

ISSN 2415-3729 (Print)
ISSN 2415-3737 (Online)



Державний вищий навчальний
заклад «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»
Міністерства освіти і науки України

SHEI «Pereyaslav-Khmelnytskyi
Hryhoriy Skovoroda
State Pedagogical University»
(Pereyaslav-Khmelnytskyi, Ukraine)

Випуск 5/1 – 2017

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА:

- *методологія,*
- *теорія*
та технології

PROFESSIONAL EDUCATION:

- *methodology,*
- *theory*
and technologies

Збірник наукових праць
The collection of scientific papers

Переяслав-Хмельницький
2017

УДК 378:001.8(082)
ББК 74.58в
П 84

Засновник – Державний вищий навчальний заклад
«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
КВ №21232-11032Р від 13.02.2015 р.

Видання засновано у 2015 році

Виходить двічі на рік

Збірник наукових праць «Професійна освіта: методологія, теорія та технології» включено
до Переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»

(Наказ МОН України № 241 від 09.03.2016 р.)

Рекомендовано до друку вченою радою ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
(протокол № 7 від 03 лютого 2017 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ДОБРΟΣКОК І.І., член-кореспондент НАПН України,
доктор пед. наук, професор (головний редактор);
ЄВТУХ М.Б., дійсний член НАПН України, доктор
пед. наук, професор (науковий редактор);
КОЦУР В.П., дійсний член НАПН України, доктор
іст. наук, професор (науковий редактор);
БІРЮК Л.Я., доктор пед. наук, професор;
БОГДАНОВА І.М., доктор пед. наук, професор;
БОГОЛІБ Т.М., доктор екон. наук, професор;
ВАЙНТРАУБ М.А., доктор пед. наук,
ст. наук. співробітник;
ВАСЯНОВИЧ Г.П., доктор пед. наук, професор;
ГРИШКОВА Р.О., доктор пед. наук, професор;
ДРОЗДОВА І.П., доктор пед. наук, професор;
КОБЕРНИК О.М., доктор пед. наук, професор;
ЛАМАНАУСКАС В., доктор соціол. наук, професор
(Литовська Республіка);
ЛЕВИЦЬКИЙ Ч., доктор пед. наук, професор
(Республіка Польща);

НАБОКА О.Г., доктор пед. наук, професор;
ПАЗЮРА Н.В., доктор пед. наук, доцент;
ПАШЬКО Я., доктор пед. наук, професор
(Республіка Польща);
ПЕЛЕХ Ю.В., доктор пед. наук, професор;
СІГАЄВА Л.Є., доктор пед. наук, професор;
СТЕПАШКО В.О., доктор пед. наук, професор;
ТОПУЗОВ О.М., доктор пед. наук, професор;
ШАПРАН О.І., доктор пед. наук, професор;
ШАПРАН Ю.П., доктор пед. наук, професор;
ШЕФЕР М., доктор екон. наук (Франція);
ШМИД К., д. пед.н, професор (Республіка Польща);
ШЯДЖОВЕНЕ Н., доктор соц. наук, професор
(Литовська Республіка);
ОВСІЄНКО Л.М., кандидат пед. наук, доцент
(відповідальний секретар);
СЕРДЮК Н.Ю., кандидат пед. наук, доцент
(відповідальний редактор);
БАСЮК Л.В., кандидат пед. наук (технічний секретар).

П 84 **Професійна освіта: методологія, теорія та технології** : зб. наук. праць. /
[ред. колегія: Доброскок І.І. (голов. ред) та ін.]. – Переяслав-Хмельницький : ФОП
Домбровська Я.М., 2017. – Вип. 5/1. – 228 с.

Випусковий редактор: **Шапран О.І.**, доктор пед. наук, професор.

Збірник містить наукові статті з викладом результатів теоретичних і експериментальних досліджень
актуальних проблем професійної освіти в Україні та світі.

Видання адресовано науковцям, молодим дослідникам, педагогам, усім, хто цікавиться національною
практикою та світовими тенденціями і новаціями в освітній галузі.

Редакція може не поділяти думку авторів.

Автори несуть відповідальність за достовірність представленої у статтях інформації, точність назв,
цифр, прізвищ та цитат.

The collection of scientific papers «Professional education: methodology, theory and technologies»
includes the publication of original articles in Ukrainian, Russian and English (mixed languages) of theoretical
and experimental nature on the current issues of professional education.

E-mail: phdpu.nfv@gmail.com
ISSN 2415-3729 (Print)
ISSN 2415-3737 (Online)

© ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
ДПУ імені Григорія Сковороди», 2017

ЗМІСТ

Sergiy Borysov

IMPLEMENTING HANDS-ON ACTIVITIES
INTO MOLECULAR BIOLOGY COURSES

6

Oksana Vorobel

ECOLOGICAL PERSPECTIVE AND FOREIGN
LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

14

Юлія Багно

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАСАДАХ
КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

22

Liudmyla Bakhmat,**Iryna Fursa**

PROFESSIONAL COMPETENCY AS A BASIS FOR
ADEQUATE SELF-ASSESSMENT OF FUTURE TEACHERS

33

Любов Білик

ДЕОНТОЛОГІЧНІ НАВИЧКИ ЯК НЕВІД'ЄМНА
ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ДО РЕАБІЛІТАЦІЇ ПАЦІЄНТІВ
З ХРОНІЧНО НЕВИЛІКОВНИМИ ХВОРОБАМИ

45

Віталія Гарапко

АКТУАЛЬНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ НАСКРІЗНИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ОСВІТНЮ ПОЛІТИКУ ТА ПРАКТИКУ
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ: МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР

59

Валерія Іщук

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ НА ОСНОВІ
КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

74

Світлана Калаур

ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ
КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

86

Петро Кириченко

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ
ВИЩОЇ ОСВІТИ – ШЛЯХ ДО ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ
НА ОСНОВІ РІДНОЇ ІСТОРІЇ ТА МОВИ

99

Інна Кононенко

ФРАНЦУЗЬКИЙ ДОСВІД РЕФОРМУВАННЯ
СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ

115

Андрій Литвин

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНО-ТЕХНІЧНИХ
ДИСЦИПЛІН В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ
ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

132

Лілія Мартинець

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ
У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

147

Тетяна Мартинюк

ХОРОВА ШКОЛА ДЖАВІДА КУДУСОВА
У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ВИЗНАЧАЛЬНИХ
ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
МАЙБУТНІХ МУЗИКАНТІВ-ПЕДАГОГІВ

159

Юрій Мосейчук

ПОТЕНЦІАЛ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ
У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

169

Olha Novak

THEORETICAL ASPECTS OF KEY COMPETENCES
OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING
IN THEORY AND PRACTICE OF HIGH SCHOOL

184**Ольга Шапран**

РОЗВИТОК СПІВРОБІТНИЦТВА МАЙБУТНІХ
ПЕДАГОГІВ ЯК КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В ПРОЦЕСІ ІНТЕРАКТИВНОЇ ІГРОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ

200**Юрій Шапран,
Павло Драниця**

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОГО ІМІТАЦІЙНОГО
МОДЕЛЮВАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРІВ У ГАЛУЗІ ОХОРОНИ ПРАЦІ

213

UDK 378.147.091.33-027.22:577.2

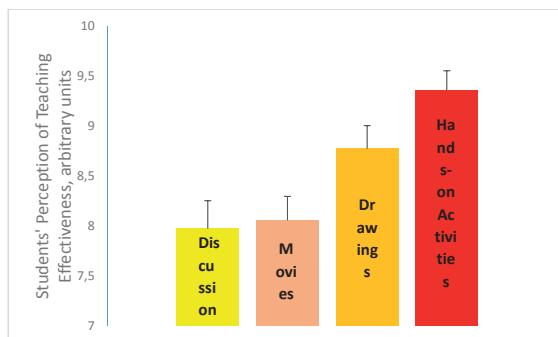
IMPLEMENTING HANDS-ON ACTIVITIES INTO MOLECULAR BIOLOGY COURSES

Sergiy I. Borysov,

Ph.D., Assistant Professor of Biology
Department of Mathematics and Sciences,
Saint Leo University,
Florida, USA

Statement of the problem in the context of modern pedagogical science.

Students are scholars, inherently possessing the abilities to synthesize over-arching scientific concepts, while understanding a specific scientific content. It is an instructor's responsibility to provide students with learning environment and tools that awaken and utilize their scholarly capabilities to their fullest. Today's pedagogy emphasizes practical engagement during the class: when students model theoretical concepts, they learn best and retain the most. Students themselves perceive hands-on activities as the most effective in helping them understanding studying material (see the graph below).



Therefore, to enhance learning outcomes, it is imperative to enrich in-class learning with a variety of practical

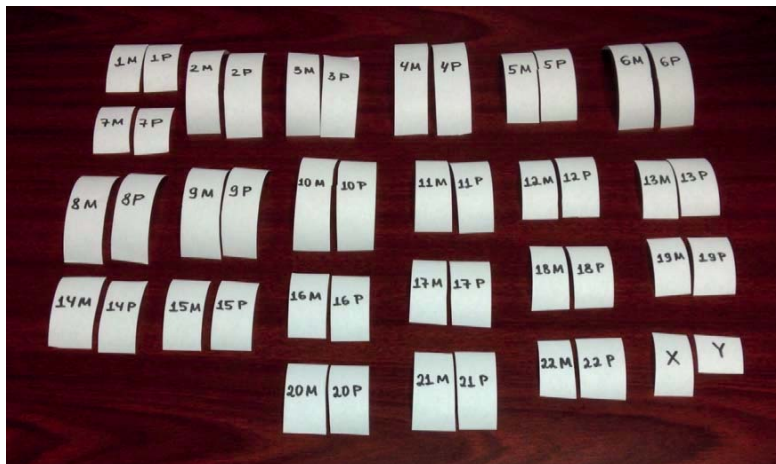
experiences. Choices and options for such activities are obvious and natural for some biological disciplines, for example, anatomy, botany, zoology, ecology. Molecular biology – due to its «invisible» nature – is more challenging to be taught through palpablesensations. Here I offer a hands-on in-class activity that allows for an effective learning of fundamental molecular biology concepts: how much DNA is present in a human cell? And how is this DNA manipulated during a cell division? In this activity students will model the human karyotype and then process it through the stages of the cell cycle.



