюють емоційне напруження, тривогу, які посилюють агресію дитини. Дослідниця відзначає дуже важливу організаційно-психологічну проблему – відсутність вільного приміщення, в якому дитина могла б побути одна, відпочити від інших дітей і дорослих [2].

Щоб запобігти негативним наслідкам постійного перебування дитини в колективі, соціально-педагогічний процес реабілітаційного центру передбачає проведення численних екскурсій, прогулянок, відвідування дітьми численних секцій, гуртків, спортзалу, кімнати психічного розвантажування, кімнати гри і відпочинку.

На наш погляд, в процесі соціально-педагогічної роботи в умовах реабілітаційного центру педагогам необхідно враховувати наступні потреби дітей-сиріт: потреба в їжі, одязі, необхідних речах. Задоволення цих потреб залежить у більшій мірі від адміністрації, а на вихователя покладається контролююча функція.

Продовжуючи висвітлювати теоретичну основу підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в реабілітаційному центрі, можна виділити два основних напрями соціально-педагогічної роботи з попередження і подолання шкідливих звичок: просвітницький напрям та напрям організації діяльності вихованців. Характеризуючи просвітницький напрям, Б. Кобзар ставить перед вихователями завдання в доступній, переконливій, цікавій формі на прикладах реального життя, художньої та наукової літератури, телепередач роз'яснити вихованцям негативний вплив шкідливих звичок на організм

дитини. В процесі фронтальної, колективної та індивідуальної форм роботи з попередження шкідливих звичок у дітей-сиріт педагогам необхідно пам'ятати, що вся антинаркотична робота повинна бути просякнута оптимізмом, вірою в позитивні можливості людини, у здатність учня подолати згубні звички [5, с. 60].

Аналіз практичного досвіду соціально-педагогічної роботи реабілітаційних центрів, вивчення нормативних документів, регламентуючих діяльність закладів даного типу, спостереження за професійною діяльністю педагогів-реабілітологів, анкетування дітей та дорослих дозволили виділити низку причин невисокого рівня здійснення соціально-педагогічної роботи в умовах реабілітаційних центрів:

- недостатні знання вихователів принципів, форм і методів роботи з діагностики і корекції особистості дитини-сироти;
- відсутність у вихователів необхідних умінь планувати і аналізувати свою роботу;
- завантаження вихователів іншими видами діяльності, які не мають безпосереднього відношення до реабілітаційної роботи;
- велика чисельність вихованців у загоні (40 – 46 чоловік), що ускладнює на практиці індивідуальний і диференціальний підхід, інші прогресивні форми, методи і методики впливу на формування особистості дитини-сироти;
- вимоги, які висловлюються педагогам, націлюють їх на забезпечення зовнішнього порядку, збільшують число обов'язків, пов'язаних з організацією побуту вихованців, виконання ними режиму дня, забезпечення збереження майна тощо.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства помітно зростає значення центрів соціальної реабілітації для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без опіки батьків. Проте в діяльності інноваційних закладів існує низка факторів, які перешкоджають успішній реабілітації зазначеної категорії вихованців. Успішне подолання виділених у статті причин передбачає підготовку майбутніх соціальних педагогів до виховання дітей-сиріт та дітей, які залишилися без опіки батьків, в умовах реабілітаційного центру. Стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребують соціально-педагогічні аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів до реабілітаційної роботи з дітьми та молоддю різних категорій.

Список використаної літератури

- 1. Коношенко С. В.** Реабілітаційна робота з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону : монографія / С. В. Коношенко. – Слов'янськ : Печ. двор, 2009. – 251 с.
- 2. Сирітство** в Україні як соціально-педагогічна проблема: (соціально-правовий аспект) / Артюшкіна Л. М., Полянничко А. О. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2002. – 268 с.
- 3. Яковенко В. С.** Дитина-сирота : розвиток, виховання, усиновлення / В. С. Яковенко. – К., 1997. – 171 с.

- 4. Вінс В. А.** Психологічні особливості переживання вікової кризи підлітками школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Вінс Вікторія Анатоліївна. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – 206 с.
- 5. Кобзарь Б. С.** Основы формирования гуманных взаимоотношений учащихся школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без опеки родителей, во внеурочной деятельности / Б. С. Кобзарь. – К. : Стило, 1999. – 250 с.
- 6. Вайзман Н.** Реабилитационная педагогика / Н. Вайзман. – М. : Педагогика, 2001. – 159 с.

Коношенко Н. А., Голенко Ю. В. Теоретичні основи підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами в умовах реабілітаційного центру

У статті розглядаються психолого-педагогічні основи підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації соціально-педагогічної роботи з вихованцями-сиротами в умовах реабілітаційного центру. Автори розкривають особливі риси реабілітаційного центру як інноваційного закладу та обґрунтовують співвідношення в ньому навчально-виховного і лікувально-оздоровчого процесів. У статті здійснюється характеристика вихованців-сиріт як особливої демографічної групи та обґрунтовуються форми і методи соціально-педагогічної роботи з ними в умовах реабілітаційних центрів. Доводиться, що ефективна діяльність реабілітаційного центру можлива за умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до виховання дітей-сиріт та дітей, які залишилися без опіки батьків, у цьому закладі.

Ключові слова: майбутні соціальні педагоги, соціально-педагогічна робота, діти-сироти, реабілітаційний центр, специфіка.

Коношенко Н. А., Голенко Ю. В. Теоретические основы подготовки будущих социальных педагогов к организации социально-педагогической работы с детьми-сиротами в условиях реабилитационного центра

В статье рассматриваются психолого-педагогические основы подготовки будущих социальных педагогов к организации социально-педагогической работы с воспитанниками-сиротами в условиях реабилитационного центра. Авторы раскрывают специфику реабилитационного центра как инновационного учреждения и обосновывают соотношение в нем учебно-воспитательного и лечебно-оздоровительного процессов. В статье осуществляется характеристика воспитанников-сирот как особой демографической группы и обосновываются формы и методы социально-педагогической работы с ними в условиях реабилитационных центров. Доказывается, что эффективная деятельность реабилитационного центра возможна при условии подготовки будущих социальных педагогов к воспитанию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в этом заведении.

Ключевые слова: будущие социальные педагоги, социально-педагогическая работа, дети-сироты, реабилитационный центр, специфика.

Konoshenko N., Holenko Y. Theoretical Foundations of Training Future Social Workers For Organizing Social and Educational Work With Orphans in the Conditions of the Rehabilitation Center

In the article psychological and pedagogical basis of training future social workers for organizing social and educational work with pupils-orphans in the conditions of the rehabilitation center. The main purpose of these innovative schools is to restore personal and social status of orphans due to optimization of life, full of important recent subjectively meaningful content.

The authors reveal the special features of the rehabilitation center as an innovative institution and justify the value in it educational and health-improving processes. Substantiated, that identifying pupils study the problem, a social educator should consider first the nature and purpose of rehabilitation of orphans, secondly, features content rehabilitation and training process, and thirdly, the specific content of its own direct work with children.

In this article the characteristics of students orphaned as a particular demographic and justified forms and methods of social and educational work with them in terms of rehabilitation centers. It is proved that effective rehabilitation center available for the training of future social workers to care for orphans and children left without parental care in this institution.

Key words: future social teachers, social-pedagogical work, orphans, rehabilitation center, specificity.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 37.013.42 : 350.4

С. В. Коношенко, О. А. Митрофанов

**ОРГАНІЗАЦІЯ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ
РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ**

Напружена соціальна, економічна, екологічна, демографічна обстановка збільшує кількість людей, що мають потребу в соціальній допомозі. В цих умовах зростає потреба в діяльності соціальних педагогів у сфері соціальної реабілітації й адаптації особистості. Реабілітаційних установ стає все більше. Так, у Донецьку і Донецькій області налічується більше 15 установ, що реалізують реабілітаційний компонент соціально-

педагогічної допомоги неповнолітнім і членам їхніх родин. Соціальні педагоги-реабілітологи усе більше затребувані практикою.

Аспекти реабілітаційно-педагогічної діяльності з різними категоріями дітей та молоді розглядали Б. Алмазов, С. Белічева, М. Вайзман, А. Гордєєва, Т. Калиновська, О. Молчан, В. Мороз, А. Наточій, В. Нечипоренко, І. Пінчук, С. Толстоухова, В. Чужикова, В. Шпак та ін. Низку питань, що стосуються проблеми особливостей підготовки соціального педагога до професійної діяльності з неповнолітніми в закладах освіти, оздоровчих таборах, соціально-педагогічних службах, у своїх працях розглядали Ф. Думко, А. Іванченко, І. Зверєва, Н. Кривоконь, Г. Лактіонова, Л. Мішик, Т. Осипова, Л. Пундик, С. Харченко та ін. При цьому слід зазначити, що волонтерська діяльність студентів у реабілітаційних закладах для неповнолітніх як компонент формування професійної спрямованості не була детально висвітлена науковцями.

Метою цієї статті є теоретичне обґрунтування специфіки організації волонтерської діяльності майбутніх соціальних педагогів у реабілітаційних центрах.

За результатами проведеного нами опитування керівники соціально-реабілітаційних установ і центрів допомоги родині та дітям відзначають у якості основних такі проблеми, як:

- висока плинність соціально-педагогічних кадрів;
- нестача соціальних педагогів з вищою професійною освітою;
- неготовність випускників вищих навчальних закладів за фахом «Соціальна педагогіка» до специфічної діяльності в реабілітаційних установах.

З метою з'ясування професійної спрямованості сьогоднішніх студентів, їхнього бажання й готовності працювати за обраною спеціальністю ми опитали 54 студента Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ), що навчаються за напрямом за напрямом підготовки «Соціальна педагогіка». Результати опитування показали, що: працювати в майбутньому в соціально-педагогічній сфері збираються лише 66% студентів; 26% опитаних виразили сумнів у можливості знайти роботу зі спеціальності; 22% студентів відзначили недостатню поінформованість про можливість професійного працевлаштування; 31% відзначає емоційно-психологічну неготовність до роботи в якості соціального педагога.

У цілому практика вузівської підготовки показує, що деякі майбутні соціальні педагоги вже в процесі навчання у ВНЗ почувають непевність у своїх силах, емоційний дискомфорт, занепокоєння щодо правильності вибору професії, що знижує ефективність професійного навчання, імовірність «закріплення» їх у професії, у сфері соціально-педагогічної діяльності, успішність роботи з одержуваною спеціальністю.

Результати проведеного опитування й аналіз змісту програм базових навчальних дисциплін із соціальної педагогіки дозволяють

зробити висновок про необхідність вивчення специфіки соціально-педагогічної диференціації як у рамках досліджуваних предметів, так і в ході залучення студентів у практичну діяльність.

Одним із засобів формування професійної спрямованості студентів – майбутніх соціальних педагогів і їх практичного ознайомлення зі специфікою професійної діяльності в різних установах нам бачиться залучення їх до волонтерської діяльності.

Волонтерство – це суспільне явище добровільної участі в якій-небудь справі непрофесіоналів (людей, які не мають спеціальної підготовки), ентузіастів, що представляє собою лідерську участь у процесі надання кому-небудь допомоги на добровільних і безкорисливих початках [1, с. 25].

На наш погляд, залучення в цю діяльність майбутніх фахівців в області соціальної педагогіки дозволяє не тільки познайомити студентів із практикою професійної діяльності, але й сформувати в них важливі для соціального педагога якості, такі як увага, прагнення зрозуміти позицію інших; дружелюбність, товариськість; здатність стати лідером; увічливість, увічливість; толерантність, завзятість; ентузіазм у трудовій діяльності, альтруїзм; здатність взаємодіяти з фахівцями; уміння піклуватися про інших; реалізацію нових ідей, самостійність суджень.

Найважливішою передумовою оптимальної реалізації будь-якого проекту є наявність сильної й стійкої мотивації суб'єктів до здійснення планованої діяльності [2, с. 68]. Отже, передпроектний аналіз включає вивчення не тільки потреби практики у волонтерській допомозі, але й мотиваційної структури осіб, що обрали шлях надання добровільної й безкорисливої допомоги тим, хто її потребує. Анкетування, проведене серед студентів 4-го курсів денного відділення, показало, що 83% опитаних визнають необхідність створення волонтерських загонів, 72% готові взяти безпосередню участь у волонтерській роботі, 15% ще повною мірою не визначилися в цьому питанні й оцінюють своє бажання працювати волонтерами як «можливе». В середньому 2-3 дні на місяць по 1,5-2 години на день студенти готові приділяти волонтерській діяльності.

Коло проблем, рішення яких майбутні фахівці готові частково покласти й на себе, різноманітне. Серед пріоритетних напрямків є робота з неповнолітніми правопорушниками; дітьми, що залишилися без піклування батьків; дітьми, які опинилися у важкій життєвій ситуації; допомога неповнолітнім, схильним до вживання різних видів психоактивних речовин.

Для організації волонтерської діяльності студентів були обрані дві установи, що здійснюють функції соціальної реабілітації неповнолітніх: санаторно-оздоровчий центр соціальної реабілітації дітей-сиріт «Смарагдове місто» (м. Святогірськ) і центр соціально-психологічної реабілітації дітей (м. Слов'янськ).

У рамках волонтерської роботи студентами напряму підготовки «Соціальна педагогіка» була проведена у цих установах низка заходів, у тому числі як розважального, так і навчального плану. Заняття проводилися в ігрових, творчих формах, що дозволило залучати вихованців у процес

обговорення життєвих і проблемних для них питань, а також розкритися й реалізувати свій творчий потенціал. Цей досвід показав, що залучення вихованців у сферу нових занять, інтересів, відносин спонукає їх до критичного самоаналізу, а далі до самовиховання, тобто дає можливість підготувати основу соціально-педагогічної реабілітації.

Заняття, проведені волонтерами, розроблялися на заняттях за методикою й технологією діяльності соціального педагога й у рамках вивчення курсу «Соціально-педагогічна робота з підлітками-девіантами» і проводилися під контролем фахівців центру. Ми вважаємо такий шлях найбільш прийнятним, тому що в цьому випадку волонтерська діяльність здійснюється на достатньому науковому й методичному рівні й дозволяє студентам-волонтерам не тільки реалізувати свій професійний потенціал і спробувати себе в практичній діяльності, але й підвищує рівень їхніх професійних знань, умінь і навичок.

У волонтерській діяльності протягом 2014 року взяли участь 29 студентів спеціальності «Соціальна педагогіка». Ефективність проведеного експерименту можна оцінити по аналізі результатів завершального анкетування:

- 89% учасників опитування відзначили, що волонтерська діяльність викликала в них інтерес і позитивне емоційне підкріплення;
- 76% волонтерів заявили про своє бажання проходити практику в тих установах, у яких вони побували;
- 72% виявили в майбутньому бажання працювати в даних установах;
- 65% студентів, що прийняли участь у роботі волонтерського загону, вважають, що даний вид діяльності дозволив їм розвинути професійно значимі якості;
- жоден учасник опитування не висловив негативної думки із приводу своєї участі у волонтерській діяльності.

Як позитивний результат проведеного експерименту слід зазначити й позитивні відклики з боку фахівців реабілітаційних установ. Соціальні педагоги центрів висловили задоволення якістю проведених заходів, відзначили зацікавленість у роботі з дітьми, виділили достатній рівень знань волонтерів і їх гарну методичну підготовленість. Результатом експерименту є й те, що адміністрація обох реабілітаційних центрів висловила побажання укласти з університетом договір про організацію й проведення виробничої практики студентів спеціальності «Соціальна педагогіка». Значимим показником, на нашу думку, є й те, що студенти не тільки висловили побажання продовжувати брати участь у роботі волонтерського загону, але й самостійно розробили проект студентської соціальної волонтерської служби, що був представлений на конкурс наукових проектів студентів інституту.