1. Provide each student with 6 feet of paper ribbon. The length of the ribbon represents the length of the **total DNA in a human cell**.



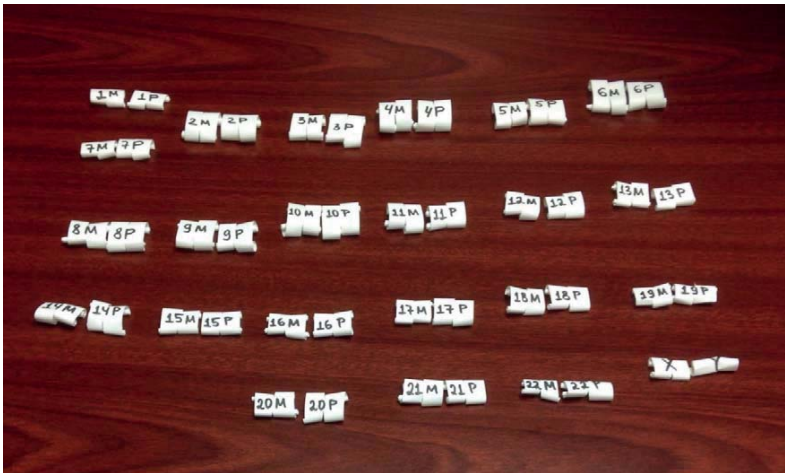
2. Ask students to cut the ribbon into 23 uneven pieces. These pieces represent 23 unique human chromosomes.



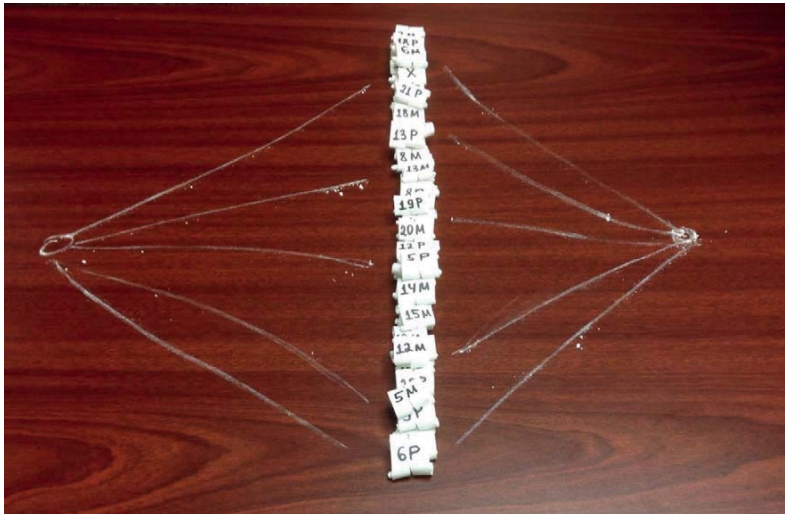
3. Since each chromosome is present in two copies, ask students to cut each «chromosome» in half. Then ask students to label each chromosome with its name (a number from 1 to 22), while also indicating its parental origin («M» for maternal or «P» for paternal). Make sure that students also include X and Y chromosomes (depending on a gender of a student). This chromosomal set up represents a **complete human karyotype**.



4. Ask students to «enter» **S phase** and «replicate» each chromosome by cutting it half-way to the middle from both long ends. Each chromosome is composed now of two chromatids connected together at the centromeres with the cohesion rings.



5. Only after completion DNA replication, students are allowed to enter **M phase** and «condense» chromosomes.



6. and align them at the **metaphaseplate**.



7. Only after an instructor confirms a proper chromosome alignment, each student gets «cleared» to transition to **anaphase** and cut the cohesion ring holding homologous chromosomes together.



8. Finally, students model **telophase** by crowding each daughter chromosomal sets separately from one another.

Research conclusions and perspectives of further studies in the area of investigation. This hands-on activity provides students with an opportunity to gain a deeper understanding of the amount of genetic material in a human cell and how it is processed during the cell cycle. Firstly, students learn how much DNA and chromosomes humans have per cell. Also, they familiarize themselves with chromosomal nomenclature. In the regard to the cell cycle, students appreciate the quantity of the genetic material that is handled by a cell during the S phase and mitosis. Important implication of this activity is for students to experience the proper order of the cell cycle events: students cannot condense chromosomes before they replicated them, students cannot segregate chromosomes before all of them are aligned correctly at the metaphase plate.

Сергей Ильич Борисов,
профессор-ассистент,
кафедра математики и наук
Университет имени Святого Льва, Флорида, США
E-mail: Sergiy.Borysov@saintleo.edu

Борисов С.И.

ПРАКТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ НА ЛЕКЦИЯХ ПО МОЛЕКУЛЯРНОЙ БИОЛОГИИ

Аннотация

Педагогическая наука США настоящего акцентирует внимание на практический учебных средствах. Многочисленные научные исследования показывают, что студенты усваивают учебный материал наиболее эффективно, когда изучение теоретических концепций подкрепляется работой над практическими проектами. Сами студенты выделяют практическую работу, как такую, что наиболее помогает им понять и усвоить материал лекций. Таким образом, чтобы обеспечить эффективное и качественное обучение, современный педагог должен включать практическую работу даже в лекционные

курсы. Конечно, определенный выбор практических проектов зависит от дисциплины, изложения, и доступной материальной базы. Выбор практических занятий для таких биологических курсов как ботаника, зоология, анатомия, экология является довольно-таки тривиальным: предмет исследования этих наук уже визуально-практический (растения, животные, строение тела, природная общность). Сложнее подобрать практические занятия для «невидимых» биологических дисциплин: молекулярной и клеточной биологии.

В этой статье предлагается описание практического занятия для лекции по молекулярной и клеточной биологии. Используя простые подручные материалы (бумажная лента, ножницы и карандаш), студенты моделируют кариотип человека и исследуют его перераспределение в соответствии стадиям клеточного цикла. В этом занятии студенты практически усваивают несколько фундаментальных понятий и концепции современной биологии. Сколько ДНК в клетке человека? Как эта ДНК распределена? Какие принципы номенклатуры хромосом? Как содержание ДНК изменяется в зависимости от стадии клеточного цикла? Какая логика в последовательности стадий клеточного цикла? В качестве механизмов клеточного цикла контролируют качество и безошибочность генетической информации.

Ключевые слова: генетическая информация, молекулярная биология, клеточная биология, практические учебные средства.

Сергій Ілліч Борисов,

професор-асистент

кафедра математики і наук

Університет імені Святого Лева, Флорида, США

E-mail: Sergiy.Borysov@saintleo.edu

Борисов С.І.

ПРАКТИЧНІ ВПРАВИ НА ЛЕКЦІЯХ З МОЛЕКУЛЯРНОЇ БІОЛОГІЇ

Анотація

Педагогічна наука США сьогодні акцентує увагу на практичний навчальних засобах. Численні наукові дослідження

демонструють, що студенти засвоюють навчальний матеріал найбільш ефективно, коли вивчення теоретичних концепцій підкріплюється роботою над практичними проектами. Самі студенти вирізняють практичну роботу, як таку, що найбільш допомагає їм зрозуміти і засвоїти матеріал лекцій. Таким чином, щоб забезпечити ефективне і якісне навчання, сучасний педагог має залучати практичну роботу навіть до лекційних курсів. Звичайно, певний вибір практичних проектів залежить від дисципліни, що викладається, та доступної матеріальної бази. Вибір практичних занять для таких біологічних курсів як ботаніка, зоологія, анатомія, екологія є досить-таки тривіальним: предмет дослідження цих наук вже є візуально-практичним (рослини, тварини, будова тіла, природна спільнота). Складніше підібрати практичні заняття для «невидимих» біологічних дисциплін: молекулярної і клітинної біології.

У цій статті пропонується опис практичного заняття для лекції з молекулярної і клітинної біології. Використовуючи прості підручні матеріали (паперова стрічка, ножиці і олівець), студенти моделюють каріотип людини і досліджують його перерозподіл згідно стадіям клітинного циклу. У цьому занятті студенти практично засвоюють декілька фундаментальних понять і концепцій сучасної біології. Скільки ДНК у клітині людини? Як ця ДНК розподілена? Які принципи номенклатури хромосом? Як вміст ДНК змінюється в залежності від стадії клітинного циклу? Яка логіка у послідовності стадій клітинного циклу? Як механізми клітинного циклу контролюють якість і безпомилковість генетичної інформації?

Ключові слова: генетична інформація, молекулярна біологія, клітинна біологія, практичні навчальні засоби.

UDK 37.016:81'243]:502/504

ECOLOGICAL PERSPECTIVE AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Oksana Vorobel,

Ph.D., Assistant Professor

Department of Academic Literacy and Linguistics

Borough of Manhattan Community College

The City University of New York

New York, USA

Adstract

Although there is an abundance of theoretical approaches that serve as theoretical lenses of researchers in Ukraine nowadays, most of them focus on cognitive aspects of phenomena under study. However, any educational processes happen in certain contexts, which play an important role from the beginning until the very outcome or a final product. Therefore, there is a need for a holistic theoretical approach that would embrace both cognitive and social aspects of the matter under study in a certain context. This presentation offers an introduction of an ecological perspective, which might be used as a theoretical framework and afford an in-depth understanding and analysis of the skill-centered education and preparation of professionals in Ukraine with an emphasis on and application in foreign language teaching and learning.

Ecological Perspective: Introduction

The ecological perspective is «neither a theory nor a method. It is a way of thinking and a way of acting» (van Lier, 2004, p. 3). As a theoretical framework, it draws on the concept of «ecology,» borrowed from biology, which may be defined as a combination of phenomena in their context with all interactions that create the context itself (van Lier, 2004). The ecological perspective is holistic in its

nature and embraces social and cognitive factors and processes. From this perspective, a learner is an active agent in the environment, which is full of signs, meanings, processes, and affordances that is, opportunities in the environment (van Lier, 2004). A learner first notices\perceives objects, agents, actions, etc. in the environment, interprets their affordance(s), and chooses to act (or not) accordingly. Therefore, from the ecological perspective, one of the primary goals of teaching is to help students engage in affordance networks (Barab & Roth, 2006). In foreign language teaching and learning, this need is to consider and create linguistic and non-linguistic affordances, enhance language learners' perceptions and employment of these affordances, and facilitate students' language learning through interaction (Lafford, 2009; van Lier, 2004).

Tudor (2001) was one of the first who pointed out that one of the challenges that language teachers face in the classroom is differences in teaching contexts. In his opinion, it is impossible to state that a certain activity or classroom practice will lead to a certain result-either success or failure-in learning outcomes because of differences in the context and varied perceptions of affordances by language learners (van Lier, 2004). According to Tudor (2001), a language teacher cannot simply follow the instructional manual for some technology tool, apply it in the same way in every class, and expect to have the same learning outcomes. On the contrary, what language teachers need and tend to do on a regular basis is creating and adjusting learning materials and planning their classes, taking into account learners', parents', and administrators' expectations.

Ecological Perspective in Research on Language Teaching and Learning

The ecological perspective is a relatively new approach (van Lier, 2004); therefore, there is still a scarcity of studies where it was employed as a theoretical framework. What

follows is the review of some of these studies with the focus on the findings and implications that are related to language teaching and can inform foreign language researchers, practitioners, and administrators in Ukraine.

In addition to seminal works by van Lier (2000; 2002; 2004), there have been several studies that explore different aspects of language teaching and learning from the ecological perspective. For example, Hu (2005) investigated differences and similarities in teaching English as a Foreign Language (EFL) in Chinese context. The researcher studied the extent to which communicative language teaching (CLT) had been implemented in teaching EFL and contextual factors that influenced CLT. His findings reveal the gap between the officially adopted methodology and the reality of teaching languages in China. Importantly, contextual factors turned out to have a major influence on language teaching. He points out the influence of varying availability of authentic English-language materials, different beliefs about the use and value of English in various regions of China, and the Chinese culture of learning in terms of expectations, perceptions, preferences, and behaviors. In the implications of the study, the researcher argues for the employment of the ecological perspective in teaching EFL, which would afford consideration of the context in language teaching and flexibility of instructional practices in different parts of the country.

In addition to Hu's (2005) argument for the need of appropriating the ecological perspective to teaching EFL, Rubdy (2009) claims the necessity to employ the ecological approach for reconceptualizing English as a pluralized global language. The researcher highlights advantages of employing the ecological perspective in terms of possibilities to start a dialogue between the global and the local and reclaim the local identities of ex-colonial countries. She argues in favor of immediate actions, emphasizing the role of culture in teaching English as an international language. In order to

build the argument, Rubdy discusses the top-down processes of globalization, the shift of power and suppression of the local forms of knowledge, and the world prevalence of English in terms of dominance, divisiveness, and difference. Finally, she discusses the cultures of inferiority, dependence, pragmatism, passivity, and elitism.

Hornberger and Vaish (2009) discuss the paradox of teaching English «as a tool of decolonization for multilingual populations» who try to get access to the global economy (p. 305). The researchers employ the ecological perspective in order to analyze multilingual contexts in Singapore, India, and South Africa, multilingual policy, and school practices in these countries. The ecological perspective allowed for the analysis of language use and school practices in terms of teaching languages and equity of local language development in comparison to the spread of English. The findings of the study reveal inequity in the development of various languages in Singapore, India, and South Africa. As an implication of their discussion, the researchers discuss the need of cherishing native local languages along with teaching English at schools through multilingual classroom practices. Employing the ecological perspective when looking at teaching English in different countries of the world allows for considering affordances of the environment or context and providing opportunities for the local to reclaim their identities and preserve local languages.

Finally, Hayes (2008) studied motivation of seven Thai teachers of English based on the contextual factors. The researcher employed the ecological approach and positioned teachers as active social beings in the environment. The author chose a life history research approach in order to analyze the meaning that teachers attach to their decisions, beliefs, etc. in their context. This allowed for getting an insight into Thai teachers' motivation to become teachers of English and the influence of the context on this moti-

vation. The findings of the study show that there were two broad categories of contextual factors that influenced teachers' motivation-their own schooling as well as economic and sociocultural factors. The participants shared that their positive experiences during school years and/or desire to continue learning English as a subject matter contributed to their motivation to become teachers of English. The view of teaching as a female profession, lack of professional opportunities in certain geographic areas, and tendency to become teachers among people from lower-economic backgrounds turned out to be influential in terms of motivation to teaching (Hayes, 2008).

Future Directions of Research on Foreign Language Teaching and Learning from the Ecological Perspective in Ukraine

Based on the review of a few seminal research studies on language teaching and learning from the ecological perspective, I offer a list of several future directions that may contribute to research on foreign language teaching and learning in Ukraine. They are as follows:

- foreign language teaching and learning in monolingual, homogeneous classrooms with the focus on context, affordances, interaction, engagement, and participation;
- foreign language learners' and teachers' negotiation of self and identities in classroom and online contexts;
- attitudes, beliefs, and experiences of pre-service and in-service foreign language teachers in various contexts.

In conclusion, this paper offers an introduction of the ecological perspective as a holistic theoretical framework that once employed could afford an in-depth understanding of foreign language teaching and learning and preparation of professionals in Ukraine. The review of several empirical studies with the ecological perspective as a theoretical lens might help researchers in Ukraine transfer some aspects and findings of these studies to Ukrainian realities. Finally,

I offer a list of broad future research directions in foreign language teaching and learning from the ecological perspective.

References:

1. Barab, S. A., & Roth, W.-M. (2006). Curriculum-based ecosystems: Supporting knowing from an ecological perspective. *Educational Researcher*, 35(5), 3–13.
2. Hayes, D. (2008). Becoming a teacher of English in Thailand. *Language Teaching Research*, 12, 471–494.
3. Hornberger, N., & Vaish, V. (2009). Multilingual language policy and school linguistic practice: globalization and English-language teaching in India, Singapore and South Africa. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(3), 305–320.
4. Hu, G. (2005). Contextual influences on instructional practices: A Chinese case for an ecological approach to ELT. *TESOL Quarterly*, 39(4), 635–660.
5. Lafford, B. A. (2009). Toward an ecological call: Update to Garret (1991). *The Modern Language Journal*, 93, 673–696.
6. Rubdy, R. (2009). Reclaiming the local in teaching EIL. *Language and Intercultural Communication*, 9(3), 156–174.
7. Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language acquisition* (pp. 245–259). Oxford, England: Oxford University Press.
9. van Lier, L. (2002). An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives* (pp. 140–164). London: Continuum International.
10. van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.

Оксана Воробель,

доктор философии, доцент,
кафедра академической грамотности и лингвистики,
Borough of Manhattan Community College,
Нью-Йорк, США
Email: ovorobel@bmcc.cuny.edu

Воробель О.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация

Статья посвящена экологическому подходу в преподавании и изучении иностранного языка. В статье автор отмечает, что на сегодня, несмотря на существование множества теоретических подходов, используемых как теоретические линзы исследователями в Украине, большинство из них сосредоточены на когнитивных аспектах изучаемых явлений и усиливают необходимость целостного теоретического подхода, который будет охватывать как когнитивный, так и социальный аспекты изучаемого вопроса в рамках определенного контекста. Автор статьи предлагает введение экологического подхода, который может быть использован в качестве теоретической основы и может позволить глубокое понимание и анализ образования и подготовки специалистов Украины с ориентацией на навыки и акцентом на преподавании и изучении иностранного языка. На основе обзора научных исследований по вопросам экологической точки зрения преподавания и изучения, автор предлагает перечень нескольких направлений, которые в будущем могут внести свой вклад в исследование преподавания иностранного языка в Украине: преподавание и изучение иностранных языков в одноязычных, однородных классах с акцентом на содержании, возможностях взаимодействия, привлечении и участии; обсуждение преподавателями и студентами иностранных языков, самоопределение и существование в аудитории и он-лайн; взгляды, убеждения и опыт к педагогической деятельности преподавателей иностранных языков в различных контекстах.