Отже, удосконалення процесу підготовки соціальних педагогів до реабілітаційної діяльності можливо здійснювати шляхом залучення студентів до волонтерської діяльності в соціально-педагогічних

установах. Це дозволяє не тільки вирішувати безпосередні завдання допомоги дітям групи ризику, але й сприяє формуванню професійної спрямованості майбутнього фахівця.

Список використаної літератури

1. Підготовка волонтерів та їх роль у реалізації соціальних проектів / заг. ред. : І. Зверева, Г. Лактіонова; упоряд. І. Зверева, пер. В. Каневська. – К. : Наук. світ, 2011. – 149 с. **2. Психолого-педагогічна реабілітація «дітей вулиці»** / Л. І. Гриценко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська та ін. ; І. І. Цушко (ред.). – К. : Ніка-Центр, 2004. – 292 с. **3. Соціально-психологічна реабілітація бездоглядних дітей** : метод. посіб. / І. Г. Бабенко, В. М. Мишківська, Н. П. Павлик. – Житомир : Вид-во Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка, 2006. – 200 с. **4. Соціально-психологічні та педагогічні проблеми дезадаптації дітей і підлітків** : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. І. Міщик, З. Г. Білоусова. – Запоріжжя : ЗДУ, 2003. – 108 с. **5. Шпак В. П.** Теоретичні та практичні засади реабілітаційної діяльності виправно-виховних закладів в Україні (XIX – початок XX ст.) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Шпак Валентина Павлівна. – Полтава, 2006. – 500 с.

Коношенко С. В., Митрофанов О. А. Організація волонтерської діяльності майбутніх соціальних педагогів в умовах реабілітаційного центру

У статті обґрунтовується, що одним із засобів формування професійної спрямованості студентів – майбутніх соціальних педагогів і їх практичного ознайомлення зі специфікою професійної діяльності в різних установах є їх залучення до волонтерської діяльності.

Залучення у волонтерську діяльність майбутніх фахівців в області соціальної педагогіки дозволяє не тільки познайомити студентів із практикою професійної діяльності, але й сформувати в них важливі для соціального педагога якості, такі як увага, прагнення зрозуміти позицію інших; дружелюбність, товариськість; здатність стати лідером; увічливість; толерантність, завзятість; ентузіазм у трудовій діяльності, альтруїзм; здатність взаємодіяти з фахівцями; вміння піклуватися про інших; реалізацію нових ідей, самостійність суджень.

Ключові слова: студенти, соціальний педагог, опитування, реабілітаційний центр, волонтерська діяльність, фахівці.

Коношенко С. В., Митрофанов А. А. Организация волонтерской деятельности будущих социальных педагогов в условиях реабилитационного центра

В статье обосновывается, что одним из средств формирования профессиональной направленности студентов – будущих социальных педагогов и их практического ознакомления со спецификой

професійної діяльності в різних установах є їх залучення до волонтерської діяльності.

Участь майбутніх фахівців в області соціальної педагогіки в волонтерській діяльності дозволяє не тільки познакомоти студентів з практикою професійної діяльності, але й сформувати у них важливі для соціального педагога якості, такі як увага, прагнення зрозуміти позицію інших; дружність, комунікабельність; здатність стати лідером; ввічливість; толерантність, наполегливість; ентузіазм в трудовій діяльності, альтруїзм; здатність взаємодіяти зі спеціалістами; вміння проявляти турботу про інших; реалізацію нових ідей, самостійність суджень.

Ключові слова: студенти, соціальний педагог, опитування, реабілітаційний центр, волонтерська діяльність, фахівці.

Konoshenko S., Mitrofanov A. Organization of Volunteering Future Social Workers in Terms of the Rehabilitation Center

Locates in article that their attraction to volunteer activity is one of means of formation of a professional orientation of students - future social teachers and their practical acquaintance with specifics of professional activity in different establishments.

Participation of future experts in the field of social pedagogic in volunteer activity allows not only to acquaint students with practice of professional activity, but also to create at them qualities, important for the social teacher, such as attention, aspiration to understand a position of others; friendliness, sociability; ability to become the leader; politeness; tolerance, persistence; enthusiasm in work, altruism; ability to interact with experts; ability to show care of others; realization of new ideas, independence of judgments.

The author describes the students not only expressed their desire to continue to participate in the volunteer unit, but also independently developed a design student social volunteer service that was submitted to the competition of research projects of students of the institute. The article substantiates, that increased training of social workers for rehabilitation activities could be undertaken by involving students in volunteer activities in social and educational institutions. It can not only solve the immediate task of helping children at risk, but also promotes professional orientation of the future expert.

Key words: students, social teacher, interrogation, rehabilitation center, volunteer activity, experts.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Омельченко С. О.

УДК 37.013.42

О. І. Мальцева

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ КАТЕГОРІЇ «СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ»

Сучасний розвиток суспільства не мислиться без розвитку соціального потенціалу людини. У процесі свого формування як особистості, соціального самовизначення, вирішення важливих завдань взаємодії з навколишнім середовищем, досягнення життєвого успіху, набуття соціальної компетенції, конкурентоздатності у соціумі, який постійно змінюється, особистість потребує допомоги з боку суспільства, держави, тобто потребує соціального виховання як цілеспрямованої педагогічної діяльності. Тому надзвичайно важливою стає та обставина, що за останні роки у вихованні посилилася його соціальна акцентуація, орієнтація на соціальне замовлення – виховання людей, якісна характеристика яких укладається в формулу: формування громадянина, людини, особистості.

Безумовно, що це стає пріоритетною метою діяльності соціальних педагогів та соціальних працівників. Однією з складових циклу професійно-орієнтованих дисциплін, обов'язковою для вивчення студентами спеціальності «Соціальна педагогіка», є курс «Теорія та історія соціального виховання».

Його завдання – виокремити закономірності соціального виховання на різних етапах розвитку суспільства, особливо на території сучасної України, розвиток у майбутніх соціальних педагогів вміння аналізувати суспільні явища та їх вплив на соціально-виховний процес. Розуміння сучасного стану і перспектив розвитку теорії та практики соціального виховання неможливе без вивчення історичного шляху його розвитку.

Починати знайомство з лекційним матеріалом до цього курсу логічно з визначення основної категорії, якою він оперує – «соціальне виховання». Наша мета – допомогти студентам зрозуміти сутність цього поняття, ознайомити з різноманітними визначеннями, продемонструвати його співвідношення з поняттями «виховання» та «соціалізація».

Є поняття «виховання» – воно сутнісне. І є терміни, якими позначають його різновиди. У них чітко визначається спрямованість процесу: естетичне виховання, екологічне виховання, статеве виховання, економічне виховання, тощо. Складність соціального в тому, що в його назві такої визначеності немає, можливо тому, що сам соціум неоднорідний.

Сьогодні робиться спроба ввести нові поняття, що містять визначення «соціальне» і якимось чином співвідносні з соціальним вихованням: соціальна компетентність, соціальний інтелект, соціальна мобільність. У принципі можна уявити, що таке соціальна

компетентність, – це є деяке вміння жити в цьому суспільстві. Але якщо прибрати з цього спрямованість, то вміння жити теж можна тлумачити як завгодно, причому з протилежними знаками. Соціальна компетентність розвивається не тільки в процесі виховання, вона може бути закладена і в процесі навчання. Соціальне ж виховання тут виявляється на рівні «виховного моменту».

Радянською педагогікою традиційно комплекс питань, пов'язаних зі становленням у зростаючій людині соціальних якостей, розглядався в загальному контексті теорії і практики виховання в термінах «формування особистості», «соціального становлення», «громадського характеру (або спрямованості) виховання» та ін. Починаючи з 1990-х рр., спостерігається все більш часте звернення до терміну «соціальне виховання».

Аналізуючи вітчизняні та російські соціально-педагогічні дослідження ми знайшли величезну кількість різноманітних трактувань цього поняття. Наведемо деякі з них.

У понятійно-термінологічному словнику «Соціальна робота / соціальна педагогіка», (1994), соціальне виховання визначається як «процес, який націлено на розвиток, формування та зміну особистості; форма й метод соціальної роботи, спрямовані на оволодіння й засвоєння дітьми та молоддю соціального досвіду й вироблення якостей особистості, необхідних для подальшого життя».

Л. Коваль, І. Зверєва, С. Хлебик теж розглядають соціальне виховання як систему заходів, які направлено на оволодіння й засвоєння дітьми та молоддю загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування у них стійких ціннісних орієнтацій і адекватної соціально направленої поведінки. Треба звернути увагу на те, що автори не відносять соціальне виховання до провідних категорій соціальної педагогіки (такими, на їх думку, є категорії «соціальне середовище» і «соціалізація») [1, с. 21].

На думку А. Мудрика, соціальне виховання можна розглядати як процес відносно соціально контрольованої соціалізації, здійснюваний в спеціально створених виховних організаціях, який допомагає розвинути можливості людини, які включають її здібності, знання, зразки поведінки, цінності, відносини, позитивно цінні для суспільства, в якому вона живе [2, с. 61].

В. Беляєв вважає, що соціальне виховання це цілеспрямовано керований процес соціального розвитку індивіда, соціального формування особистості; допомоги людині в засвоєнні і прийнятті соціально-ціннісних відносин, які склалися в сім'ї і суспільстві, прийнятті правових, політичних, економічних, громадянських і побутових відносин; спрямоване виховання людини з урахуванням її особистісно-соціальних проблем і відповідно з соціальними потребами середовища її життєдіяльності [3].

Ю. Василькова, Т. Василькова визначають соціальне виховання як процес відносно соціально контрольованої соціалізації, що здійснюється виховними організаціями з метою розвитку затребуваних суспільством якостей і характеристик особистості. Дослідниці розглядають його як вид виховання, виділяючи також сімейне виховання, релігійне (конфесійне), корекційне та диссоціальне.

Фактори соціального виховання поділяють на об'єктивні та суб'єктивні. До першої групи відносять генетичну спадковість та стан здоров'я людини; соціальну та культурну приналежність сім'ї, що формує її безпосереднє оточення, обставини біографії, культурні традиції, професійний та соціальний статус, особливості країни та історичної епохи. До другої групи факторів – психологічні особливості, світогляд, ціннісні орієнтації, внутрішні потреби й інтереси вихователя та вихованця; система взаємовідносин з соціумом; організовані виховні впливи на людину з боку окремих людей, груп, об'єднань і всієї спільноти [4, с. 59 – 60].

В. Бочарова розглядає соціальне виховання як поняття комплексне, інтегративне, що відображає педагогічно орієнтовану і доцільну систему громадської допомоги в організації життєдіяльності особистості у всіх сферах її мікросередовища.

Схоже визначення можна знайти у російської дослідниці М. Гур'янової, що визначає соціальне виховання, як педагогічно орієнтовану систему державної і суспільної виховної допомоги індивіду в період його особистісного розвитку протягом усього життєвого шляху [3].

П. Шептенко, Г. Вороніна під соціальним вихованням розуміють створення умов і стимулювання розвитку людини, її соціального становлення з використанням усіх соціальних впливів і діянь. Автори при цьому теж не ігнорують «соціальне замовлення» і підкреслюють, що соціальне виховання створює можливості для оволодіння людиною необхідними з боку суспільства соціальними, духовними й емоційними цінностями (знаннями, переконаннями, вміннями, нормами, відносинами, зразками поведінки) [5, с. 36].

З орієнтацією на людину розглядає соціальне виховання О. Безпалько, вбачаючи його призначення у створенні в суспільстві умов та заходів, спрямованих на оволодіння підростаючими поколіннями загальнолюдськими й спеціальними знаннями, соціальним досвідом з метою формування у них соціально-позитивних ціннісних орієнтацій. Схема процесу соціального виховання за О. Безпалько, виглядає так: включення дитини в систему життєдіяльності різноманітних організацій, набуття та накопичення соціального досвіду, знань, умінь, їх інтерналізація, як результат набутого соціального досвіду – поведінка особистості [6, с. 29].

А. Рижанова зазначає, що соціальне виховання у своїй меті, об'єктах, змісті, засобах, своєму механізмі, структурі, виховних закладах віддзеркалює зміни духовних цінностей, культури, рівень та етапи їх розвитку, принципи функціонування в тому чи іншому суспільстві, за тих чи інших часів [7].

У тлумаченні В. Загвязінського соціальне виховання це складова частина процесів соціалізації, педагогічно регульована і спрямована на формування соціальної зрілості і розвитку особистості за допомогою включення її в різні види соціальних відносин у спілкуванні, грі, в навчальній і загально-корисній діяльності.

Б. Купріянов зазначає, що соціальне виховання може бути представлено як організоване відтворення культури певних груп, плекання дітей за образом і подобою якогось соціокультурного ідеалу, підготовка підростаючого покоління до виконання абсолютно певних соціальних функцій, проектування адекватного в соціокультурному плані варіанта життя.

На думку В. Нікітіна, соціальне виховання це найважливіша, але не єдина частина і напрямок виховання взагалі... Інтегрованим результатом соціального виховання є соціальність як здатність людини взаємодіяти з соціальним світом.

Т. Ромм під соціальним вихованням розуміє процес набуття людиною інтерсуб'єктної соціальності як умови успішного функціонування людини в суспільстві і одночасно її індивідуального соціального самовизначення як суб'єкта життя на основі засвоєння духовно-моральних, ціннісних орієнтацій.

О. Сорочинська говорить про соціальне виховання як про педагогічно орієнтовану і доцільну систему громадської допомоги, необхідної підростаючому поколінню в період його входження в громадське життя [3].

А найбільш широке, на нашу думку, визначення можна знайти в підручнику Н. Сейко «Соціальна педагогіка» (2002). Соціальне виховання – це процес і результат відтворення наступних поколінь на засадах турботи про соціокультурний розвиток суспільства [8].

Навіть побіжний аналіз представлених положень показує, що, при всій відмінності формулювань поняття «соціальне виховання», у всіх вчених є спільне – прагнення показати процес і результат соціального виховання.

У той же час в інтерпретації змісту соціального виховання є свої особливості, наприклад, представленні його як системи виховних заходів, частини або напрямку виховання, частини відносно контрольованої соціалізації, системи громадської, державної допомоги, процесу набуття людиною соціальності, як педагогічний механізм соціалізації та інші.

Осмислення виникнення, розвитку та становлення соціального виховання дозволяє вважати, що:

- Соціальне виховання є елемент соціокультурного порядку, на який проектується як цілеспрямована діяльність виховних (педагогічних) інститутів, так і середовища, традицій, конкретного часового етапу;
- Визначальною основою соціального виховання є духовно-моральні цінності, а залучення до них – мета соціального виховання;

• Місія соціального виховання – в створенні необхідних, найбільш сприятливих умов для повноцінної самореалізації, саморозвитку конкретної особистості, її само актуалізації в найближчому оточенні, в передачі соціального досвіду від покоління до покоління; в створенні виховуючого середовища в найближчому оточенні особистості; у формуванні соціально схвалюваних, соціально значущих групових і колективних норм, орієнтацій і цінностей; в подоланні соціальних відхилень, забезпеченні соціально-педагогічної підтримки і захисту дітей, подоланні соціальної дезадаптації [3].