Ключевые слова: *экологический подход, преподавания иностранного языка, изучение иностранного языка, направление, подготовка специалистов.*

Оксана Воробель,
доктор філософії, доцент
кафедра академічної грамотності та лінгвістики,
Borough of Manhattan Community College ,
Нью-Йорк, США
Email: ovorobel@bmcc.cuny.edu

Воробель О.

ЕКОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація

Стаття присвячена екологічному підходу у навчанні і вивченні іноземної мови. У статті автор зазначає, що на сьогодні, попри існування безлічі теоретичних підходів, які використовуються як теоретичні лінзи дослідниками в Україні, більшість з них зосереджені на когнітивних аспектах досліджуваних явищ, що підсилює необхідність цілісного теоретичного підходу, який буде охоплювати як когнітивний, так і соціальний аспекти досліджуваного питання у межах певного контексту. Автор статті пропонує введення екологічного підходу, який може бути використаний у якості теоретичної основи та може дозволити глибоке розуміння й аналіз освіти і підготовки фахівців України з орієнтацією на навички та акцентом на викладанні та вивченні іноземної мови. На основі огляду наукових досліджень з питань екологічної точки зору викладання та вивчення, автор пропонує перелік декількох напрямків, які у майбутньому можуть внести свій вклад у дослідження викладання іноземної мови в Україні: викладання та вивчення іноземних мов в одномовних, однорідних класах з акцентом на змісті, можливостях, взаємодії, залученні та участі; обговорення викладачами іноземних мов та студентами самовизначення та існування в аудиторії та он-лайн; погляди, переконання і досвід допедагогічної та педагогічної діяльності викладачів іноземних мов у різних контекстах.

Ключові слова: *екологічний підхід, викладання іноземної мови, вивчення іноземної мови, напрямки, підготовка фахівців.*

УДК 378.011.3-051:376

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Юлія Миколаївна Багно,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

Анотація

В умовах сьогодення особливої актуальності набула проблема підготовки майбутнього вчителя до впровадження інклюзивної освіти та організації інклюзивного навчання. В цьому контексті важливого значення набуває здатність вчителя організувати навчально-виховний процес на засадах принципу індивідуалізації. Практичні навички формуємо завдяки використанню проблемних завдань; таких занять, як «методичні об'єднання» на яких студенти обговорюють запропоновані шляхи розвитку дитини, та демонструють теоретичні знання і практичні вміння; педагогічній практиці.

Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя, інклюзивне навчання, дитина з особливими освітніми потребами, індивідуалізація, диференціація, індивідуальна програми розвитку дитини, індивідуальний план, компетентнісний підхід.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки.

Інтеграція України в європейський освітній і науковий простір ставлять перед вищою педагогічною школою завдання вдосконалення підготовки фахівців на засадах компетентнісного підходу. Одним із аспектів, що набув особливої актуальності в сучасних умовах – є підготовка

майбутнього вчителя до впровадження інклюзивної освіти та організації інклюзивного навчання. Адже довгий час в Україні лише декларувалось право дітей з особливими освітніми потребами на рівний доступ до якісної освіти (Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про охорону дитинства»), проте на практиці такі діти могли здобувати освіту у спеціальних школах або у звичайних загальноосвітніх школах непристосованих до потреб дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упровадження інклюзивної освіти дозволить Україні заявити про свою європейськість не лише географічно, а реально продемонструвати демократичні, гуманістичні принципи організації освіти. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив актуальність означеної проблеми (І. Білецької, М. Ворон, В. Засенко, С. Ендрюс, Д. Ендрюс, Л. Данком, А. Колупаєвої та ін.). Результати досліджень різних аспектів інклюзивного навчання вітчизняними та зарубіжними вченими засвідчили, що більшість дітей з особливими освітніми потребами мають здатність до навчання та можуть здобувати освіту у загальноосвітніх навчальних закладах пристосованих до потреб таких дітей. Формування дитини як неповторної індивідуальності, розвиток її творчого потенціалу, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності – головне завдання сучасності, а організація інклюзивного навчання – спосіб реалізації цього завдання для дітей з особливими потребами.

Однак проблема професійної підготовки майбутнього вчителя до інклюзивного навчання, як засвідчив аналіз науково-педагогічної літератури, є ще недостатньо дослідженою. Так, С. Альохіна зазначає, що: 1) сучасний стан підготовки фахівців і спеціалістів в Україні для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не задовольняє суспільних потреб; 2) якість інклюзивної освіти в ЗОШ незважаючи на велетенську працю вчителів та виховате-

лів іноді не витримує критики, оскільки навіть пілотним школам бракує фахівців і ставок для них (психологів, дефектологів, логопедів), здебільшого немає асистентів, переважані шкільні психологи; 3) існує методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учителів до викладання дисциплін для дітей, які мають певні обмеження; 4) забезпеченість методичними матеріалами для початкової школи оцінюється на рівні 30% [1]. Усвідомлення актуальності означених проблем зумовило вирішення нагальних потреб: 1) окреслення теорії, розробка методології, моделі інклюзивної освіти та технологій інклюзивного навчання; 2) підготовка майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Теоретичні дослідження щодо розвитку інклюзивної освіти та інклюзивного навчання, а також розробку методології, моделі інклюзивної освіти та технологій інклюзивного навчання здійснює колектив лабораторії проблем інклюзивної освіти Інституту спеціальної освіти під керівництвом А. Колупаєвої. Так, А. Колупаєва є автором монографій («Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади» та «Інклюзивна освіта: реалії та перспективи»), кількох навчально-методичних посібників («Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами» (у 9 книгах), «Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання», «Діти з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому навчальному просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів»), програми курсу «Основи інклюзивної освіти».

У рамках Канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» розроблено кілька навчально-методичних посібників: «Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі» (автори Е. Данілавічюте та С. Литовченко); «Ін-

дивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі» (Т. Сак); «Інклюзивна освіта в Україні: попередній аналіз ситуації. Інклюзивна освіта. Збірник матеріалів проекту» (М. Сварник); «Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі» (О. Тараненко, Ю. Найда; за загальною редакцією А. Колупаєвої); «Спільне викладання в інклюзивному класі» (методичні матеріали – укладач Н. Софій).

Різні аспекти підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних закладах розкрито у дослідженнях О. Абдулліної, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, В. Кузя, О. Мороза, Н. Половникової, В. Семиченко, В. Сластьоніна, Г. Троцько, Н. Хміль, О. Щербакова та ін.

Концептуальними засадами підготовки майбутніх педагогів, в сучасних умовах, мають бути поєднання національних надбань світового значення та усталених європейських традицій, здатних у процесі постійного вдосконалення здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму та демократії. Урахування означеного вище та тенденцій освітньої інклюзії зумовлює пошук підходів до оновлення змісту, форм, методів, засобів і технологій навчання у вищих педагогічних навчальних закладах.

Меті статті – особливості професійної підготовки майбутнього вчителя до інклюзивного навчання. Розкрити деякі аспекти змісту, форм, методів професійної підготовки майбутнього вчителя до інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів актуалізує сутнісний зміст педагогічної освіти, її компетентнісний характер, в основі якого здатність студента практично діяти, демонструвати навички організації навчально-виховного процесу.

У процесі підготовки майбутнього педагога до інклюзивного навчання особливої ваги набувають знання

педагогічних закономірностей та принципів інклюзивного навчання, психологічних особливостей вікового та індивідуального розвитку дитини, її психологічних, фізіологічних та соціальних особливостей; уміння обирати оптимальні методи навчання і виховання; вміння створювати освітньо-розвивальне середовище, для розвитку кожної дитини в умовах інклюзивного навчання; здатність здійснювати корекцію навчальних досягнень в умовах інклюзивного навчального середовища.

Новим, із означеного вище, для майбутнього педагога є усвідомлення та розуміння індивідуальних особливостей дитини з особливими освітніми потребами, рівня її соціалізації та необхідних навичок на основі яких здійснюється розвиток дитини. Так, вибір методів навчання в умовах інклюзивного навчання залежить від наявності і сформованості в учнів навичок, що стануть передумовою успіху дитини [2, с. 70]:

- когнітивні навички: наприклад, коли учні отримують указівки або їм пропонується якесь нове поняття, очікується, що вони мають відповідний словниковий запас і необхідні знання. На заняттях з математики очікується, що учні знають певні методи розв'язання задач. Якщо учням даються письмові вказівки, необхідно, щоб вони вміли читати, могли розуміти ці вказівки та виконувати їх.

- соціальні навички: значна частина навчання відбувається у групах, без відповідних навичок взаємодії та спілкування участь учня у процесі навчання буде обмеженою. Наприклад, «навчання у співпраці» передбачає, що учні вміють вислуховувати один одного, чекати своєї черги, ставити запитання, ділитись інформацією, приймати групові рішення тощо.

- навички самостійного вивчення – серед навичок, що дають змогу учням навчатися самостійно, є вміння визначати цілі, завершувати завдання, вміння слідувати вказівкам, бути підготовленим, дотримуватися графіка тощо.

– фізичні/моторні навички – навички використання інструментів (наприклад – олівець, ручка, ножиці, лінійка) тощо.

Вибір форм, способів, методів і засобів навчання у відповідності з індивідуальними особливостями особистості, є передумовою успішного навчання дитини з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому навчальному закладі. Саме тому важливого значення набуває здатність вчителя організувати навчально-виховний процес на засадах принципу індивідуалізації завдяки створенню індивідуального навчального плану та індивідуальної програми розвитку.

Індивідуальний план та індивідуальна програма розвитку в умовах інклюзивного навчання не лише передбачають врахування суб'єктивного досвіду дитини, її основних позитивних характеристик (особливостей пізнавальних процесів, мислення, способу сприйняття навчальної інформації), а на основі врахування індивідуального темпу та способу засвоєння навчального матеріалу ставить перед учителем завдання підбору оптимальних вправ та завдань. Відтак, набувають ваги знання майбутнім учителем алгоритму створення цих документів. Так, лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18.05.2012 р. № 1/9-384 «Про організацію інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» розкриває структуру індивідуальної програми розвитку та особливості її побудови [3].

Практичні навички створення індивідуальної програми розвитку формуємо завдяки використанню проблемних завдань. Ці завдання містять загальну характеристику дитини з освітніми потребами та особливості їх психічного, фізіологічного та соціального розвитку. На основі такої характеристики студенти, майбутні вчителі, пропонують вправи, завдання, форми роботи з дитиною з особливими потребами. Мають місце також такі заняття, як «методич-

ні об'єднання» на яких студенти обговорюють запропоновані шляхи розвитку дитини, завдяки таким заняттям вони демонструють і теоретичні знання і практичні вміння.

Нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів зумовлюють сьогодні створення цілісної системи побудови педагогічної практики, що передбачає єдність окремих її етапів, наступність змісту та смислового наповнення, взаємозв'язку з психолого-педагогічними дисциплінами. Зміст педагогічних практик спрямовано на закріплення теоретичних знань, набуття і вдосконалення практичних умінь та навичок, формування професійної компетентності щодо реалізації державних стандартів.

Особливої ваги набувають індивідуальні завдання, які студенти отримують на педагогічній практиці – це складання характеристики конкретного учня (гіперактивні діти, діти з труднощами у навчанні, діти, які проживають у складних соціальних умовах). Особливістю таких завдань є саме вивчення освітніх потреб дитини (потреба в індивідуальних заняттях з учителем; зміні темпу, стилю або способу подачі навчальної інформації; застосування вправ на зосередження уваги або вправ на переключення уваги; з'ясування способу засвоєння навчального матеріалу та ін.; використання диференційованих завдань [4]: за ступенем складності завдань (завдання, що потребують різної глибини узагальнення й висновків; завдання творчого характеру) та завдання за ступенем самостійності учня (завдання добираються однакової складності, але при цьому диференціюється міра допомоги).

Вище зазначенні знання, в умовах інклюзивного навчання, дозволять вчителю розробити та описати в індивідуальній програмі розвитку дитини необхідні види адаптації або модифікації навчального матеріалу. Адже адаптація навчального матеріалу в умовах інклюзивного навчання передбачає:

- пристосування середовища (збільшення інтенсивності освітлення в класних кімнатах, де є діти з порушен-

нями зору; зменшення рівня шуму в класі, де навчається слабочуюча дитина, забезпечення її слуховим апаратом; створення відокремленого блоку в приміщенні школи для учнів початкової ланки);

- адаптація навчальних підходів (використання навчальних завдань різного рівня складності; збільшення часу на виконання, зміна темпу занять, чергування видів діяльності);

- адаптація матеріалів (адаптація навчальних посібників, наочних та інших матеріалів; використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів, картки-підказки, тощо) [3].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Відтак, особливостями підготовки майбутнього вчителя до інклюзивного навчання є формування здатності вчителя акцентувати увагу на сильних якостях кожної дитини, її талантів, а також усвідомленні вчителем, що відмінності дітей є їхніми перевагами, а не проблемою шляхом оптимального вибору форм і методів навчання.

Впровадження інклюзивної освіти та інклюзивного навчання в умовах інтеграційних та глобалізаційних процесів в Україні зумовлюють необхідність відповідної професійної підготовки майбутнього вчителя.

Список використаних джерел:

1. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні : здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження / С. Альохіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.twirpx.com/file/974948>.
2. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н.М. Дятленко, Н.З. Софій., О.В. Мартинчук, Ю.М. Найда; під заг. ред. М.Ф. Войцехівського. – К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 172 с.
3. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18.05.2012 р. № 1/9-384 «Про організацію інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах»

[Електронний ресурс] : – Режим доступу : old.mon.gov.ua/images/files/0newssj/05/18/1_9-384.doc

4. Логачевська С.П. Педагогічна творчість сільського вчителя [Електронний ресурс] : – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/8/visnuk_11.pdf

References:

1. Alekhin S. Inclusive Education in Ukraine: achievements, problems and prospects: summary analytical report on the results of study / S. Alekhin [electronic resource]. – Access: <http://www.twirpx.com/file/974948>.
2. Assistant teacher in inclusive classrooms: Textbook / N.M. Dyatlenko, N.C. Sofia., O.V. Martynchuk, Y. Foundling; under Society. Ed. M.F. Voitsekhivska. – K. : Publishing House «Pleiades», 2015. – 172 p.
3. Letter of the Ministry of Education, Youth and Sports of Ukraine of 18.05.2012 p. Number 1 / 9-384 «On organization of inclusive education in schools» [Electronic resource] – Access: [old.mon.gov.ua /images/files/0newssj/05/18/1_9-384.doc](http://old.mon.gov.ua/images/files/0newssj/05/18/1_9-384.doc)
4. Lohachevska SP Educational work of rural teachers [electronic resource]: – Access: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/8/visnuk_11.pdf

Юлия Николаевна Багно,

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики

ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный
педагогический университет имени Григория Сковороды»

г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

E-mail: oleg_bagno@mail.ru

Багно Ю.Н.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОГО ПОДХОДА

Аннотация

В современных условиях особую актуальность приобрела проблема подготовки будущего учителя к внедрению инклю-

живного образования и организации инклюзивного обучения. В этом контексте важное значение приобретает способность учителя организовать учебно-воспитательный процесс на основе принципа индивидуализации. Практические навыки формируем благодаря использованию проблемных задач; таких занятий, как «методические объединения» на которых студенты обсуждают предложенные пути развития ребенка, и демонстрируют теоретические знания и практические умения; педагогической практике.

Ключевые слова: подготовка будущего учителя, инклюзивное обучение, ребенок с особыми образовательными потребностями, индивидуализация, дифференциация, индивидуальная программы развития ребенка, индивидуальный план, компетентностный подход.

Yuliia Mykolaivna Bahno,

Ph. D in Pedagogy, Associate Professor
the Department of Pedagogy

SHEE «Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda
State Pedagogical University»

Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine

E-mail: oleg_bagno@mail.ru

Bahno Y.M.

FUTURE TEACHERS TRAINING TO INCLUSIVE EDUCATION ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH

Annotation

Under the conditions of the present the problem of future teachers training for the implementation of inclusive education and organization of inclusive studying has become particularly relevant. In this context the important knowledge of future teachers are about the educational laws and principles of inclusive education, psychological characteristics of the age and individual child's development, its physiological and social peculiarities; the ability to choose the best methods of training and education; the ability to create educational and developmental environment for each child in terms of inclusive education.

The great importance is gained by the teacher's ability to organize the educational process based on the principle of individualization by the help of creating an individual learning plan and individual program of a child with special educational needs. The practical skills for creating an individual developing program are formed by the use of problematic tasks that contain the child's general characteristics with educational needs and peculiarities of its psychological, physiological and social development. These tasks allow future teachers to offer exercises, tasks and different forms of work with a child with special needs. There are also classes such as «methodical association» in which students discuss the ways of child's development and demonstrate theoretical knowledge and practical skills. Of particular importance is the pedagogical practice that allows studying the educational needs of a child (the need for private lessons with a teacher, a change of the pace, style or mode of educational information supply, the use of exercises on attention focusing or exercises on switching an attention, the clarifying the way of learning). The optimal choice of forms and methods of training in inclusive education will depend primarily on the ability of teachers to focus on each child's strengths and talents.

Key word: *training future teachers, inclusive education, a child with special educational needs, individualization, differentiation, individual programs child development, individual plan.*

УДК 378.091.279.7-055.1(045)

PROFESSIONAL COMPETENCY AS A BASIS FOR ADEQUATE SELF-ASSESSMENT OF FUTURE TEACHERS

Liudmyla Bakhmat,

Ph. D in Pedagogy,

Iryna FursaPh. D in Pedagogy, Municipal Establishment
«Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy»
of Kharkiv Regional Council
Kharkiv, Ukraine

Анотація

Стаття розглядає питання підготовки висококваліфікованих вчителів у ВНЗ педагогічного профілю. Метою статті є дослідити зв'язки та взаємозалежності між високою професійною компетентністю та адекватною самооцінкою навчальної діяльності, де обидві з них є невіддільними від ефективного навчання. Залежно від предмету викладання, педагогам потрібно оволодіти різними компетентностями, що стосуються виключно їх спеціальностей. Автори статті зазначають, що існують загальні компетентності для всіх учителів, які включають в себе мотивацію, організацію тощо. У статті також вивчаються поняття «компетентність» і «компетенція», аналізуються їх схожості та відмінності, оскільки вони є основою для успішного застосування компетентнісного підходу. Автори звертаються до компетентнісного підходу, що центрується на здібностях і знаннях (компетенціях), та є широко прийнятим на педагогічній ниві. Для оцінювання компетентностей використовуються спеціальні інструменти, які є особливо необхідними для атестації педагогічних кадрів та включають в себе діаграми, таблиці, тести множинного вибору і, навіть, моделювання. Відповідаючи на запитання і оцінюючи власні здібності, учителі мають можливість отримати чітке розуміння тих навичок і знань, якими їм варто детальніше оволодіти. Автори статті зазначають, що існують багато способів візуальної демонстрації результатів, але най-

більш популярним є діафрагма-листок (*leaf diaphragm*), яка поєднує в собі результати як експертної оцінки і самооцінки. У статті також розглядається питання про структуру самооцінки, комплексний характер якої відзначають науковці та підкреслюють, що операційна діяльність і особисті аспекти є найбільш важливими компонентами, – іноді це розглядається з точки зору результату та потенціалу.