Таким чином, соціальне виховання слід розглядати як цілеспрямований процес, який направлено на розвиток особистості, процес, який сприяє засвоєнню системи соціальних знань, норм і цінностей, соціального досвіду й забезпечує ефективну регуляцію соціальної поведінки підростаючих поколінь.

Було б неправильно вважати, що соціальним вихованням, яке характеризується цілеспрямованістю, покликані займатися лише соціальні педагоги. Активну участь у цьому процесі повинні брати всі соціальні інститути: сім'я, освіта, культура, релігія тощо.

Список використаної літератури

- 1. Коваль Л. Г.** Соціальна педагогіка / Л. Г. Коваль І. Д Зверева, С. Р. Хлебик // Соціальна робота: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
- 2. Мудрик А. В.** Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Слостенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
- 3. Плоткин М. М.** Социальное воспитание в контексте теории социальной педагогики / М. М. Плоткин // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова). – 2012. – Т. 18. – Ч. 1. – С. 10–17.
- 4. Василькова Т. А.** Социальная педагогика: учебное пособие / Т. А. Василькова, Ю. В. Василькова. – М.: КНОРУС, 2010. – 240 с.
- 5. Шептенко П. А., Воронина Г. А.** Методика и технология работы социального педагога / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина. – М.: Академия, 2001. – 298 с.
- 6. Безпалько О.** Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навч. посібник / О. Безпалько. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 134 с.
- 7. Рижанова А. О.** Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті: Дис... доктора пед. наук: 13.00.05. – Харків, 2004. – 442 с.
- 8. Сейко Н. А.** Соціальна педагогіка: Курс лекцій / Н. А. Сейко – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 260 с.
- 9. Цибулько Л. Г.** Соціальне виховання у вітчизняній педагогічній теорії та практиці 20-30-х років ХХ століття. Монографія / Л. Г. Цибулько – Слов'янськ: ПП «Канцлер», 2007. – 160 с.
- 10. Мальцева О. І.** Теорія та історія соціального виховання Теорія та історія соціального виховання: навч.-метод. посібник.: у 2 ч. / О. І. Мальцева; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – Ч. 1. – 151 с.

Мальцева О. І. Сучасні підходи до визначення категорії «соціальне виховання»

У статті на основі аналізу вітчизняних і російських наукових праць та періодичних видань з проблем соціальної педагогіки подано різноманітні визначення категорії «соціальне виховання».

Зроблено висновок, що при всій відмінності формулювань цього поняття, у всіх вчених є спільне – прагнення показати процес і результат соціального виховання. У той же час в інтерпретації змісту соціального виховання є свої особливості, наприклад, представлення його як системи виховних заходів, частини або напрямку виховання, частини відносно контрольованої соціалізації, системи громадської, державної допомоги, процесу набуття людиною соціальності, як педагогічний механізм соціалізації та інші.

Ключові слова: виховання, соціалізація, соціальне виховання.

Мальцева О. И. Современные подходы к определению категории «социальное воспитание»

В статье на основе анализа отечественных и российских научных трудов и периодических изданий по проблемам социальной педагогики подано различные определения категории «социальное воспитание».

Сделан вывод, что при всем различии формулировок этого понятия, во всех ученых есть общее – стремление показать процесс и результат социального воспитания. В то же время в интерпретации содержания социального воспитания есть свои особенности, например, представлении его как системы воспитательных мероприятий, части или направления воспитания, части относительно контролируемой социализации, системы общественной, государственной помощи, процесса приобретения человеком социальности, как педагогический механизм социализации и другие.

Ключевые слова: воспитание, социализация, социальное воспитание.

Mal'tseva O. Current Approaches to the Befinition of "Social Education"

On the basis of analysis of domestic and Russian scientific works and periodicals on social pedagogy presents different definition of "social education".

It is concluded that while the differences in the wording of the term, all scientists have in common - the desire to show the process and the result of social education. At the same time, the interpretation of the content of social education has its own characteristics, such as presenting it as a system of educational activities of or towards education of relatively controlled socialization system of public, state aid, the process of acquiring human sociality, as a pedagogical mechanism of socialization and others.

The mission of social education - to create needed most favorable conditions for full self-realization, self-development of a specific person, updating its way to the inner circle in the transmission of social experience from generation to generation; to create the training environment in the immediate environment of the individual; in shaping socially acceptable, socially relevant group and collective norms, orientations and values; in addressing social deviations, providing social and educational support and protect children overcome social exclusion

Key words: education, socialization, social education.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК [316.614 : 316.362] (477)

Ю. М. Нагорний

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СІЛЬСЬКИХ КЛУБНИХ ЗАКЛАДАХ

Кожна людина народжується несвідомим немовлям, вже упродовж першого року життя змушена, оволодівши рідною мовою як засобом раціонального відображення невідомого оточення, все своє подальше життя присвятити адаптації до надзвичайно складної структури суспільства, яке формувалося упродовж тисячоліть, накопичуючи безмежний світ духовних і матеріальних набутоків. Мова йде про найважливішу соціальну проблему – оволодіння кожним з нас величезним скарбом національної культури, формування всебічно і гармонійно розвиненої просоціальної особистості. За дивовижно короткий термін людського життя молодим поколінням необхідно опанувати ту частину національної культури, і субкультури власної соціальної мікрогрупи, яка забезпечує здатність успадкувавши традиційну культуру гідно посісти своє місце в суспільстві, а згодом, адаптувавшись до інноваційних елементів новітньої культури, спромогтися на власну культуротворчу діяльність, та в свою чергу, створити нові соціальні цінності, що повинні успадкувати наступні покоління.

Надто коротке життя людини, щоб самотужки опанувати набутками успадкованої культури пращурів. Суспільство в процесі свого історичного розвитку змушено було створити систему соціальних інститутів, котрі були б здатні зробити цей процес цілеспрямованим, спеціально організованим і надзвичайно ефективним. Чільним агентом цього процесу соціалізації, поряд зі сім'єю, дошкільними, шкільними та позашкільними закладами, є клубний дозвіллевий заклад. Він же є

найзручнішим і цілком доступним середовищем розвитку культуротворчої діяльності особистості. Його привабливість пояснюється поліфункціональним змістом і специфічними напрямками діяльності: для мешканців району клуб є одночасно і місцем відпочинку, спілкування з родичами, друзями, знайомими та визначними людьми, і місцем споживання культурних цінностей місцевого та регіонального гатунку, це й місце цілеспрямованого та активного залучення до національної культури через культуру мікросоціуму територіальної громади; клуб є головним місцем розвитку та реалізації найскладніших різновидів творчої діяльності як в сфері духовних, так і матеріальних цінностей, а через художню та політичну самодіяльність клуб врешті респект має бути центром реалізації соціокультурної активності населення.

Та проблема в тому, наскільки ефективно потенційно багатий арсенал можливостей сільських клубних закладів реально впливає на процес соціалізації і соціального виховання сільських мешканців, на формування національно-патріотичної свідомості їх дітей та онуків.

В історичному аспекті дослідження проблем дозвілєвої діяльності активізувалося в СРСР в рамках соціології дозвілля, у Всесоюзному науково-дослідному інституті культури, а також педагогами-науковцями різних кафедр тодішніх інститутів культури. В різних аспектах проблеми соціалізації особистості у сфері сучасного дозвілля розробляли такі українські дослідники, як: Ю. Івасюк (проблеми сімейного дозвілля), І. Костащинська (трансформація дозвілєвої діяльності), В. Кірсанов, О. Копієвська, Т. Нельман (умови розвитку культурно-дозвілєвої діяльності), І. Петрова, Л. Поліщук, Л. Смерж (дозвілля і духовний розвиток особистості) та ін. Вагомий внесок в розроблення методологічних засад дослідження проблем дозвілєвої діяльності зробила відомий український соціолог Н. Цимбалюк (інституційна модернізація культурно-дозвілєвої сфери в Україні). На жаль, дозвілля сільського населення і зокрема, його соціалізація та соціальне виховання в умовах сільських клубних закладів не піддано такому ретельному дослідженню. Певною мірою ця прогалина компенсувалася зусиллями аматорів-дослідників обласних центрів культури і мистецтв, котрі могли одержувати переважно первинну діагностичну інформацію на нерепрезентаційних вибірках.

Таким чином, метою статті є аналіз ефективності процесів соціалізації підростаючих поколінь в умовах сімейно-побутового середовища сільського населення та роль і значення клубних закладів, як інститутів соціального виховання мешканців сільської Слобожанщини.

Про реальний стан поліфункціональності сучасних клубних закладів Слобожанщини свідчать результати соціокультурного моніторингу, що здійснюється упродовж десятків років лабораторією соціокультурних досліджень Харківського обласного центру народної творчості [1]. Так, на запитання стосовно періодичності відвідування клубних закладів 39,0% респондентів відповіли, що відвідують клуб

щотижня і неодноразово, тобто майже четверо з десяти опитаних є постійними відвідувачами клубних закладів у своїх селищах та містечках; ще 28,1% респондентів бувають в клубах один чи декілька разів на місяць. Тобто більше половини мешканців сільських населених пунктів району досить часто й активно відвідують клубні заклади. Лише деяка частка опитаних, яка складає 6,2% опитаних, зовсім не відвідують клуб. Найбільш вагомими завадами відвідування клубу є перенавантаженість домашньою роботою, наявність інших місць проведення свого дозвілля, занедбаний стан клубу та досить низька якість роботи клубних працівників.

Якщо ж певна третина респондентів має вельми пасивне ставлення до призначення клубного закладу, треба встановити причини зниження його авторитету, що мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Суб'єктивний аспект ставлення до клубу як середовища активної дозвіллевої діяльності селян залежить від багатьох якостей, властивостей і особистих характеристик самих респондентів, в першу чергу, від рівня загальної культури особистості, від стану сформованості індивідуальної системи культурних цінностей, просоціальних почуттів, якостей і переконань, нарешті, від характеру соціальної активності особистості.

В теоретичному плані низький рівень довіри до клубних установ з боку сільських мешканців зумовив необхідність співставлення ідеалізованої моделі змісту діяльності клубних закладів з реальним станом діяльності тих конкретних клубних закладів, що потрапили до вибірки моніторингового дослідження. Стосовно того, які просвітні заходи очікують респонденти від сільського клубу, пропозиції останніх були порівняно нечисельними, без особливих інновацій – дві третини опитаних перш за все цікавить якість святкових вечорів, третину опитаних – такі форми роботи, як народні вечорниці, ігри, зустрічі з цікавими односельчанами, показ кінофільмів. Четверть опитаних опікуються заняттями гуртків народної творчості, родинними святами, творчими зустрічами з артистами, митцями та представниками місцевої влади. За свідченням експертів, зазначені вище форми діяльності клубних установ, що мають попит у населення, є досить традиційними формами організації клубного дозвілля.

Слід визначити, що респонденти у позитивних підходах до діяльності клубних закладів виявили неабияку ринково-економічну свідомість - за якісно організовані клубні заходи та надання необхідних Слобожанцям послуг вони згодні платити свої гроші. Так, третина опитаних готові заплатити за навчання їх самих або дітей і онуків шиттю, вишиванню, конкретним народним ремеслам, танцювальному мистецтву. Четверта частина опитаних сплатила б за навчання вокальному мистецтву, грі на музичних інструментах, кожен п'ятий-сьомий – за навчання водінню та технічному обслуговуванню мото- чи автотранспорту; спортивним іграм, за організацію занять в спортивних секціях; навчання іноземній мові, психотренінги володіння собою тощо.

Також про позитивну упередженість опитуваних стосовно діяльності клубних установ на перцептивному рівні взаємовідносин типу «відвідувач – клуб» свідчить відповідь пересічних селян на запитання «Чи порадили б Ви своїм родичам, дітям або друзям піти до клубу?», на яке позитивно відповіли майже 80,0% респондентів.

Треба зазначити, що вище мовилося скоріше про пасивно-споглядальні форми соціокультурної діяльності відвідувачів клубів, коли для більшості мешканців це – масові видовища, обрядодії та свята. Жодним словом ні пересічні респонденти, ні опитані також експерти соціокультурних аспектів життєдіяльності району не обмовилися про активне споживання культурних цінностей, до переліку якого можна віднести: організацію колективних форм соціальної активності, участь у турпоходах, поїздки-відвідування закладів культури в районному та обласному центрі, прослуховування й наступне обговорення музичних записів, радіопередач, телепрограм, колективне відвідування виставок, музеїв, колекцій, концертів і вистав за участю відомих артистів та ін.

Не згадуються респондентами також і форми цілеспрямованого активного споживання культурних цінностей, наприклад, регулярне й тривале заняття фізкультурою і спортом, місцеві олімпіади та спртивні змагання, а стосовно респондентів така потреба є, бо майже 12,0% населення області платили б гроші за свою участь або участь їх дітей у спортивних іграх і спортивних секціях, також відвідування кінофільмів або вистав з улюбленими артистами, цілеспрямовані мандрівки, турпоїздки, з метою поглиблення своїх знань та вражінь, заняття бджільництвом, тваринництвом, колекціонування та за інші «хобі». Натомість ми маємо міркування експертів від культури про те, що 95% клубних установ надають населенню платні послуги, та лише десь 40% з них є рентабельними.

Соціокультурна розвідка системи культуротворчої діяльності передбачає як порушення питань, спрямованих на встановлення змісту і структури дозвілєвої діяльності сільських мешканців, так і з'ясування особливостей процесу соціалізації сільських мешканців [2, с. 15 – 22]. Маються на увазі особливості процесу соціального виховання особистості із врахуванням соціально-педагогічних зусиль різних суб'єктів цих процесів, зокрема клубних установ, як спільноти клубних працівників. До того ж треба нагадати «алгоритм» соціально-виховної діяльності клубних працівників, а саме: стосовно певних аспектів культури якась більша частка відвідувачів клубу перебуває на рівні споживання культурних цінностей (*стихійне, цілеспрямоване, активно-цілеспрямоване*), друга частина респондентів, адаптувавшись до певних форм культури, починають самі займатися творчою діяльністю, ну а третя частина, мабуть таки нечисельна – вже дозріла до соціальної активності, до організації різних видів культурного дозвілля для своїх односельців [3, с. 11 – 18].

Як правило, рівень споживання культурних цінностей більше притаманний дітям, підліткам і молоді і базується на таких природних механізмах соціалізації особистості як імпринтинг, екзистенційний натиск, навіювання, імітування та рефлексія. Цей етап формування свідомості підростаючого покоління дуже важливий, бо клубні працівники чудово розуміють, що саме на цьому рівні формується певна система культурологічних знань, умінь, навичок, переконань і звичок та загалом визначається певний тип світобачення майбутнього громадянина.

Першочерговим завданням на шляху побудови моделі культуротворчої діяльності мешканців району було змалювання реального стану творчої діяльності наших респондентів. З цією метою їх запитали: «Чим саме у вільний час Ви займаєтеся в клубі?». Відповідь на це запитання спромоглися дати лише 56% респондентів, проте відсутність будь-яких думок від іншої частини респондентів свідчить скоріше про незадовільне ставлення до клубу та його можливостей.

Для визначення специфіки клубних установ як центрів розвитку творчих сил населення проводився порівняльний аналіз тих видів дозвілєвої діяльності, які культивуються респондентами вдома і в клубі. Дані опитування свідчать про різні варіанти дозвілля за місцем його проведення.