Ключові слова: професійна компетентність, професійна підготовка майбутніх учителів, адекватна самооцінка, самооцінювання, компетентнісний підхід.

Defining the problem. Nowadays training a creative and competent teacher is essential for Ukraine. According to the main principles and ideas of the Bologna declaration, national education systems should be aimed at building professional competency of higher school graduates. Mainly, it's future teachers who get the most attention as they are number one precondition of quality education. In its turn, the quality of education is defined by teacher competency and professional activities.

Analysis of the latest publications and researches. Competences are thoroughly studied by researchers worldwide. Foreign specialists such as D. Blancero, E. Fleischman, L. Wetrogan, C. Uhlman underline a myriad of competences. They are grouped according to type characteristics (A. Klein, G. Raven), personal qualities (R. Mansfield, L. Spencer), knowledge, skills and experience (W. Brockbank, A. Yeung, D. Lake).

At the same time, lots of researchers connect the notion of competency with self-concept and self-assessment. A great many publications have been devoted to the topic, including those by T. Olephirenko, O. Shapran, Yu. Shapran and others.

Defining points for consideration and research. Despite the fact that the matter of competences has been widely studied, its connection with self-assessment requires

further analysis as it can be a main precondition for effective teaching.

The aim of the article is to explore interconnections between high professional competency and adequate self-assessment of teaching activities.

Main material. The starting point of our research is to clearly understand the terms «competence» and «competency». They are based on Latin *competentia* and *competo*. Despite the fact that various dictionaries define the terms in different ways, they have a common basis when a competent person is expected to be well-qualified, effective and have deep knowledge on a certain field.

Originally, the term «competence» was introduced by an American psychologist Robert W. White in the late 1950s. In September 1959, he published *Motivation reconsidered: The concept of competence*.

Nowadays pedagogues and psychologists debate over defining the two terms, which have so much in common, at the same time combining lots of differences. N. Bibik and M. Holovan' believe competence to be a separated quality, a certain requirement to the level of knowledge. Yu. Shvalb is sure that the concept of competence in the educational system is defined with the object of learning activities and curriculum. In higher education it is applied when creating a system of comparative qualifications, where competences are explained by the means of learning plans and results, competencies, etc.

A. Khutorsky divides competences into objective (separate subjects), inter-subject (professional) and core (limit surpassing). During *TUNING process* core competencies were grouped as follows: instrumental (analyzing and systemizing, planning and organizing, etc.), interpersonal (criticizing and self-criticizing, team work, etc.) and systematic (practical use of knowledge, creativity, initiative, etc.).

In M. Synyakova's opinion, core competences are long-lasting and a good basis for professional competency, acting as a foundation for career proficiency. All in all, competences are an inseparable part of professional training and a proof of career success. After analyzing publications and researches, the following conclusion can be made: competences are formed when getting professional education, but competency depends on professional activities and gaining experience.

As for competency of pedagogical staff, the following terms are used: pedagogical competency, professional and pedagogical competency, teacher/pedagogue competency, etc. For I. Sidanich professional competency of a teacher is «an ability to effectively perform professional activities, when a teacher is equipped with knowledge and skills» [6, p. 29]. However, E. Kravchenko believes it to be an integral quality combining professional and pedagogical competences and professionally important personal characteristics which enable professional activities of a graduate and further development.

Worldwide competency-based approach has been widely used. It is known for educating a competent personality with a variety of interests and thorough vocational training [2, p. 104–105].

Currently using competency-based approach helps to update knowledge base and build skills for solving professional tasks efficiently. Its main idea is to guarantee high professional level through mastering necessary competences.

A lot of researchers have been studying competency-based approach, including V. Boidenko, I. Zymnia, V. Luhovy and others. According to Yu. Shapran, «competency-based learning focuses on the abilities of using knowledge and skills to solve problems a student is likely to meet when teaching. It stimulates early professionalization of future

teachers during college years as well as self-realization when teaching» [8, p. 13].

V. Bolotov and V. Sierikov point out the necessity of integrating subjects because of increasing the number of closely connected learning subjects and creating a scheme of using competency elements of the curricula [1]. Meanwhile N. Sevost'ianova stresses connection between competency-based and integrative approaches which is incredibly important when tutoring future biology teachers [5]. The approaches are meant to cultivate thinking abilities, building algorithms and models to solve possible professional tasks in the future. Researchers explain that outer integration means combining personal, social and activity aspects, while inner integration is about building integral qualities.

In general, competency-based approach leads to innovative changes in the content of vocational training by detailing curricula and minimizing the number of subjects, defining core professional competences of future specialists. Quite popular around the world, the approach is under close consideration of Ukrainian researchers as a top tool for professional development.

Professional development is defined as systematic, ongoing and self-directed learning. It utilizes reflection, planning, action and evaluation, while reflection requires self-assessment of knowledge, skills, and competence.

In the US, teacher training is widely supported and teacher competences are much analyzed. There is the American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, National Education Association. The professional education associations were established in 1987 aimed at developing standards for teacher competence in student assessment out of concern that the potential educational benefits of student assessments be fully realized.

Assessment is the process of getting information for educational decisions about students, to give feedback to the

student about progress, strengths, and weaknesses, to judge instructional effectiveness and curricular adequacy, and to inform policy. The various assessment techniques include formal and informal observation, qualitative analysis of pupil performance and products, paper-and-pencil tests, oral questioning, and analysis of student records. The assessment competencies are the knowledge and skills critical to a teacher's role as educator. Clearly, there are many competencies beyond assessment competencies which teachers must possess. When establishing standards for teacher competence in student assessment, the associations subscribe to the view that student assessment is an essential part of teaching and that good teaching cannot exist without good student assessment.

Naturally, developing competences is impossible without working assessment tools. Current assessment methods have evolved from subjective assessments and multiple-choice tests to the use of simulations. Most philosophical frameworks suggest the need for a system to take into account the developmental progress of learners, and to assess performance and capability even at a relatively early stage of teacher training. Many tested and previously validated formats, multiple-choice questions, in addition to newer formats (peer assessments, teamwork exercises) are offered. Recently, Assessment of Professional Competence (APC), the practical training and experience combined with academic qualifications, has been widely used.

Studying self-efficiency, Bandura stresses the two components: competency and self-assessment of competency. The latter plays an important role in education. According to Zimmerman, Bandura and Martinez-Pons, a lot of researches have proven that students with high self-assessment of scientific abilities are more persistent and interested in studying and achieving great results. The research carried out by Marsch and Jong in 1997 demonstrated that posi-

tive self-concept in a certain field (a level of expecting good results) turned out to be one of the most important factors which enable foreseeing a sphere for further studies and interests [4].

The structure of professional self-assessment is basically divided into operational activity (professional and pedagogical levels of knowledge and skills as well as competence) and personal aspects (the ideal self-concept). Moreover, professional self-assessment can also have self-assessment of result and potential. The former is about appraising achievements and mirrors satisfaction or dissatisfaction, while the latter demonstrates professional abilities, self-assurance of having the needed skills.

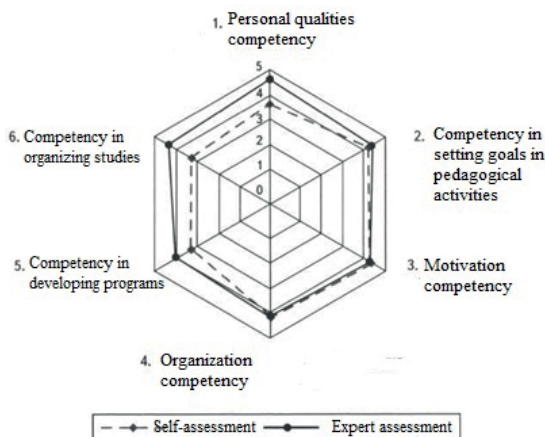
Using the Leary method, A. Rean proved that most teachers lack flexibility, leadership skills and credulity.

Self-assessment practices are widely used when carrying out certification/attestation of pedagogical staff in order to make sure all the qualifying requirements are strictly met. A number of principles are used when analyzing competences, including organization principles (the principle of combining expert and self-assessment) [3].

Having several phrases, self-assessment is applied along with expert assessment using the same factors which allows a teacher to clearly understand the attestation requirements of solving all the pedagogical problems. Teachers are to fill in the tables for further analysis. Naturally, there are keys for straight and forward factors. All the tables are developed in order to provide straightforward answers on competences. In Russia they offer the following competences for efficient self-assessment: personal qualities competency (general culture, self-organization), competency in setting goals in pedagogical activities, motivation and organization competency, etc. [hse.ru].

Results of self-assessment activities can be presented in several ways, though leaf diaphragms are quite wide-

spread. They have six axis as six is the number of competences. Each axis has five points. (Pic. 1)



Pic. 1. Comparison of self-assessment and expert assessment on a leaf diaphragm.