Перший з них – різні види дозвілля переважно вдома: як з'ясувалося, це – колекціонування (незалежно від того, що цим займається надто мала частка респондентів і в клубі цей вид активної цілеспрямованої діяльності не культивується зовсім), землеробство, садівництво (зазвичай в клубі цим займатися неможливо, але вдосконалення знань і практичних навичок в агрономічному гуртку клубу справа досить перспективна), вивчення нетрадиційних релігій, образотворча діяльність (в цьому виді творчості приблизно шестеро художників-аматорів із семи не бачуть свого місця в клубі), літературна творчість (в умовах клубу нею займається лише кожен з п'яти зацікавлених), спорт (теж перспективний напрям дозвілєвої роботи для працівників клубу, зважаючи на те, що поза їх увагою залишаються кожен тріє респондентів з чотирьох потенційних фізкультурників).

Другий варіант дозвілєвої діяльності – і в клубі і вдома, а це: кіно-, відеотворчість, вивчення техніки, та різні види моделювання. Стосовно цих видів дозвілєвої діяльності вірогідним є певний резерв розширення цих напрямів клубної роботи.

І, нарешті, третій варіант місця організації творчого дозвілля – переважно або виключно в клубі. Це такі види діяльності, як вивчення іноземних мов, навчання гри на музичних інструментах, вокальна творчість, різні види хореографічного мистецтва. Останні дані, окрім оволодіння іноземними мовами, як свідчить досвід та опитування експертів, є специфічними напрямами в діяльності клубів як традиційних центрів розвитку художньої самодіяльності та народного аматорства.

Для поглибленого вивчення ситуації за таким аспектом дозвілленої діяльності мешканців Барвінківщини, як творча діяльність в умовах клубних закладів, слід проаналізувати не тільки рангову характеристику видів творчої діяльності в клубі, а й її структурні особливості. Така поглиблена інформація потрібна для визначення тактичних і стратегічних аспектів діяльності конкретних сільських клубів, тобто прогностичних аспектів галузі культури на селі, а можливо, і в усій культурно-освітній системі регіону.

Мова йде про завдання відродження й сучасного розвою усіх аспектів національної традиційної культури на основі наукового аналізу: детального і точного змалювання сучасного стану цієї галузі, по-друге, надійне й аргументоване пояснення соціальних суперечностей у ній, визначення якісних і кількісних характеристик причинно-наслідкових зв'язків з кожного аспекту діяльності клубів, а також чіткий науковий прогноз найвірогідніших сценаріїв подальшого розвитку державної системи сільських клубних закладів.

За даними соціокультурних моніторингів переважна частка респондентів найчастіше в клубі займаються таким видом творчості, як вокально-хорове мистецтво, це – майже 18% від загальної кількості опитаних. Також до розряду модальних слід віднести хореографічне мистецтво в клубних установах, яким займаються в клубі майже 16% сільських мешканців. Всі інші види діяльності в клубі не відрізняються масовістю і не перевищують 10% бар'єру, серед яких, зокрема - гра на музичних інструментах – яку культивують ще 7,5% респондентів, зайняття спортом і фізичною культурою – 6,2%, кіно- та відеотворчість – 5,5%, самодіяльний театр – 2,7% та інші види клубної діяльності.

Як показав подальший кореляційний аналіз, кожен факт клубної творчості будучи усередненою статистикою приховує дуже багато цікавих аспектів, пов'язаних з впливом різних факторів. Так, стосовно такого модального виду клубної творчості як вокально-хорове мистецтво з'ясувалося, що різними видами співу найчастіше займаються жінки, їх частка становить понад 22,0%, тоді як серед чоловіків таких лише 8,0%. Про тенденцію зменшення чоловіків у складі хорових колективів районів області також свідчить факт про те, що вдома вокальним мистецтвом не займається жоден чоловік, водночас як серед жінок ця частка становить 17%.

Як з'ясувалося, фактор віку, теж певним чином впливає на заняття в клубі вокально-хоровою творчістю. Гіпотетичне припущення про те, що з огляду на провідну роль пісенної творчості в національній культурі нашого народу, вокальною творчістю повинні займатися всі вікові категорії населення, загалом підтвердилося. Дійсно, чим вище освіта наших респондентів, тим більше вони схильні до духовних видів культури і творчої самодіяльності, як засобів самосоціалізації. Проте, ця залежність теж нерівномірна: в більшій мірі середня спеціальна та вища

освіти респондентів є серйозними чинниками активної соціалізації особистості в площині вокально-хорової творчості в умовах клубу.

Було розглянуто питання характеру впливу такого фактору, як наявність у респондентів вільного часу. З'ясувалося, що більша частина відвідувачів клубної пісенно-музичної самодіяльності має, на їх думку, мало вільного часу.

Таким чином, можна з впевненістю стверджувати: якщо участь в пісенно-хоровій самодіяльності клубу мотивується саморозвитком і самовихованням, то вона повинна узгоджуватися з напрямом морального самовдосконалення, з просоціальним характером самовизначення, що проявляється в екстравертності особистості, спрямованості на благо суспільства та його позитивне майбутнє. Мова йде, власне, про соціальну активність особистості, як кінцеву мету і засіб свого буття. Відповідно до питання до респондентів: «Чи хотіли б Ви стати організатором якоїсь цікавої справи для своїх друзів і односельців?», засвідчено, що серед соціально активних респондентів частка аматорів пісенно-хорової клубної самодіяльності становить 23,0%, а серед соціально-пасивної групи респондентів ця частка ледве досягла 8,0%. Це і є підтвердженням певної тенденції – соціальна активність та самодіяльна творчість в клубі є взаємозалежними.

Головним видом дозвілєвої діяльності сільських мешканців Слобожанщини є також хореографічне мистецтво. Якщо в клубних установах танцювальну майстерність відшліфовують 15,8% респондентів, а вдома ще 2,1%, то можна стверджувати, що серед мешканців області цікавиться хореографічним мистецтвом майже кожен шостий.

Кореляційний аналіз впливу певної системи факторів на клубну хореографічну самодіяльність статистично значимих стимулюючих впливів не виявив, тобто такі фактори, як стать, вік, рівень матеріального забезпечення, обсяг вільного часу, і рівень соціальної активності, визначального впливу на характер хореографічного самодіяльного мистецтва не мають, за винятком хіба що такого чинника, як рівень освіти. З'ясувалося, що хореографічним мистецтвом в клубі займається переважно все та ж група респондентів із середньою спеціальною та неповною вищою освітою, частка яких в групі клубних хореографів коливається в межах 23,0 – 38,0%.

Третім за популярністю видом дозвілєвої діяльності в клубі, після співів і танців, є гра на музичних інструментах, про що повідомили 7,5% наших респондентів, тобто майже кожен тринадцятий мешканець Харківщини так чи інакше удосконалює свої музичні обдарування. Факторний аналіз цих даних теж виявив певні пріоритети: грою на музичних інструментах як вдома, так і в клубі займається більша частина молодих людей віком до 35 років, яка становить в середньому 20,6% (кожен п'ятий, що музикує вдома); з них організованими формами заняття музичною творчістю в клубі охоплено лише 13,2% молоді села.

Кіно- та відеотворчість серед сільських мешканців є також досить поширеним видом культуротворчої діяльності. Так, в цілому 5,5% опитаних займаються цим видом мистецтва і дозвільної творчості в умовах клубу та ще 11,6% респондентів вдома. Найбільша частка клубних відеоаматорів серед респондентів з високим рівнем освіти, тобто чим вище рівень освіти, тим більша мотивація до клубної кіно-, відеотворчості.

П'ятим, за узагальненим відповідно кількості респондентів, є такий вид творчої діяльності, як літературна творчість. Показник з цього виду творчості складався з частки респондентів в 10,3%, які займаються літературною творчістю вдома, та 2,1% респондентів, які займаються цим в умовах клубного закладу. Отже, можна припускати, що літературною творчістю займається кожен десятий мешканець сіл Харківщини.

Шостим, за популярністю творчим видом дозвільної діяльності селян в клубі, є участь в театральному самодіяльному колективі, про що повідомили 2,1% наших респондентів. Математико-статистичний аналіз та інтерпретація даних стосовно занять театральним мистецтвом показав: театральною самодіяльністю в клубі займаються виключно респонденти з середньою та середньою спеціальною освітою; в цілому це група представників різних вікових верств населення, але з абсолютною перевагою молодших представників; це також переважно люди з найбільш вразливих прошарків сільського населення та представники тієї соціальної групи, яка має дуже мало вільного часу; в переважній більшості не мають своїх дітей, з високим рівнем соціальної активності.

Вищенаведені результати соціокультурної розвідки дали змогу розробити найзагальнішу кількісну модель культуротворчої діяльності респондентів у вигляді умовної «піраміди» – в якій найнижчий, але найвагомий рівень «споживання культурних цінностей» (пасивне – активне – цілеспрямоване) репрезентує найбільший обсяг видів дозвільної діяльності і включає майже 52% сільського населення. Середній рівень культуротворчої діяльності – «творча діяльність» (для себе – для близьких – для суспільства) також набрав біля 33% респондентів. І нарешті, найвищий соціально-активний рівень культуротворчої діяльності (демонстрація – пропаганда – організація) притаманний для 15% опитаних селян.

На якісному рівні аналізу та інтерпретації даних пропедевтичного дослідження встановлено деякі кореляційні залежності відношення різних категорій респондентів до клубних установ як осередків культуротворчої діяльності, які можна класифікувати як проблемні:

- частка респондентів, які переважно *споживають* культурні цінності поза клубними установами, збільшується пропорційно віковим ознакам респондентів;
- жінки набагато частіше чоловіків мають схильність *«споживати»* культурні цінності поза клубом;

- респонденти з вищим рівнем освіти також частіше за інших мають можливість *споживати* культурні цінності не в умовах клубу;
- *творчими* видами культуротворчої діяльності займають поза клубними установами більша частина людей середнього та старшого віку (від 35 років і більше), а також завеликою тут є частка з числа старшокласників і молоді віком до 18 років;
- дещо більша частина чоловіків порівняно з групою респондентів-жінок здійснюють свою *творчу діяльність* за межами закладів культури;
- поза межами клубних установ *творчою діяльністю* займається також більша частина з числа тих респондентів, що мають високий рівень освіти – середню спеціальну та вищу;
- задоволення потреб в *організації культуротворчої діяльності* поза клубною установою планує здійснювати більшість респондентів похилого віку та молоді віком до 35 років;
- майже вдвічі більша частина чоловіків ніж жінок також планують свою *організаційну діяльність* у сфері культури здійснювати поза клубними установами;
- респонденти з неповною середньою освітою в абсолютній своїй більшості не претендують на клуб як на місце реалізації своїх *організаторських здібностей*.

Досить тривалий моніторинг культуротворчої діяльності мешканців села, здійснений дослідницькою групою обласного центру народної творчості, результати якого проаналізовано вище, дає цілком конкретний матеріал для обґрунтування *необхідності докорінної перебудови системи підтримки культуротворчої діяльності з боку клубних установ в процесі соціалізації сільських мешканців* шляхом розробки та впровадження в реальну дійсність інноваційних соціокультурних і соціально-педагогічних технологій культурно-дозвілєвої діяльності.

Список використаної літератури

1. **Жогленко А. І.** та ін. Культура сіл Харківщини: конкретне соціокультурне дослідження / А. І. Жогленко та ін. – Харків: Регіон-інформ, 2002. – 180 с.
2. **Жарков А. Д.,** Чижиков В. М. Культурно-дозвілєва діяльність / А. Д. Жарков, В. М. Чижиков. – Харків, 2006. – 241 с.
3. **Воловик А.** Педагогіка дозвілля: Підручник / А. Воловик, В. Воловик. – Харків, ХДАК, 1999. – 332 с.

Нагорний Ю. М. Особливості процесу соціалізації особистості в сільських клубних закладах

На підставі емпіричних даних соціокультурної розвідки встановлюються особливості дозвілєвої діяльності сільських мешканців Слобожанщини в процесі соціалізації та соціального виховання підростаючих поколінь. З огляду на місце реалізації дозвілєвих форм

діяльності здійснюється порівняльний аналіз ефективності як сімейного дозвілля, так і системи клубних форм культуротворчої діяльності. Зокрема, методами факторного та кореляційного аналізу з'ясовується ефективність впливу потенційно багатого арсеналу можливостей сільських клубних закладів на реальний процес соціалізації і соціального виховання сільських мешканців. Встановлено певні залежності стосовно характеру ставлення різних категорій респондентів до клубних установ, які можна класифікувати як *проблемні*.

Ключові слова: сімейна сфера дозвілля, структура культуротворчої діяльності, сільський клуб в системі соціалізації і соціального виховання особистості, кореляційний аналіз факторів процесу соціалізації сільських мешканців.

Нагорный Ю. Н. Особенности процесса социализации личности в сельских клубных учреждениях

На основаних эмпирических данных социокультурного исследования определяются особенности досуговой деятельности сельских жителей Слобожанщины в процессе социализации и социального воспитания подрастающих поколений. С точки зрения места реализации досуговых форм деятельности осуществляется сравнительный анализ эффективности как семейного досуга, так и системы клубных форм культуротворческой деятельности. В частности, методами факторного и корреляционного анализа устанавливается эффективность влияния потенциально богатого арсенала возможностей сельских клубных учреждений на реальный процесс социализации и социального воспитания сельских жителей. Установлены определенные зависимости характера отношения различных категорий респондентов в отношении клубных учреждений, которые можно квалифицировать как проблемные.

Ключевые слова: семейная сфера досуга, структура культуротворческой деятельности, сельский клуб в системе социализации и социального воспитания личности, корреляционный анализ факторов процесса социализации сельских жителей.

Nahorni Yu. Characteristic Features of the Process of Personality Socialization at Village Clubs

Based on empirical data from a sociocultural study, the paper specifies the features of leisure activities of Sloboda Ukraine villagers in the process of socialization and social development of the youngsters. With the place of leisure activities taken into account, the author compares the effectiveness of family and club leisure activities. Using, in particular, the methods of factor and correlation analysis, the author determines the effectiveness of the impact of potentially rich resources of village clubs on the real process of socialization and social development of the villagers as well as on fostering national and patriotic awareness of their children. A quality analysis and

interpretation of the data obtained made it possible to identify certain statistically significant features of the attitude of various social and demographic respondent categories to the clubs as cultural centres which can be defined as problem ones.

Solving current problems of personality socialization at village clubs should inspire club staff to creating new techniques of social development of Sloboda Ukraine villagers.

Key words: family leisure, structure of culture creating activities, village club within a system of socialization and social development of personality, correlation analysis of villager socialization process.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 37.091.33.4-053.5

Л. М. Петренко

ГРИГОРІЙ ВАЩЕНКО ПРО МІСЦЕ І РОЛЬ ГРИ У НАВЧАННІ Й ВИХОВАННІ ДІТЕЙ

В умовах реформування системи середньої освіти, вищої школи людина та її виховання стає пріоритетною сферою розвитку суспільства. У зв'язку з цим пошук ефективних форм, методів навчання і виховання підростаючого покоління виступає першочерговим завданням педагогічної науки. Інноваційні процеси в системі освіти вимагають від педагогів застосування різних інтерактивних форм і методів навчання, які допоможуть учням одержати ґрунтовні знання, сформувати уміння та особисті якості, необхідні для формування творчої особистості. Його вирішенню сприяє глибоке вивчення педагогічної спадщини видатного українського педагога Г. Ващенка. У нашому дослідженні ми з'ясуємо погляди, думки, рекомендації педагога щодо організації ігрової діяльності учнів, її ролі і впливу на розвиток дитини. Г. Ващенко у своїх працях наголошує, що гра протягом усього життя людини відіграє велику роль, є засобом фізичного, розумового, духовного розвитку, готує дитину до процесу соціалізації в суспільстві.