T. Kazaritskaia, I. Holovanova, L. Kaplych, I. Uvarova, T. Tsvetkova have been studying the problem of creating an adequate system of assessing teacher's professional activities. British Council has been guiding the project since 1998. As a result, the model has been developed where professional competency has been proven a complex unity which can still be evaluated with proper measuring instruments. It is meant for defining competencies of secondary school English teachers.

The main principles and criteria of expert and self-assessment include consistency, complexity, relative objectivity, transparency and participants partnership, activation of inner school resources.

The pack of documents includes tables for both skilled teachers and beginners. As the main audience is English teachers, there are questions concerning language competences, e.g. phonetic, grammar, lexical, etc.

The authors of the model have a list of competence questions to answer after attending a lesson. They are professional communicative competence, competence in teaching and assessing pupils, competency in managing learning processes. For young teachers, methodological competence is added concerning an ability to choose and efficiently apply methodological strategies.

Further prospects. Studying professional competences for successful teaching is a key to successful application of competency-based approach. Assessing and self-assessing competences play an important role in professional development.

References:

1. Bolotov V. A. Kompetentnostnaia model': ot idei k obrazovatel'noy programme / V. A. Bolotov, V. V. Serikov // *Pedagogika*. – 2003. – № 10. – S. 8–14.
2. Ignatov S. B. Integrativny podkhod v modelirovanii sovremennoho obrazovania / S. B. Ignatov, V. A. Ignatova // *Vestnik MGGU im. M. A. Sholokhova* (Ser. : Socialno-ekologicheskie tekhnologii. – 2013. – S. 99–105.
3. Kazaritskaia T. Kompetentnost uchitelia instrumentarii otsenki i samootsenki // T. Kazaritskaia, I. Holovanova, L. Kaplych, I. Uvarova, T. Tsvetkova. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.conf-a.narod.ru/03.1-2.10.2012.pdf>
4. Lefransua H. Prikladnaia pedagogicheskaia psikhologia / H. Lefransua. – SPb: Praim-EUROZnak, 2005. – 416 s.
5. Sevost'yanova N. N. Kompetentnostny podkhod k integratsii sodержania matematiki i estestvennonauchnykh distsiplin v agroinzhenernom vuze / N. N. Sevost'yanova // *Vestnik ChGAA*. – 2010. – 57. – S. 280–282.
6. Sidanich I. Profesiyna kompetentnist' uchytelia ta kul'tura myslennia uchniv / I. Sidanich // *Dyrektor shkoly. Ukraina*. – 2008. – № 3. – S. 25–29.
7. Schadrikov V. D. Formiruem professionalnye kompetentsii / V. D. Schadrikov, I. V. Kuznetsova. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/133940614>

8. Shapran Yu. P. Formuvannya profesiyanoi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv biologii : [monografia] / Yu. P. Shapran. – Pereyaslav-Khmelnytsky : «Vydavnytstvo K S V», 2013. – 334 s.

Людмила Бахмат,

кандидат педагогических наук,
преподаватель кафедры иностранной филологии,
Коммунального учреждения
«Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»
Харьковского областного совета.

Ирина Фурса,

кандидат педагогических наук,
преподаватель кафедры естественных наук,
Коммунального учреждения
«Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»
Харьковского областного совета
Харьков, Украина

Бахмат Л. В., Фурса И. В.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА АДЕКВАТНОГО ОЦЕНИВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы подготовки высококвалифицированных учителей в высших учебных учреждениях педагогического профиля. Основное внимание посвящено взаимосвязям и взаимозависимостям адекватной самооценки и профессиональной компетентности. В статье также изучаются термины «компетентность» и «компетенция», анализируются общие черты и различия. Авторы обращаются к компетентностному подходу, который центрируется на способностях и знаниях (компетенциях), и широко распространен в среде высшего образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная подготовка будущих учителей, адекватная самооценка, самооценивание, компетентностный подход.

Liudmyla Bakhmat,

Candidate of Pedagogical Science,
tutor of Foreign Philology Department,
Municipal Establishment

«Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy»
of Kharkiv Regional Council

E-mail: *mila.bakhmat@gmail.com*

Iryna Fursa,

Candidate of Pedagogical Science,
tutor of Natural Sciences Department,
Municipal Establishment

«Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy»
of Kharkiv Regional Council

E-mail: *fursa.irina@yandex.ru*

Bakhmat L., Fursa I.

PROFESSIONAL COMPETENCY AS A BASIS OF ADEQUATE SELF-ASSESSMENT OF FUTURE TEACHERS

Annotation

The article deals with the problem of educating highly qualified teachers in pedagogical establishments as they are an important condition of reorganizing the education system in Ukraine efficiently. Worldwide, especially in the US, much attention is drawn to training teachers, leading to establishment of special teacher-centered organizations. There, professional competences are under much scrutiny as well as the process and result of assessing them.

The aim of the article is to explore interconnections between high professional competency and adequate self-assessment of teaching activities. Both of them are inseparable from effective teaching. Depending on the subject to be taught, teachers need to master different competences concerning solely their specialty. Though there are competences common for all teachers. They include motivation, organization and other competences.

The article also explores the origins and definitions of the terms «competence» and «competency», their similarities and differences because they are a basis for applying competency-based ap-

proach successfully. The approach is widely used and has lots of followers. It centers on competences taught and not hours spent.

When assessing competences, special tools are used. They include charts, tables, multiple-choice tests and even simulations. They are especially needed for certifications/attestations of pedagogical staff. Answering questions and rating abilities, teachers are able to get a clear understanding of skills and knowledge to study. There are lots of ways to demonstrate results visually, but leaf diaphragms are one of the most popular. They combine results of both expert assessment and self-assessment.

The article also deals with the structure of self-assessment. Scientists point out its complex nature, stressing operational activity and personal aspects to be the most important components. Sometimes it's viewed from the points of result and potential.

Key words: *professional competency, professional training of future teachers, adequate self-assessment, self-assessing, competency-based approach.*

УДК 378.147:614.253:616-036.82:616.97

ДЕОНТОЛОГІЧНІ НАВИЧКИ ЯК НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РЕАБІЛІТАЦІЇ ПАЦІЄНТІВ З ХРОНІЧНО НЕВИЛІКОВНИМИ ХВОРОБАМИ

Любов Володимирівна Білик,
кандидат педагогічних наук,
декан медичного факультету,
Черкаська медична академія
м. Черкаси, Україна

Анотація

У статті наведені основні критерії поняття професійно компетентного медичного працівника та основні підходи до прищеплення деонтологічних навичок на доклінічному етапі навчання, використання сучасних інноваційних технологій розвитку комунікативних умінь бакалаврів медицини як невід'ємної складової професійної підготовки медичних працівників до реабілітації пацієнтів із хронічно невиліковними хворобами. Пропонується професійну компетентність медичного працівника середньої ланки (бакалавра медицини, медичної сестри) розглядати як інтегративну якість високовмотивованої особистості, що визначається сукупністю професійних знань, умінь і навичок, професійно-особистісних якостей і забезпечує здатність фахівця відповідати суспільним вимогам до медичної професії шляхом належного виконання завдань медичної діяльності з урахуванням деонтологічних норм поведінки.

Ключові слова: професійна компетентність, деонтологічні навички, професійна підготовка, бакалаври медицини, медична реабілітація невиліковних хворих.

Постановка проблеми: Розвиток медицини в останні десятиліття дозволив суттєво зменшити смертність дітей у дитячі та молоді роки, створив позитивну динаміку виліковності гострих захворювань. Причиною смерті населення дедалі частіше стає не гостра патологія, а тяж-

кі хронічні захворювання [3, с. 75]. Спостерігається збільшення відсотку людей літнього і старечого віку, для яких значна кількість хронічних патологій є типовим явищем. Водночас, брак системної та ефективної профілактичної роботи, який спостерігається в Україні, призводить до того, що людина зазвичай звертається зі своїми хронічними хворобами до лікаря тоді, коли вилікувати захворювання уже неможливо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі медичної деонтології присвячені праці таких науковців, як: Н. Агеева, М. Аряев, С. Вековшинина, О. Грондо, В. Запорожан, А. Іванюшкін, Н. Касевич, Ю. Колесник-Гуменюк, В. Кулініченко та ін. Деякі аспекти надання паліативної допомоги розглядаються у працях таких науковців як Г. Боднар, І. Вітенко, А. Попович, Н. Семікоз, О. Єгорова, В. Лапотніков (організаційні в педагогічні аспекти проблеми); Н. Антоненкова, О. Введенська, Д. Дячук, Г. Новіков, Ю. Ходаревська (допомога інкурабельним онкологічним хворим); Ю. Губський, А. Царенко, О. Скоріна, В. Сердюк, О. Бобров, О. Вольф (аспект біоетики та забезпечення прав невиліковно хворих та ін. Серед видів професійної компетентності ряд науковців (Л. Васильєва, І. Слюсарєва, А. Усович, Ю. Шапран та ін.) виокремлюють деонтологічну компетентність як інтегроване особистісне утворення, яке відображає теоретичну та практичну готовність до здійснення нормативної професійної поведінки.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Паліативна допомога – це система медичних, соціальних, психологічних заходів, метою яких є забезпечення максимально досяжної якості життя пацієнтів з невиліковними хворобами та обмеженим прогнозом життя шляхом усунення або зменшення важких проявів захворювань, болю, фізичних, психічних страждань. Окрім знеболення або усунення симптомів прояву хвороби паліативна допомога включає надання соціальної, духовної та психологіч-

ної підтримки хворому та рідним. Тому така допомога є не лише медичною проблемою, а потребує міждисциплінарного підходу й обумовлює необхідність психологічної і педагогічної підготовки медичного персоналу. А. Усович звертає увагу науковців і практиків на ту обставину, що компетентнісний підхід до освіти майбутнього медичного працівника передбачає його *морально-етичну підготовку* до виконання своїх професійних обов'язків [5]. Варто зазначити, означений підхід зорієнтований на прищеплення деонтологічних навичок студентам-медикам на доклінічному етапі навчання. Його використання у сучасній практиці підготовки медичних працівників є недостатнім і потребує подальшого дослідження.