Дослідженню творчої спадщини Г. Ващенка з питань виокремлення методичних рекомендацій вчителям щодо організації ігрової діяльності учнів як засобу фізичного і розумового розвитку дітей присвячено дослідження О. Тинкалюк, П. Щербань, Н. Яременко. У педагогічній науці до питання ігрової проблематики зверталися М. Алейников, В. Скуратівський, А. Хоменко. З розвитком суспільства гра набуває нових форм. У другій половині ХХ століття педагоги присвячують свої

дослідження вивченню дидактичних і розвивальних функцій гри: О. Ковальчук, Н. Савчук, Л. Тополя.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття.

Метою нашого дослідження є здійснення системного аналізу наукових праць Г. Ващенка, що дають уявлення про методичні рекомендації педагога батькам та вчителям щодо організації ігрової діяльності дітей і її ролі в їхньому житті.

Головні завдання дослідження:

1. На основі аналізу праць Г. Ващенка розглянути роль ігрової діяльності учнів у фізичному, розумовому, духовному розвитку дітей.

2. У контексті розвитку ідей вченого з'ясувати вплив ігрової діяльності на формування та соціалізацію особистості.

3. Проаналізувавши ігрову діяльність дитини, виділити види ігор та їх функції.

Видатний український учений Г. Ващенко, вивчаючи питання значення гри в психічному житті дитини, досліджував теорії процесу гри Шілера, Спенсера, Гроса, Бюлера, Піаже та інших. Його незаперечне твердження про те, що «педагогіка неможлива без психології» залишається актуальним для сучасної педагогіки. Результативність процесу виховання особистості залежить від доброго знання вчителем властивостей психіки людини взагалі, властивостей вікових, статевих, індивідуальних, від уміння добре розбиратися в психічних переживаннях вихованця [1, с. 5]. Одним із провідних засобів впливу на особистість виступає гра як особлива сфера активності дитини, в час якої відбувається прояв психіки дитини: процес сприйняття (кольорів, звуків, форм), розвитку логічного мислення (дитина може аналізувати, робити певні висновки), розвитку пам'яті та творчої уяви, фантазії. Ігри виконують багато функцій, тому їх корисність різноманітна.

Г. Ващенко зазначає, що процес сприйняття розпочинається в ранньому дитинстві, перші ігри носять інстинктивний характер і їх можна назвати функціональними, в цей час переважає так званий «самостійний вид ігор». Так, на першому році життя дитина, лежачи в люльці, грається своїми пальчиками, ногами, тягне їх до рота, одночасно розвиваючи систему м'язів. На другому році життя ігри дитини ускладнюються: спочатку вона може просто переносити іграшки з місця на місце, згодом переходить до конструктивних ігор, які сприяють розвитку пам'яті і потребують творчої уяви. Великий вплив на розвиток творчої уяви має оточення дитини, оскільки все, що вона бачить і чує відтворює в своїх іграх. Гра допомагає дитині адаптуватися до оточуючого середовища, вчить думати, дає навички спілкування.

Всі психологи одноставно стверджують велике значення гри для фізичного й духовного розвитку дитини. В іграх, особливо рухливих, дитина розвивається фізично, у неї виростають і міцніють м'язи, інтенсивно діє дихання й органи кровообігу. В іграх розвиваються органи

сприймання і виробляється вміння володіти ними, зокрема, удосконалюється зорове, слухове і кінестетичне сприймання [3, с. 366]. Ігри відграють в житті дитини комунікативну, виховну, пізнавальну функції, а також функцію самореалізації. Педагог підкреслює, що гра корисно впливає на емоційний розвиток дитини, для неї найбільша кара – це заборона гратися. Якщо дитинство проходить без ігор, то в зрілому віці такі люди стають песимістами [3, с. 367].

Творча уява, фантазія виступає в подальшому житті як рушійна сила у відкриттях, винахідництві, у науковій діяльності, у підготовці до життя взагалі [5, с. 35]. Тому треба підтримувати у дітей нахил до конструктивних або будівничих ігор, до будування хаток, усяких споруд і т. ін. Для розвитку у дітей конструктивних здібностей більш доцільно купувати для них не готові іграшки, навіть не готові машини, а частини їх, з яких дитина сама складає машини. У дітей формуються здібності до технічного комбінування, усі форми фантазії спираються на сприймання дійсних речей і явищ. Фантазія розвивається через ігри, тому доцільно організовувати їх проведення у доступній формі. Такі ігри виконують професійно-орієнтуючу, розвивальну та комунікативну функції.

Враження від дитячих ігор, найбагатшого джерела дитячих радощів, глибоко западають в душу дитини, «стають органічною частиною її особистости, органічно зв'язують її з оточенням, у якому вона живе, викликають любов до нього, спочатку стихійну, а потім свідому» [2, с. 17]. Гра розвиває в дітей творчі здібності, організованість, наполегливість, дисциплінованість, найбільша роль гри у вихованні стихійного патріотизму [1, с. 15]. Дітей слід зацікавлювати нашими традиційними, обрядовими іграми, «в яких багато фантазії і різноманітності», така гра виконує соціокультурну, виховну функції та функцію самореалізації [5, с. 35]. Отже, особливість кожної гри для різних вікових груп дітей полягає в тому, що в процесі гри формуються особистісні якості, такі як наполегливість, спритність, винахідливість. У той же час гра сприяє швидкій зміні психічних почуттів: очікування, нетерпимості, радості, успіху, гіркоти поразки, образи. Окрім того, ігри виконують певні функції: розвивальну, виховну, професійно-орієнтуючу, комунікативну, пізнавальну, фізичного розвитку, самореалізації.

Окремо зупинимось на проблемі бачення великим вченим педагогічних можливостей гри, як одного із важливих елементів навчання. У процесі шкільного навчання особливо великої уваги заслуговує питання вироблення у дітей уваги. «Без напруженої уваги не можливі ніякі досягнення в галузі науки, техніки, мистецтва» [3, с. 363]. У дітей слід виховувати: концентрацію уваги, інтенсивність уваги, стійкість, широкий обсяг і гнучкість [3, с. 365]. Педагог зазначає, що «шлях виховання уваги складний і довгий», вимагає хорошого знання психології дітей, вивчення їх інтересів, навчальний вид ігор здійснюється під керівництвом учителя.

Кожній віковій категорії дітей притаманні свої інтереси. Діти дошкільного віку найбільше цікавляться тим, що їх оточує, «але найбільше захоплює дитину гра. В ній сконцентровані найхарактерніші властивості дошкільника: велика емоційність, рухливість, фантазування, ілюзорність, дитячий анімізм, егоцентричні форми мови і т. ін. В ній також можна бачити своєрідне сполучення асоціативного і проектного мислення, перехід від сприймань і переживань до реорганізації дійсності, є певна аналогія між мисленням асоціативним і грою» [3, с. 366]. Як і в асоціативному мисленні дитина не відчуває неприємного напруження думки, так і в процесі гри дитина одержує задоволення, радість. Гра для дитини є найбільшим джерелом радості. Поряд з тим, в іграх розвивається інтелект дитини, причому не стільки шириться обсяг предметів і явищ, що їх сприймає дитина, скільки поглиблюється знання про них [3, с. 367].

Навчання стає могутнім фактором у розвитку дитини. Найважливішим завданням навчання є виховання багатогранних і вартісних інтересів [3, с. 374]. Якщо ми говоримо, що є інтерес дитини до науки, то це означає, що увага дитини спрямована на оволодіння науковими знаннями. Але розвиток уваги залежить від віку дитини. Педагог показує, що «увага дітей дошкільного віку вузька, нестійка і не самовільна. Дитина зовсім не володіє своєю увагою» [3, с. 375]. Але поряд з тим, дитина дошкільного віку іноді виявляє здатність досить значний час затримувати свою увагу на якомусь предметі або дії. «А особливо велику тривалість уваги діти виявляють в іграх» [3, с. 375]. Отже, гра є ефективним методом виховання уваги у дітей дошкільного віку. «Захоплюючись грою, ... дитина привчається зосереджуватись протягом все довшого часу. Таке твердження ... стає за основу виховання й самовільної уваги, особливо в процесі конструктивної або групової гри, коли дитина реалізує якусь наперед поставлену мету, або виконує якесь завдання» [3, с. 375]. Зокрема, Г. Ващенко, розглядаючи питання вироблення у дітей правильних навичок читання, рекомендував використовувати принципи активного навчання у поєднанні з процесом гри. «Гра захоплює дітей і, не зважаючи на її простоту, дійсно сприяє вихованню у них уваги», і таким чином виконує навчальну функцію [4, с. 171].

Аналіз наукових джерел дає можливість зробити висновок, про те, що педагог обґрунтував особливу роль усіх видів гри у навчанні і вихованні дитини. Він довів, що гра сприяє розвитку організованості, наполегливості, дисциплінованості, розвиває у дітей творчі здібності, створює умови для розвитку творчого пошуку в колективі, виконує навчальну функцію.

Григорій Ващенко, розкриваючи значення ігрової діяльності у житті дитини, показує, що вона одночасно є засобом соціалізації особистості, оскільки сприяє формуванню соціальних почуттів у дитини. Спочатку в процесі гри діти проявляють дитячий егоїзм, який поступово згладжується, «дитина починає розуміти переживання інших дітей і

проймається до них почуттям дружби» [3, с. 367]. Найкраще це проявляється в групових іграх, коли дії дітей не координовані, вони сваряться, але поступово вони вчаться розуміти одне одного, координувати спільні дії, розподіляти ролі, тягнуться одне до одного, бо тільки разом можна весело гратися. Виникає дружба між дітьми, що деколи поєднує їх на довгі роки.

Процесу соціалізації дитини сприяє така риса, як дитячий анімізм. Захоплена грою дитина ставить до неживих речей як до живих. Наприклад, граючись лялькою, дитина доглядає за нею, як за живою істотою: вона кладе її спати, вкриває ковдрою, годує її, розмовляє з нею, вона чіткіше починає розуміти роль матері. Так само хлопчики в процесі гри перевтілюються в іншу людину – шофера, тракториста, лікаря. Педагог зазначає, що «виступаючи під час гри в різних ролях і різних ситуаціях, дитина утворює в своїй свідомості різні образи, що почасти відбивають сприйняту нею дійсність, а почасти перетворюють її», тим самим допомагаючи їй соціалізуватися у суспільстві [3, с. 368].

Г. Ващенко вважає, що художні вечори й ранки для учнів старших класів можуть бути використані для проведення різноманітних ігор, і вони сприятимуть вихованню в учнів дисциплінованості та вміння тримати себе в суспільстві, що є важливим фактором соціалізації особистості [1, с. 256].

Узагальнюючи цей короткий аналіз, можемо констатувати, що значна частина соціальних норм, почуттів, правил поведінки – чесність, справедливість, взаємодопомога, доброзичливість найбільш ефективно закріплюються в ігровій діяльності, виконують культурологічну, виховну, розвивальну, комунікативну, діагностичну, розважальну функції.

Важливим методологічним підґрунтям в контексті нашого дослідження є бачення Г. Ващенкою ключової ролі батьків та педагогів в організації ігрової діяльності дітей. Насамперед слід зазначити, що педагог пов'язував залежність корисного впливу гри на дітей з особою виховательки. «Її байдужість, формальне ставлення до дітей, безконечні догани й покрикування послаблюють, а іноді зводять нанівець корисний вплив гри на дітей. Треба, щоб садівничка цілою душею віддавалась своїй праці, ... частіше брала участь в дитячих грах, але не як холодна командирша, а як активна співучасниця гри» [1, с. 215].

Виховна роль гри посилюється, коли діти відчують себе вільними, самостійними. «Тому від виховательки вимагається великий такт. Вона не може дати дітям повну волю гратись будь чим і як вони хочуть, бо дитячі ігри можуть бути дуже одноманітними, а іноді навіть шкідливими. Тому їх треба організовувати і ними керувати. Але все це треба робити так, щоб дитяча ініціатива не пригнічувалась, а стимулювалась» [3, с. 375].

Він застерігав, що гра тільки тоді зберігає свої специфічні риси і тільки тоді несе задоволення дітям, коли вона має вільний характер і не нав'язана їм. Отже, наголошує педагог, треба бути дуже тактовним,

запроваджуючи гру як ілюстрацію тем, які вивчаються у школі. Коли гру запроваджує вчитель нетактовно, то вона викликає у дітей нудьгу, опір вчителю. Навпаки, вдало використана гра оживляє навчання, стимулює дітей до розвитку кмітливості, вигадливості. Краще гру пропонувати дітям не у готовому вигляді, а запропонувати дітям самим взяти участь у її організації [3, с. 279].

Підготовка педагога до організації ігрової діяльності дитини повинна стимулювати його до систематичної і копійної роботи над собою, особливо потребує удосконалення знань у галузі психології дитинства, у галузі педагогіки, для чого їм потрібно читати журнали, брати участь у конференціях і т. ін. Г. Ващенко має свої погляди відносно підготовки вчителів. Він зазначає, що «вимоги до освіти педагога-дошкільника інші, ніж до освіти шкільного вчителя, а особливо до вчителя старших класів загальноосвітньої школи. Учитель середньої школи мусить бути в першу чергу добрим фахівцем у галузі дисципліни, що він її викладає. Дошкільник же мусить бути енциклопедистом, щоб задовольнити різносторонню цікавість малих дітей до всього, що їх оточує [1, с. 112].

Отже, здійснений нами аналіз наукових праць Г. Ващенко свідчить про те, що вчений високо оцінював такий вид ігрової діяльності дитини, який ми умовно назвемо як «самостійний», коли дорослий, безпосередньо не бере участі в ньому. До них відносяться пізнавальні та сюжетні ігри. Особливу увагу педагог приділяє такому виду гри як навчальна, яка передбачає участь вихователя, потребує його майстерності, фахової підготовки. Ігрова діяльність допомагає підготувати дитину до входження в доросле життя, виконує такі функції: комунікативну, виховну, пізнавальну, соціокультурну, самореалізації в грі, професійно-орієнтуючу, розвивальну, фізичного розвитку, діагностичну, розважальну.

Підсумовуючи вищевикладене, ми констатуємо: педагог повинен бути добрим фахівцем для забезпечення позитивного впливу на навчання і виховання дитини шляхом використання усіх видів ігор, які виконують різні функції. Кожен педагог повинен володіти певною сумою знань в галузі психології дитини, педагогіки, систематично працювати над підвищенням фахового рівня, відвідувати наради, семінари, конференції, читати журнали, наукові праці.

Аналіз наукової творчої спадщини Г. Ващенко щодо організації ігрової діяльності дітей дозволяє нам зробити висновок про те, що педагог розглядав вплив ігрової діяльності учнів різнобічно: по-перше, як педагогічний фактор, який сприяв розвитку розумових здібностей учнів; по-друге, як необхідний атрибут соціалізації особистості; по-третє, як важливий засіб патріотичного, духовного, фізичного виховання дітей; по-четверте, як цілеспрямований процес, який потребує фахової підготовки вчителя для керівництва ігровою діяльністю дитини.

Список використаної літератури

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. – Ч. 2. / Г. Ващенко. – Боффало-Мюнхен : Вид-во Спілки української молоді, 1957. – 270 с.
2. Ващенко Г. Виховання любові до Батьківщини / Г. Ващенко // Вибрані педагогічні твори / Г. Ващенко. – Дрогобич : Видавнича фірма «Відродження», 1997. – С. 65 – 101.
3. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання / Г. Г. Ващенко // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2003. – С. 478 – 493.
4. Ващенко Григорій. Твори – [Т. 6] : Спогади. Статті / Г. Ващенко. – К : Всеукраїнське педагогічне товариство ім. Григорія Ващенка, 2006. – 443 с.
5. Ващенко Г. Уява та її роль в житті людини / Григорій Ващенко // [Твори] / Григорій Ващенко. – К., 2003. – [Т. 5] : Хвороби в галузі національної пам'яті. – С. 39 – 60.

Петренко Л. М. Григорій Ващенко про місце і роль гри у навчанні й вихованні дітей

Розглянуто погляди Г. Ващенка на роль гри у навчанні і вихованні дитини. Особливу увагу присвячено розкриттю ролі гри у молодшому віці. З'ясовано вплив обрядової ігрової народної традиції на формування особистості. Показано роль гри в процесі соціалізації дитини. Особливу увагу приділено використанню гри у навчальному процесі. Відмічено особливу функцію розвитку фантазії дітей при організації сюжетних ігор. Досліджено місце гри в житті дитини, вплив ігрової діяльності на виховання дітей. Проаналізовано, що важливим методологічним підґрунтям в контексті дослідження є бачення Г. Ващенком ключової ролі батьків та педагогів в організації ігрової діяльності дітей. Вказано на необхідність підготовки педагогів до оволодіння ігровими формами та методами роботи. Підкреслено роль ігрової діяльності у навчанні та вихованні дитини за спадщиною Г. Ващенка.

Ключові слова: Г. Ващенко, ігрова діяльність, навчання, виховання, соціалізація.

Петренко Л. Н. Григорій Ващенко о месте и роли игры в обучении и воспитании детей

Рассмотрены взгляды Г. Ващенка на роль игры в обучении и воспитании ребенка. Особое внимание посвящено раскрытию роли игры в детском возрасте. Выяснено влияние обрядовой игровой народной традиции на формирование личности. Показана роль игры в процессе социализации ребенка. Особое внимание уделено использованию игры в учебном процессе. Отмечена особая функция развития фантазии детей при организации сюжетных игр. Исследовано место игры в жизни ребенка, влияние игровой деятельности на воспитание детей. Проанализировано, что важным методологическим основанием в контексте исследования является видение Г. Ващенка ключевой роли родителей и педагогов в организации игровой деятельности детей.

Указано на необхідність підготовки педагогов к оволадеванію ігровими формами і методами роботи. Подчеркнута роль ігрової діяльності в обученні і воспитанні ребенка по наслідству Г. Ващенко.

Ключевые слова: Г. Ващенко, ігрова діяльність, обучение, воспитание, соціалізація.

Petrenko L. Grigoriy Vaschenko About the Place and Role of Games in Children's Education and Upbringing

The aim of research is to make an analysis of G. Vaschenko's scientific works, which can give the idea about methodological recommendations of the pedagogue to parents and teachers about playing activity of children and its role in their life. The views of G. Vaschenko on the role of games in child's education and upbringing. Special attention is paid to the role of games in younger age. The influence of ritual playing national tradition in personality development is clarified. The importance of games usage in educational process is shown. Special function of imagination development while game stories organization is noted. The place of game in child's life is explored, influence of games activities to upbringing process. It is analysed that important methodological background in the context of research is that G. Vaschenko thought about parents and teachers as main part in children's playing activity organization. Analysis of creative heritage of G. Vaschenko lets to make the conclusion that pedagogue considered playing activity from different sides: firstly as pedagogical factor, which promotes student's mental abilities development; secondly as necessary attribute of personality's socialization; thirdly as the important means of children's patriotic upbringing; fourthly as purposeful process, for which demands professional preparation of a teacher to manage that playing activity of a child.

Key words: G. Vaschenko, playing activity, education, upbringing, socialization.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Бабіч В. І.

УДК 321.7:351.96

С. В. Сапіга

**ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ
ПІДЛІТКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ СКАУТІВ УКРАЇНИ**

Зміни в світі відбуваються в геометричній прогресії. Ми все частіше стикаємося з зростаючою різноманітністю точок зору, культур і спільнот.

Частково це результат урбанізації та глобалізації, через які люди і країни стають все більш взаємопов'язані технологічно, соціально, культурно, політично, і економічно. Ці зміни відображаються в освітніх та вихованих програмах громадських молодіжних об'єднань, що підвищує їх важливість і конкурентоспроможність та дає можливість громадським об'єднанням залишалися актуальними і популярними сьогодні. Це дає можливість молодим людям володіти знаннями, вміннями і навичками, необхідними для активної громадської позиції і сьогодні і в майбутньому, бути компетентними у виконанні своїх соціальних та професійних функцій, відповідальними за прийняття та реалізацію рішень, орієнтовані на розвиток свого особистісного потенціалу.

У понятті «особистісний потенціал» закладені можливості більш широкого вивчення людини – від того, якою вона є, до вивчення того, якою вона може стати, яким чином вона долає дію несприятливих факторів, як особистісні якості розвиваються і проявляються в динамічній взаємодії людини і її соціокультурного оточення. Особливої уваги заслуговує процес розвитку особистісного потенціалу у підлітковому віці. Тут вагому роль відіграють скаутські громадські об'єднання. Вони реалізують численні виховні програми, спрямовані на всебічний розвиток особистісного потенціалу цієї вікової групи.

Близьким для нас є визначення особистісного потенціалу О. Безпалько. Вона трактує це його, як досягнуті в результаті попереднього розвитку можливості особистості, що забезпечують отримання особистісно-значущих і соціально-цінних досягнень в різних сферах соціального функціонування; можливість, здатність, готовність людини жити внутрішньо багатше і ефективніше взаємодіяти з оточенням, бути продуктивним, успішно рости і розвиватися; інтегральна характеристика рівня особистісної зрілості» [2].

Роль скаутських громадських об'єднань у становленні та розвитку підлітків та молоді досліджували Л. Бондарь, Л. Романовська, С. Воздвиженський, О. Гаврилова, С. Дибя, Н. Євдокимова, Ю. Жданович, В. Кудінов, Ю. Кудряшов, В. Москаленко, Р. Охрімчук, З. Удич, В. Черних, С. Чернета, А. Ярмольчук, Л. Ярова та інші.

Мета статті – проаналізувати підходи до створення програми з розвитку особистісного потенціалу підлітків у скаутському громадському об'єднанні Всеукраїнській Молодіжній Громадській Організації «Національна Організація Скаутів України» (далі ВМГО «НОСУ»).

Скаутські організації, які представлені в Україні, це ті організації, які послідовно і системно використовують принципи, форми та методи діяльності світового скаутського руху, спираються на методологічні та ідейні засади скаутингу, які визначені Конституцією Всесвітньої організації скаутського руху. Однією з таких організацій є Всеукраїнська Молодіжна Громадська Організація «Національна Організація Скаутів України».

У своїй діяльності ВМГО «НОСУ» керується базовими документами Всесвітньої організації Скаутського руху, оскільки є

повноправним членом даної організації, та використовує у своїй діяльності виховну скаутську систему, яка у міжнародній практиці називається «скаутський метод» та складається з декількох взаємопов'язаних елементів: Закон і Обіцянка, навчання через справу, командна система, символічна основа, особистісний прогрес, життя в гармонії з природою; підтримка з боку дорослих.

Ці елементи тісно пов'язані між собою, складають змістовну частину програм розвитку особистісного потенціалу у скаутських громадських об'єднаннях, функціонують як система, що забезпечує особистості багате за змістом і за формою активне середовище пізнання світу і себе в цьому світі. Важливо наголосити, що скаутинг враховує характерні особливості розвитку, потреби і інтереси особистості.

Проведений нами у 2015 році контент-аналіз програм діяльності осередків ВМГО «НОСУ» дозволив констатувати, що пропозиції та завдання об'єднань побудовані на одній й ті ж самій системі цінностей, враховують компоненти скаутського методу. Завдяки різноманітним видам діяльності (ігри, проекти, життя на природі, здобуття практичних навичок зі своїми друзями в колективі, тощо), створюється стимул, необхідний для того, щоб особистість гармонійно розвивалася. Однак, гостро стояло питання уніфікації, осмислення та розробки універсальної національної програми особистісного розвитку потенціалу в скаутських громадських об'єднаннях. Аналіз програм скаутських громадських об'єднань вказав на деяку їх неузгодженість, власну інтерпретацію використання елементів скаутського методу, розбіжність у врахуванні вікових особливостей скаутів, вибіркоче використання елементів скаутського методу.

Актуальним було і питання пошуку такого шляху, який би об'єднав всіх скаутів України навколо найважливіших сутнісних елементів, які збігаються в різних культурах і в потребах молодих людей.

Тому саме з цією метою в 2014 році на Звітній Конференції ВМГО «НОСУ» було прийнято рішення створити робочу групу по розробці Національної молодіжної програми ВМГО «НОСУ», до складу якої ввійшов автор даної статті.

Група розпочала свою роботу з вивчення досвіду скаутських громадських об'єднань, які діють на території України, відібрала найрезультативніші елементи виховних програм для поєднання їх у єдину цілісну програму розвитку особистісного потенціалу, яка була б розрахована на декілька років і охоплювала розвиток особистості дитини з моменту вступу в організацію і до дорослого віку.

Національна Молодіжна Програма ВМГО «НОСУ» (далі Програма) – адаптований до потреб і сподівань молодих людей сучасного покоління України єдиний комплект документів «НОСУ», заснований на прийнятих 32-ю Всесвітньою Скаутською Конференцією принципах світової програмної політики Всесвітньої Організації Скаутського Руху (ВОСР), і описує сукупність того, що молоді люди роблять в Скаутингу

(діяльність), *яким чином* це робиться (застосування Скаутського методу), і причини, *чому* це робиться (цілі). (Таб.1).

Таблиця 1

Структура змісту молодіжної програми ВМГО «НОСУ»

1. Діяльність	2. Застосування Скаутського методу	3. Освітні цілі
Діяльність підлітків і молоді та весь досвід і ситуації, як організовані так і спонтанні	Реалізація, впровадження Скаутського методу	Призначення скаутингу, освітні цілі та завдання ВМГО «НОСУ»
Збори патрулів, гуртів; здача вимог до спеціалізацій та спеціальностей; таборування об'єднань, проекти соціального служіння в громаді; змагання, ігри	Скаутські Обіцянка і Закон; навчання через практику; система малих груп; символічна основа; особистісний прогрес, життя на природі, підтримка дорослих	Обов'язок перед Богом, Обов'язок перед іншими, Обов'язок перед самим собою

Розглянемо докладніше складові структури Програми ВМГО «НОСУ».

1. Діяльність та можливості для навчання у ВМГО «НОСУ». Програма ВМГО «НОСУ» включає в себе всі можливості навчання, які існують в скаутингу: табори і життя на природі, соціальне служіння і проекти для суспільного розвитку, досягнення прогресивних цілей або стандартів, які виражаються в нашивках, шевронах та знаках, ігри, церемонії, життя в патрулі або загоні тощо. Можливості для навчання – це ситуації, в яких підлітки проявляють свій потенціал, щоб накопичувати, застосовувати та розвивати знання, вміння і навички, які допоможуть їм сформувати свій характер. Програма, не описує діяльність як таку, вона розкриває можливості для навчання, які пропонує діяльність, спираючись на фундаментальні положення Скаутингу і загальні цінності. Вона не створює умови для однакового досвід для всіх молодих людей; вона створює можливості для індивідуального розвитку особистості, відповідно до її здібностей в навчанні, досвіду (компетентностей), віковим особливостям розвитку і потребам. Молодіжна програма ВМГО «НОСУ» пропонує всебічні можливості для того, щоб розвивати всі сфери особистісного потенціалу підлітків.

2. Застосування скаутського методу. Скаутинг ґрунтується на концепції самоосвіти. Це означає, що кожен молодий член ВМГО «НОСУ» є унікальною особистістю, яка повинна відповідати за свій власний розвиток. Підліток – головний суб'єкт в освітньому процесі. Скаутський метод – це структурна основа скаутингу, яка розроблена, щоб вести і надихати кожную молоду особу на шляху особистісного розвитку.

Скаутський Метод – освітня система Скаутингу – часто описується як система прогресивного самоосвіти. Він складається з групи

взаємозалежних елементів, що утворюють єдине ціле для досягнення призначення Скаутингу. Ось чому слово «метод» використовується в однині, а не в множині. Кожен з елементів має освітню функцію і доповнює вплив іншого. Всі елементи необхідні, щоб система функціонувала як єдине ціле, і повинні бути використані за призначенням і принципами Скаутингу. Скаутський Метод складається з Закону і Обіцянки, навчання через справу, командна система, символічна основа, особистісний прогрес, життя в гармонії з природою; підтримка з боку дорослих.

3. *Освітні цілі і призначення* молодіжної програми ВМГО «НОСУ». Молодіжна програма – створена для виконання важливих завдань, таких як розвиток молодих людей для реалізації ними свого повного фізичного, інтелектуального, емоційного, соціального та духовного потенціалу як особистостей, як відповідальних громадян та членів своїх місцевих, національних і міжнародних співтовариств. Отже, Програма – це засіб, за допомогою якого ВМГО «НОСУ» робить внесок в розширення повноважень незалежних особистостей і в цілісний розвиток активних мислячих громадян своєї країни.

Програма розвитку особистісного потенціалу підлітків в ВМГО «НОСУ» будується із врахуванням прагнення особистості зробити все, щоб бути: вільною і сумлінною людиною з добродішними думками і чесним серцем, з сильною волею, відповідальністю і самостійністю, з особистою точкою зору, з умінням дотримуватись обіцяного; людиною, готовою служити іншим людям, яка бере участь у суспільному житті, захищає права інших, є прихильником справедливості і миру, цінує чужу працю, будує сімейне життя на любові, поводить гідно і поважає гідність інших людей; творчою людиною, яка залишає після себе світ кращим, прагне до цілісності світосприйняття, постійно навчається, шукає недосліджені галузі, виконує добре свою роботу; духовною людиною, яка прагне зрозуміти духовний компонент сенсу життя, відкриває своє серце перед Богом, живе у своїй вірі з радістю, зробивши її частиною свого життя, відкрита до діалогу та порозуміння, поважає релігійні почуття інших людей [3].

Під час розробки Програми робоча група керувалась ключовими принципами, які застосовуються при розробці програм скаутськими організаціями, членами Всесвітньої Організації Скаутського Руху [1]. А саме:

Програма повинна бути *сфокусована на молодих людях*: створюватися самими молодими людьми, а не для них. Проектування і реалізація програми базуються на активній участі молодих людей, на їх саморозвитку.

Програма повинна бути *освітньою*, оскільки скаутинг – це рух неформальної освіти. Через систему прогресивного розвитку необхідно забезпечувати молодим людям можливість повністю розкритися як особистостям і увійти в реальний світ. Допомогти молодим людям в

освоєнні ними найважливіших ключових компетентностей (умінь для життя). Нести цінність освіти, що буде підтверджуватись успішним розвитком і реалізованими життєвими планами членів ВМГО «НОСУ».

Формувати активних громадян: Програма повинна створювати для молодих людей можливості навчання, щоб вони ставали активними громадянами своїх спільнот і ставали відповідальними лідерами сьогодні і завтра (співтовариство односторонців). Програма повинна наділяти молодих людей повноваженнями, щоб ними у ВМГО «НОСУ» (від патруля до вищих органів), так і в суспільстві поза скаутингу, приймалися самостійні рішення. Молодіжна програма – перетворює молодих людей в активних громадян, спершу в своєму об'єднанні, а потім в співтоваристві.

Бути адаптованою до місцевих умов з дотриманням фундаментальних положень Скаутингу, не змінюючи сутність елементів або принципів. Програма повинна підтримувати розумний баланс між встановленими цінностями і мінливими факторами розвитку світу.

Бути сучасною і актуальною: Програма повинна враховувати і осмислювати новітні освітні практики, повинна включати в себе різноманіття культурних, соціальних, політичних і економічних змін які відбуваються в країні, а також відображати і підтримувати потреби і інтереси молодих людей, як сьогодні, так і в найближчому майбутньому.

Бути відкритою для всіх: Молодіжна програма повинна відповідати потребам всіх молодих людей. Програма повинна розроблятися з необхідною гнучкістю, щоб бути адаптованою до культури, суспільних відносин, расовими особливостями, релігійному різноманіттю і гендерним складом країни. Також вона повинна бути орієнтована на людей з обмеженими можливостями.

Бути привабливою, з сучасними викликами і бути значущою для учасників: Програма повинна бути захоплюючою в своєму призначенні; вона повинна кидати виклик можливостям молодих людей і бути орієнтованою на їх інтереси. Що ми просуваємо в Скаутинг, так це можливості навчання для молодих людей, і цей процес супроводжується дорослими, а створюються можливості у співпраці дорослих і молодих людей. Можливості навчання – це не випадкова діяльність, вони повинні бути складовою частиною структурованої освітньої моделі, яка веде молодих людей до отримання значимого для них і задовольняє їх досвіду.

Отже, проведений аналіз дозволяє стверджувати, що підходи до розробки та змісту програми розвитку особистісного потенціалу підлітків у ВМГО «НОСУ» дають можливість створювати таке середовище, в якому, створюється стимул, необхідний для того, щоб особистість підлітків гармонійно розвивалася. А принципи до підготовки програми розвитку дозволяють комплексно підійти до вирішення завдання гармонійного розвитку особистісного потенціалу скаута. Адже розвинений потенціал молодих людей, незалежних особистостей і активних глобально мислячих громадян це важливий аспект для розвитку спільноти та країни в цілому.

Список використаної літератури

1. Всемирная Скаутская политика «Молодежная программа». Всемирное Скаутское Бюро. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.scout.org/sites/default/files/library_files/YouthProgrammePolicy_ru.pdf **2. Соціальна педагогіка** : навч. посібник / [О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, Т. Г. Веретенко]; за ред. О. В. Безпалько. – К. : Академвидав, 2013. – 312 с. **3. Справочное** пособие для лидеров возрастной группы скаутов: метод. пособие / [б/а] – Краснокаменка : Региональное Бюро Евразии Всемирного Скаутского Бюро, 2004. – 245 с.

Сапіга С. В. Програма розвитку особистісного потенціалу підлітків Національної Організації Скаутів України

В статті здійснено аналіз понять особистісний потенціал, розвиток особистісного потенціалу, скаутські громадські об'єднання. Розкрито роль скаутських громадських об'єднань у становленні та розвитку особистісного потенціалу підлітків та молоді. Представлено сутнісні характеристики виховної скаутської системи – «скаутський метод» та розглянуті її складові: закон і обіцянка, навчання через справу, командна система, символічна основа, особистісний прогрес, життя в гармонії з природою, підтримка з боку дорослих.

Проаналізовано програми скаутських громадських об'єднань, та виявлені їх особливості – неузгодженість, власна інтерпретація використання елементів скаутського методу, розбіжність у врахуванні вікових особливостей скаутів, вибіркоче використання елементів скаутського методу.

Проаналізовано підходи до структури та змісту Національної Молодіжної Програми Національної Організації Скаутів України. Розкрито діяльність та можливості для навчання підлітків та молоді у даному громадському об'єднанні, застосування скаутського методу, освітні цілі та призначення Національної Молодіжної Програми.

Схарактеризовано принципи, які застосовувались для розробки Національної Молодіжної Програми Національної Організації Скаутів України.

Ключові слова: особистісний потенціал, скаутинг, скаутські громадські об'єднання, скаутський метод, Національна Молодіжна Програма, структура та принципи молодіжної програми.

Сапіга С. В. Программа развития личностного потенциала подростков Национальной Организации Скаутов Украины.

В статье осуществлен анализ понятий личностный потенциал, развитие личностного потенциала, скаутские общественные объединения. Раскрыта роль скаутских общественных объединений в становлении и развитии личностного потенциала подростков и молодежи. Представлены существенные характеристики воспитательной скаутской системы – «скаутский метод» и рассмотрены ее

составляющие: закон и обещание, обучение через дело, командная система, символическая основа, личностный прогресс, жизнь в гармонии с природой, поддержка со стороны взрослых.

Проанализированы программы скаутских общественных объединений, и выявлены их особенности – несогласованность, собственная интерпретация использования элементов скаутского метода, расхождение в учете возрастных особенностей скаутов, выборочное использование элементов скаутского метода.

Проанализированы подходы к структуре и содержанию Национальной Молодежной Программы Национальной Организации Скаутов Украины. Раскрыта деятельность и возможности для обучения подростков и молодежи в данном общественном объединении, применение скаутского метода, образовательные цели и назначения Национальной Молодежной Программы.

Охарактеризованы принципы, которые применялись для разработки Национальной Молодежной Программы Национальной Организации Скаутов Украины.

Ключевые слова: личностный потенциал, скаутинг, скаутские общественные объединения, скаутский метод, Национальная Молодежная Программа, структура и принципы молодежной программы.

Sapiha S. The Program of Development of Personal Potential of Teenagers of National Organization of the Scouts of Ukraine

The article analyzes the concepts of personal potential, the development of personal potential and scout non-governmental organizations. It was uncovered the role of scout non-governmental organizations in the development of personal potential of adolescents and youth; The essential characteristics of the educational system of Scouting are presented "scout method" and its components are considered: the law and promise, learning through the case, the command system, the symbolic basis, personal progress, life in harmony with nature; support from adults.

The programs of scout non-governmental organizations and they features are revealed - inconsistency, own interpretation of using elements of the Scout method, the difference in age-appropriate scouts, selective use of the elements of the Scout method.

The program of scout non-governmental organizations and their revealed features - inconsistency own interpretation using elements of the Scout method, the difference in age-appropriate scouts, selective use of the elements of the Scout method are analyzed. The approaches to the structure and content of the National Youth Program National Organization of Scouts of Ukraine are analyzed.

The performance of disclosed activities and learning opportunities for adolescents and young people in the public association, the application of the Scout method, educational goals and purpose of the National Youth Program are opened. The principles that were applied to the development of the

National Youth Program National Organization of Scouts of Ukraine were described.

Key words: personal potential, scouting, scout non-governmental organizations, Scout method, a national youth program, structure and principles of the youth program.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

УДК 37.013.42

Я. І. Юрків

МЕТОДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ ЗАЗНАЛИ НАСИЛЬСТВА В СІМ'Ї

Як відомо, Україна сьогодні переживає часи політичної й економічної нестабільності. Та поряд з цим, вона велика незалежна європейська країна, що розвивається. Тому в нашій державі актуальним являється проблема розвитку принципів гуманних міжособистісних відносин. Та, нажаль, в сучасному суспільстві нас всюди застає насильство. Ним активно «пригощає» телебачення, сучасні літературні опуси рідко обходяться без принизливих і жорстоких сцен, ми самі часто стаємо свідками, а то й учасниками хамської поведінки на вулиці. Хвиля насильства не минає ні мегаполіси, ні забуті Богом провінційні куточки. Та що найстрашніше, навіть в сім'ї людина тепер не може знайти захисту, бо найпоширенішим стає домашнє насильство. Більш ніж мільйон виїздів на рік здійснюють працівники міліції в сім'ї, що стикаються з насильством, для встановлення правопорядку. Батьки б'ють та знущаються над власними дітьми.

Науковці, психологи, соціальні педагоги і працівники, юристи звертаються до теми насильства. Актуальними являються теорії ненасильства М. Ганді, Г. Сковороди, Л. Толстого та ін., котрі орієнтовані на розвиток кращих людських якостей. Ідеї ненасильства відображались в педагогічній практиці Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, А. Макаренка, В. Шаталова та ін. До сучасних дослідників, які займаються попередженням насильства над дітьми можна віднести: Т. Алексеєнко, О. Безпалько, З. Білоусову, В. Бондаровську, Г. Голованову, І. Звереву, Н. Максимову, А. Мудрика, Л. Коваль, Т. Сафонова, С. Хлебик, О. Черепанову та ін. Умови ефективного вирішення проблеми попередження насильства дітей у сім'ї розробляли Н. Асанова, Д. Доммінней, В. Колков, Е. Цимбал, І. Кон, В. Нагаєв, О. Романова, Н. Курасова та ін.

Аналіз досліджень дозволяє стверджувати, що окремі аспекти проблеми насильства над дітьми достатньо розроблено, проте бракує праць, в яких розкрита соціально-педагогічна робота з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї. Тому, метою нашої статті є: розкрити методи соціально-педагогічної роботи з дітьми, які зазнали насильства у сім'ї.

Під поняттям «метод» розуміють шлях, спосіб пізнавальної, практичної діяльності людей. Метод розглядають як сукупність підходів, прийомів, операцій практичного чи теоретичного засвоєння дійсності. Нині під методом розуміють найкоротший шлях досягнення оптимальних результатів, що відповідають поставленим цілям.

Метод у соціально-педагогічній роботі виконує подвійну роль, оскільки він виступає як спосіб, шлях пізнання і застосування знань, що вироблені в науках про життєдіяльність людини і в соціальній практиці, а з іншого боку – як конкретна дія, що сприяє якісній зміні існуючого об'єкту (суб'єкту). З цим підходом І. Зайнишева перегукується визначення «метод соціально-педагогічної роботи», що запропоновані вченими М. Ромм та Т. Ромм. Вони розглядають метод як спосіб раціонального дослідження і перетворення дійсності, найкоротший шлях досягнення мети [1].

Ґрунтуючись на цих підходах, будемо під методом соціально-педагогічної роботи розуміти спосіб організації соціально-педагогічної роботи, що призводить до досягнення оптимального результату і забезпечує позитивні зрушення в розвитку об'єкту (суб'єкту соціально-педагогічної діяльності).

Розглянемо основні методи соціально-педагогічної роботи з дітьми, які зазнали насильства в сім'ї.

Написання сценарію розв'язання проблем – дія, яку виконує клієнт за завданням соціального педагога після усвідомлення проблеми. Сценарій передбачає поділ опису на доцільні дії, слова, які їх супроводжують і відповідають діям, невербальні засоби спілкування, які відповідають діям і словам у зазначених обставинах. Стратегію і тактику власних дій клієнт визначає з консультантом [1].

Метод вибуху. Метод передбачає доведення до межі конфлікту особистості з колективом (у нашому випадку – з сім'єю). При цьому чітко ставиться альтернатива: стати об'єктом критики колективу та залишити його, чи змінити себе, завоювати повагу, авторитет. При несподіваному збігу обставин особистість опиняється перед конфліктною ситуацією, перед нею постає питання: як бути далі? Як наслідок – незадоволення собою, відразу до попереднього способу життя, антипатія до своїх недоліків та прагнення змінитися на краще. Щодо сім'ї цей метод можна застосовувати лише в міцній родині й до дорослих членів, у крайньому разі – дуже рідко, виходячи з обставин, але разом з іншими методами впливу. Прийомами створення ситуації вибуху є доведення до абсурду негативної лінії поведінки дорослого та нагнітання негативних переживань до межі. Оскільки даний метод тільки руйнує

негативні якості та поведінку, після його застосування необхідним стає використання інших методів формування свідомості та поведінки [2].

Метод перенавчання. Спрямований на ліквідацію поганих звичок, на відучування від поганих дій та привчання до позитивних звичок. Відучування здійснюється через заборону та контроль за діями. Не можна нав'язувати свою думку як найвірнішу, постійно вказувати на один і той же недолік. Це може викликати протилежну реакцію або нервовий зрив. Не можна також вимагати миттєвої відмови від поганої звички. Необхідно створити чіткий режим, демонструвати позитивні приклади, давати поради щодо поведінки у конкретних ситуаціях. Привчання вимагає послідовності та систематичності дій, дисципліни та самодисципліни.

Метод реконструкції. «Реконструкція» означає відбудову усього цінного, позитивного в характері та поведінці. Виправлення особистості можливе лише на основі віри в позитивне у вихованця. Треба знайти «точку опори» в душі вихованця, яка стане вихідним пунктом у перевихованні. Позитивні якості інтенсивно підтримуються, а негативні – критикуються. Етапами «реконструкції» є: вивчення особистості члена сім'ї, самої сім'ї з метою визначення перспектив майбутнього розвитку; актуалізація та поновлення позитивних якостей, що досі не були потрібними (створення виховних ситуацій, вправ тощо); формування тих позитивних якостей, які швидко та легко поєднуються з провідними позитивними якостями; подолання опору педагогічному впливові членами сім'ї, створення режиму, організація середовища та життєдіяльності вихованця таким чином, щоб не залишилося часу в нього на погані вчинки [3].

Приклад – це показ дій інших людей у подібних обставинах. Він може бути словесним, відтворюватися за допомогою аудіо- та відеозаписів, але при цьому обов'язково супроводжується описом ситуації, якостей людини, її особистісних ресурсів і можливостей тощо. Використання прикладів людей, що «зробили себе самі», зберегли сім'ю, в кризі є доцільним для підвищення самооцінки, формування впевненості в собі на основі порівняння та аналізу. Такі приклади можуть бути і літературними, і реальними, вони дозволяють членам сім'ї спиратися на кращі якості, наслідувати позитивний досвід.

Інформування як метод – це передача інформації клієнту без оцінок її та клієнта, без акценту на особливості клієнта, але з урахуванням специфіки його проблеми. Інформування передбачає виділення головного, посилання на нормативні документи, авторитет окремих осіб, на свідчення інших людей.

Перегляд та аналіз чого-небудь (відео- та аудіозаписів, творчих робіт, ситуацій), що належить клієнтові або відображає його властивості, здійснюється з метою вивчення особливостей особистості, умов її життєдіяльності, позитивного в ній, ставлення її до інших. Метод передбачає перегляд матеріалів, виявлення в них головного, причинно-

наслідкових зв'язків разом з клієнтом, який дивиться на себе «збоку» і менш емоційно аналізує проблему, усвідомлює її разом із соціальним педагогом. Співпраця фахівця і клієнта в пошуках причини проблеми – сутність організації взаємодії.

Засобом формування звички соціально бажаної поведінки є використання педагогом *виховної ситуації* – спеціально заданого педагогом стану виховного процесу в сім'ї; сукупності зовнішніх і внутрішніх умов, що склалися в даний момент між членами сім'ї, які спрямовані педагогом на позитивні зміни в системі міжособистісних стосунків і в особистості кожного з члена сім'ї [4].

Можна виділити серед методів соціально-педагогічної роботи в конкретному випадку ті, що мають соціально-педагогічний зміст: підтримування, безпосередній вплив, рефлексію, аналіз реальних ситуацій. Розкриємо їхню мету та зміст.

Підтримування. Здійснюється з метою зменшення занепокоєння, поганого уявлення про себе, підвищення самооцінки клієнта. Складовими методу є висловлювання сприйняття, інтересу, розподілу з клієнтом його тривоги; переконання клієнта в тому, що консультант розуміє сильні, ірраціональні почуття, заохочення клієнта до стосунків і дій, які плануються; демонстрація бажання допомогти. Прийомами реалізації методу є контакт очима, дотики, що підтримують, розуміюче кивання головою тощо [5].

Безпосередній вплив здійснюється з метою сприяння конкретній поведінці, передбачає спонукання до неї через висловлювання думок, пропозицій, підкреслень, вимог, наполягання, поради, через наголос на схвалених зразках поведінки тощо. Але при цьому важливо, щоб значущі рішення клієнтом були прийняті на основі нав'язування консультантом. Різновидом даного методу є відділення – відгородження людини на певний час від ситуації, в якій вона знаходиться, з тим, щоб вона не підлягала впливу певних стресів, збудників і була в змозі виявляти більш адекватну поведінку.

Доцільним є спонукання членів сім'ї до *рефлексії* щодо конкретної ситуації з метою покращення її розуміння клієнтом. Рефлексія передбачає аналіз ситуації за такими напрямками: 1) інші, навколишній світ, здоров'я; 2) вплив поведінки на себе самого та на інших; 3) власна поведінка; 4) причини, що лежать в основі взаємодій між самим собою та іншими і зовнішніми впливами; 5) самооцінка; 6) соціальний педагог і взаємодія з ним. Крім того, соціальний педагог спонукає клієнта до рефлексії зразків поведінки, проблем. Це допомагає визначити причини проблеми. Рефлексія є можливою під час спільного дослідження сім'єю і соціальним педагогом проблем сім'ї. Рефлексія використовується у випадку, коли людина має адекватну самооцінку, може здійснювати аналіз і оцінку максимально об'єктивно, неупереджено. Тому доцільно її використовувати на групових заняттях, під час співбесід із сім'ями, а вже потім припускатися його самостійної рефлексії. Як метод рефлексія надає

змогу співвіднести власні вчинки, погляди із законодавчо закріпленими моральними нормами, правами та обов'язками членів сім'ї [6].

Аналіз реальних ситуацій у сім'ї дозволяє їй усвідомити проблему, проаналізувати причини її виникнення та її наслідки для кожного члена сім'ї, виявити вплив проблеми на членів сім'ї, її наслідків – на їхні почуття, прагнення, які виникають. Аналіз реальних ситуацій формує життєві вміння, батьківську компетентність, дозволяє застосувати набуті знання на практиці або слугує наочністю для теоретичних викладень, пов'язує теорію з практикою, він дозволяє впливати на мотивацію людини: ситуації вибору пов'язані з боротьбою мотивів, свідомою діяльністю щодо розв'язання проблеми. Аналіз реальних ситуацій дає можливість клієнтові виявити помилки у власній поведінці, скорегувати її на основі нової моделі економічної діяльності сім'ї; він формує досвід правильної, обґрунтованої поведінки членів сім'ї в родині. Ситуації можуть пропонуватися з життя незнайомих людей, бути власними (які наводять самі члени сім'ї чи педагог з їхнього дозволу). Доцільним при такому аналізі є використання знань для переносу чужих ситуацій на власне життя (за яких умов? що потрібно?) та огляд власних ситуацій з позицій відомих людей (як би вони вчинили на моєму місці?). Це дозволяє побачити різні точки зору на проблему і запропонувати різні шляхи її розв'язання, відмежуватись від емоцій і сконцентруватися на проблемі, змінити умови і звичні ролі і тим самим самостійно розв'язати проблему на основі нової моделі сімейного життя і економіки.

Під формою роботи ми розуміємо упорядковану певним чином структуру діяльності соціального педагога, зумовлену метою, завданнями, логікою і методами роботи на конкретних етапах роботи, в конкретних обставинах, що характеризується, у свою чергу, особливими способами керування, організації та співробітництва соціального педагога з клієнтами в професійній діяльності. Форми роботи – це варіанти організації діяльності і спілкування соціального педагога і клієнта. Розрізняємо такі форми роботи [3]:

- *за складом і кількістю сімей*: індивідуальні; групові;
- *за тривалістю*: одноразові заходи; постійно діючі (лекторії, клуби, консультпункти, рейди, обстеження, тощо), «пульсуючі» (діючі за потребою, щоб зняти загострення проблеми, привернути до неї увагу з подальшим переходом до роботи в постійно діючих чи одноразових заходах);
- *за перспективою*: розраховані на близьку перспективу – до 2 тижнів (частково розв'язуються гострі проблеми, привертається увага до них); розраховані на середню перспективу – до 2 місяців (розв'язуються певні функціональні проблеми сім'ї, усуваються наслідки); розраховані на віддалену перспективу – від 2 місяців і більше (розв'язуються комплексні проблеми сім'ї, усуваються причини і наслідки);

- *за місцем проведення*: стаціонарні (на одному місці багаторазово); виїзні (на одному місці одноразово); пересувні (на різних місцях одноразово); циклічні (в різних місцях багаторазово);

- *за рівнем творчості*: інформаційні (спрямовані на засвоєння інформації); репродуктивні (спрямовані на відтворення знань, способів дій: лекторії, семінари, університети, диспути); тренувальні – тренінги, практикуми тощо (спрямовані на застосування на практиці знань, формування умінь, навичок, звичок); творчі (спрямовані на вироблення нових рішень, нових знань та способів дій);

- *за видом діяльності*: ігрові; комунікативні; трудові; навчальні;

- *за умовами здійснення*: екстрені; звичайні;

- *за характером спілкування*: безпосередні (усні); опосередковані (письмові, за допомогою технічних засобів);

- *за метою*: спрямовані на збір та аналіз інформації; участь у проведенні соціального супроводу з сім'єю; профілактика неблагополуччя та його рецидивів; узагальнення результатів; контроль за якістю соціально-педагогічної роботи;

- *за складністю побудови*: прості (бесіда, диспут, вікторина, попередження, зустріч); складні (свято, творча гра, похід, ярмарок тощо); комплексні (тематичний день, тиждень, місячник, фестиваль).

Таким чином, ми розкрили методи соціально-педагогічної роботи з сім'єю, де було вчинене насильство: написання сценарію розв'язання проблем, метод «вибуху», метод перенавчання, метод реконструкції, приклад, інформування, перегляд та аналіз чого-небудь, підтримування, безпосередній вплив, рефлексію, аналіз реальних ситуацій.

Означені методи можуть застосовуватись у різних формах: а) за складом і кількістю сімей: індивідуальні; групові; б) за тривалістю: одноразові заходи; постійно діючі, «пульсуючі»; в) за перспективою: розраховані на близьку перспективу – до 2 тижнів; розраховані на середню перспективу – до 2 місяців; розраховані на віддалену перспективу – від 2 місяців і більше; г) за місцем проведення: стаціонарні, виїзні, пересувні, циклічні; ґ) за рівнем творчості: інформаційні, репродуктивні, тренувальні, творчі; д) за видом діяльності: ігрові; комунікативні; трудові; навчальні; е) за умовами здійснення: екстрені; звичайні; є) за характером спілкування: безпосередні (усні); опосередковані (письмові, за допомогою технічних засобів); ж) за метою: спрямовані на збір та аналіз інформації; участь у проведенні соціального супроводу з сім'єю; профілактика неблагополуччя та його рецидивів; узагальнення результатів; контроль за якістю соціально-педагогічної роботи; з) за складністю побудови: прості, складні, комплексні.

Список використаної літератури

1. Шаргородська С. Насилля в сім'ї: види, наслідки, шляхи подолання / С. Шаргородська // Соціальний педагог. – 2007. – №2(2)

лютий. – С. 14 – 16. **2. Лукашевич М. П.,** Семигіна Т. В. Соціальна робота з людьми, які зазнали насильства в сім'ї / М. П. Лукашевич, Т. В. Семигіна // Соціальна робота (теорія і практика) : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / М. П. Лукашевич, Т. В. Семигіна. – К. : Каравела, 2009. – С. 319 – 338. **3. Трубавіна І.** Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю / І. Трубавіна. – К. : ЦСССДМ, 2002. – 214 с. **4. Ратинова А.** Жестокость как правовая и нравственно-психологическая проблема / А. Ратинова // Вестник борьбы с преступностью. Вып. 42. – 2005. – 126 с. **5. Асанова Н. К.** Жестокое обращение с детьми: основные методологические вопросы, практические и правовые аспекты // Руководство по предупреждению насилия над детьми / Под ред. Н. К. Асановой. – М. : ВЛАДОС, 2007. – С. 16 – 45. **6. Війтова Л. В.** Соціально-педагогічна робота щодо профілактики насильства над дітьми в сім'ї / Л. В. Війтова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2013. – № 1. – С. 79 – 86.

Юрків Я. І. Методи соціально-педагогічної роботи з дітьми, які зазнали насильства в сім'ї

У статті розкриті методи соціально-педагогічної роботи з сім'єю, де було вчинене насильство: написання сценарію розв'язання проблем, метод «вибуху», метод перенавчання, метод реконструкції, приклад, інформування, перегляд та аналіз чого-небудь, підтримування, безпосередній вплив, рефлексію, аналіз реальних ситуацій. Розкриті методи можуть застосовуватись у різних формах за: складом і кількістю сімей; перспективою; місцем проведення; рівнем творчості; видом діяльності; умовами здійснення; характером спілкування; за метою; складністю побудови.

Ключові слова: метод, соціально-педагогічна робота, насильство, сім'я.

Юрків Я. И. Методы социально-педагогической работы с детьми, подвергшихся насилию в семье

В статье раскрыты методы социально-педагогической работы с семьей, где было совершено насилие по отношению к ребенку: написание сценария решения проблем, метод «взрыва», метод переобучения, метод реконструкции, пример, информирование, просмотр и анализ чего-либо, поддержка, непосредственное воздействие, рефлексия, анализ реальных ситуаций. Раскрытые методы могут применяться в различных формах по: составу и количеству семей; перспективе; месту проведения; уровню творчества; видам деятельности; условиям осуществления; характеру общения; цели; сложности построения.

Ключевые слова: метод, социально-педагогическая работа, насилие, семья.

Yurkiv Ya. Methods of socio-pedagogical work with children who are victims of domestic violence

In the article the methods of socio-pedagogical work with a family where the violence occurred: script writing problem solving, a method of "explosion" method of training, method of reconstruction, example, information, review, and analyze anything, support, direct influence, reflection, analysis of real situations. Disclosed methods can be used in a variety of forms: composition and number of families; the prospect; the venue; the level of creativity; activity; terms of implementation; the nature of communication; the purpose; the complexity of the composition.

Key words: method, the social and pedagogical work, violence, family.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2016 р.

Прийнято до друку 25.03.2016 р.

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

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Балан Лілія Олександрівна** – старший викладач кафедри інформатики та програмної інженерії філіалу ПДУ ім. Т. Г. Шевченка.
2. **Бондаренко Ліна Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, заступник директора Інституту економіки і бізнесу ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».
3. **Босак Оксана Степанівна** – учитель інформатики I категорії спеціалізованої школи № 251 м. Київ, докторант Міжрегіональної Академії управління персоналом.
4. **Бутенко Людмила Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».
5. **Волобуєва Ніна Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної, спеціальної педагогіки та психології Армавірського державного педагогічного університету.
6. **Гарбузенко Лариса Володимирівна** – старший викладач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
7. **Голенко Юрій Володимирович** – студент 4 курсу напряму підготовки «Соціальна педагогіка» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
8. **Доннік Марія Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
9. **Драчук Юрій Захарович** – доктор економічних наук, професор кафедри менеджменту ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».
10. **Дудник Оксана Миколаївна** – аспірант, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».
11. **Жукович-Дородних Наталія Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, викладач Жешувського Університету (Польща).
12. **Завгородній Євген Євгенович** – кандидат технічних наук, доцент кафедри технології виробництва і професійної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».
13. **Ішутіна Олена Євгенівна** – асистент кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
14. **Канішевська Любов Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України.

15. **Караман Олена Леонідівна** – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

16. **Климчук Людмила Вячеславівна** – викладач кафедри східних мов ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

17. **Коношенко Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

18. **Коношенко Сергій Володимирович** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

19. **Котеленець Катерина Михайлівна** – кандидат соціологічних наук, заступник завідуючого відділу аналізу та перспективного розвитку, старший викладач кафедри філософії та соціології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

20. **Логойда Іванна Володимирівна** – асистент кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов Мукачівського державного університету.

21. **Лю Сін'тін** – аспірант кафедри теорії та методики професійної освіти Міжрегіональної Академії управління персоналом.

22. **Мальцева Ольга Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

23. **Митрофанов Олексій Андрійович** – студент 4 курсу напряму підготовки «Соціальна педагогіка» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

24. **Місько Наталія Валентинівна** – аспірантка кафедри державної служби, адміністрування та управління ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

25. **Мозальов Владислав Євгенович** – ад'юнкт кафедри суспільних наук Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського.

26. **Нагорний Юрій Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.

27. **Омельяненко Світлана Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

28. **Отрощенко Наталія Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

29. **Павлюк Роман Олександрович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Гуманітарного інституту,

заступник директора з науково-педагогічної та соціально-гуманітарної роботи Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

30. **Петренко Леся Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

31. **Прірюк Олексій Миколайович** – інженер-програміст відділу аналізу та перспективного розвитку ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

32. **Прошкін Володимир Вадимович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри інформаційних технологій і математичних дисциплін Київського університету імені Бориса Грінченка.

33. **Прошкіна Ілона Олександрівна** – аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

34. **Сав'юк Лариса Олександрівна** – кандидат технічних наук, доцент Івано-Франківського національного університету нафти і газу.

35. **Садикова Венера Акдясівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничих дисциплін, сервісу і туризму Казанського кооперативного інституту (філіал) Російського університету кооперації.

36. **Сапіга Світлана Володимирівна** – викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка.

37. **Семенов Микола Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізико-технічних систем та інформатики, завідувач відділу аналізу та перспективного розвитку університету ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

38. **Снітко Єлизавета Олександрівна** – кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

39. **Степаненко В'ячеслав Володимирович** – кандидат біологічних наук, доцент, завідувач кафедри лабораторної діагностики, хімії та біохімії ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

40. **Степаненко Вікторія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

41. **Стрельцова Вікторія Юріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри східних мов ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

42. **Хриков Євген Миколайович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри державної служби, адміністрування та управління ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

43. **Чепурна Ірина Миколаївна** – викладач кафедри східних мов ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

44. **Черних Юрій Анатолійович** – кандидат медичних наук, докторант кафедри акушерства та гінекології ДЗ «Луганський державний медичний університет».

45. **Шехавцова Світлана Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри романо-германської філології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

46. **Щаблева Анастасія Миколаївна** – викладач кафедри східних мов ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

47. **Щука Галина Петрівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри туризму, готельної і ресторанної справи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

48. **Юрків Ярослава Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

49. **Яшина Надія Геннадіївна** – кандидат педагогічних наук кафедри природничих дисциплін, сервісу і туризму Казанського кооперативного інституту.

50. **Katarzyna Banka** – University of Silesia, Poland.

51. **Lupandina A.** – the Swiss Distance University of Applied Sciences, Brig (Switzerland).

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 3 (300) квітень 2016

Частина I

Відповідальний за випуск:
д. п. н., проф. **О. Л. Караман**
к. п. н., доц. **Я. І. Юрків**

Здано до склад. 25.02.2016 р. Підп. до друку 25.03.2016 р.
Формат 60x84 1/8.Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 39,6. Наклад 200 прим. Зам. № 230.

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.