Мета написання статті полягає у визначенні ролі деонтологічних навичок студентів-медиків як складової їх професійної підготовки до реабілітації пацієнтів із невиліковними хворобами.

Постановка завдання. Завданням проведеного дослідження є визначення професійної компетентності майбутніх медичних працівників із урахуванням їх деонтологічних навичок під час реабілітації пацієнтів із невиліковними хворобами.

Виклад основного матеріалу. Однією з головних світових тенденцій у сфері охорони здоров'я є акцентування уваги на вдосконаленні якості життя людини. У тих випадках, коли відновити здоров'я пацієнта неможливо й стає очевидно, що розвиток хвороби призведе до летального випадку, підвищення якості життя хворого перетворюється на єдину мету лікарських та медсестринських втручань.

Науковці визначають категорію пацієнтів із хронічно невиліковними хворобами. Це дорослі та діти в термінальних стадіях онкологічних і серцево-судинних захворювань, СНІДу і туберкульозу, хворі з важкими травматичними та дегенеративними враженнями головного і спинного мозку,

периферичної нервової системи й опорно-рухового апарату, інваліди та особи старечого віку тощо. Окрім того, члени родин таких пацієнтів також потребують професійної допомоги. Коли у сім'ї з'являється невиліковно хвора людина, особливо впродовж останніх місяців і тижнів перед смертю, це спричиняє зниження якості життя усієї родини та стає причиною важких психоемоційних, соціальних та економічних розладів її функціонування. Під час економічної кризи очікується збільшення кількості сімей, які перейшли межу бідності у зв'язку з непосильними витратами на потреби тяжкохворого члена родини. Тому, окрім спеціалізованої медичної допомоги, такі пацієнти та їхні близькі потребують також належної соціальної, психологічної і духовної підтримки з боку медичного персоналу, який має бути насамперед професійно компетентним.

Ураховуючи різні підходи до визначення, поняття *професійна компетентність медичного працівника* (бакалавра медицини, медичної сестри), ми розглядаємо його як інтегративну якість високо мотивованої особистості, що визначається сукупністю професійних знань, умінь і навичок, професійно-особистісних якостей і забезпечує здатність фахівця відповідати суспільним вимогам до медичної професії шляхом належного виконання завдань медичної діяльності з урахуванням деонтологічних норм поведінки.

Сфера діяльності медичного працівника дуже багатогранна: робота у системі загальної практики, поліклініках, лікарнях, швидкої допомоги, що вимагає сформованості мотиваційної сфери та гуманістичних ціннісних орієнтацій. Місія медичної професії полягає у повазі до життя людини, комплексному догляді за пацієнтом та полегшенні його страждань, відновленні здоров'я і реабілітації пацієнтів, сприянні зміцненню здоров'я і попередженню захворювань, адже *реабілітація* є комплексом медичних, психотерапевтичних, соціально-педагогічних заходів, що

спрямовані на підтримку життя пацієнта під час тривалого лікування тяжкого захворювання.

Реабілітація невиліковних хворих є важливою проблемою. Актуальність своєчасної відновлювальної роботи багато у чому пов'язана з інвазивними методами діагностики, багатоетапним характером лікування, численними негативними наслідками, що наявні в інкурабельних хворих. У першу чергу, до них відносяться виражені анатомо-функціональні порушення, різноманітні імунологічні та метаболічні розлади, прояви психологічних стресів, стигматизація, порушення соціального функціонування та якості життя, втрата працездатності, стійка інвалідизація.

Лікувально-реабілітаційна робота з такими хворими повинна базуватися на підґрунті системи вимог до належної поведінки медичних працівників, відповідної медичної деонтології.

Тому, прищеплення деонтологічних навичок на доклінічному етапі навчання, використання сучасних інноваційних технологій розвитку комунікативних умінь бакалаврів медицини є невід'ємною частиною професійної підготовки медичних працівників до реабілітації пацієнтів з хронічно невиліковними хворобами.

Деонтологія – розділ загальної етики, що вивчає специфічні критерії моральних вимог при виконанні професійних обов'язків. *Медична деонтологія* – це сукупність етичних норм виконання медичними працівниками своїх професійних обов'язків. Тобто, медична деонтологія вивчає переважно норми взаємин медичного персоналу із хворими.

Діяльність і поведінка представників медичних професій регулюється деонтологічними нормами, які відображені у професійних присягах, кодексах, правилах тощо. Деонтологічні правила є вираженням у концентрованому вигляді уявлень суспільства про місце, роль і завдання медиків, вони створюють орієнтири професійної підготовки

майбутніх фахівців. Реалізація деонтологічних правил у медицині передбачає:

- інформування пацієнта про стан його здоров'я та права;
- гуманне ставлення до пацієнта, повага його людської гідності;
- повагу прав пацієнта на проведення медичних втручань або відмови від них;
- недопущення моральної та фізичної шкоди пацієнтові;
- повагу автономії (самостійності) пацієнта;
- прояв дбайливого ставлення до помираючого хворого;
- зберігання професійної таємниці;
- підтримку на високому рівні своєї професійної компетентності;
- підтримку шанобливого ставлення до своєї професії;
- шанобливе ставлення до своїх колег;
- участь у медико-санітарній освіті населення.

Засвоєння деонтологічних правил у процесі навчання в медичній академії передбачає цілий комплекс спеціальних бесід із цього питання. Крім того, зверталася увага на усвідомлення деонтологічних правил кожним студентом-медиком як особистісно значущих. Так, майбутнім бакалаврам медицини пропонували вправу «Кодекс медичного працівника», де на основі аналізу відомих положень етичного кодексу студентам потрібно було створити власний етичний кодекс, який вони будуть використовувати у процесі надання допомоги хворим.

У процесі роботи розвиток деонтологічних навичок пов'язувався із формуванням у студентів комунікативних умінь (О. Кутузова [2], Т. Тихонова [4], О. Яцина [6] та ін.). Соціально-комунікативна компетентність, на думку О. Кутузової, є необхідним компонентом загальнокультур-

ного і професійного розвитку особистості майбутнього медичного працівника, оскільки забезпечує особистісно-професійне становлення майбутнього фахівця і оптимізує сам процес професійної діяльності [2, с. 187].

У процесі дослідження проводили різні комунікативні тренінги і вправи із студентами експериментальних груп, які сприяли розвитку їх соціально-комунікативної компетентності. Наприклад:

Комунікативний тренінг 1. «Спілкування – це гра життєвих ролей». Мета: Розвиток самопізнання, упевненості у спілкуванні. Учасникам тренінгу пропонується підготувати акт спілкування із уявним хворим у випадку відмови його від лікування, надати психологічну допомогу пацієнту тощо.

Комунікативний тренінг 2. «Гороховий король». Кожному студентові роздають по п'ять горошин. Студенти ходять по аудиторії і вступають один із одним у бесіду. Їм потрібно задавати партнерам такі питання, на які можливо дати відповіді «так» або «ні» та отримати за це горошину. Після цього співрозмовники розходяться у пошуку іншої пари для спілкування. Той, у кого горошини закінчились, залишає тренінг. Хто набрав більше всього горошин, визнається «гороховим королем».

Вправа 1. «Подаруй посмішку». Мета: створення позитивного клімату в групі. Кожному з учасників пропонують на початку заняття подарувати всім присутнім свою посмішку та побажання на сьогоднішній день. Ця вправа допоможе створити доброзичливу атмосферу, буде сприяти позитивному настрою в групі.

Вправа 2. «Власний жест». Мета: отримати досвід невербального спілкування. Ведучий дає інструкцію: віднайти такий жест, який найбільше характеризує вашу відкритість та емпатійне ставлення до пацієнта. Побудьте якийсь час у цьому положенні. Не поспішайте. Потім доберіть жест, який характеризує вашу закритість від ото-

чуючих. Прислухайтеся до всіх змін, що відбуваються з вами, доберіть жест, який може виразити вашу прихильність до інших людей. Побудьте в цьому положенні, які відчуття, почуття виникають при цьому? Після вправи – узагальнення отриманого досвіду.

Вправа 3. «Три відповіді». Студентам пропонують придумати ситуації, у яких їм доводиться відповідати уявному співрозмовнику. Цю ситуацію вони демонструють групі з можливими трьома варіантами відповіді: перший – упевнена поведінка, другий – агресивна, третій – невпевнена поведінка. Усі три варіанти демонструються у довільному порядку. Студенти повинні обрати найбільш придатний варіант спілкування у запропонованій ситуації, обговорити свої враження. Ведучий пропонує такі уявні ситуації:

1. Викладач ставить запитання, яке ви прослухали. Ви відповідаєте йому...

2. У автобусі перевірка квитків. У вас його немає. До вас підходить контролер. Ви говорите йому.....

3. Група молодих людей у кінотеатрі заважає вам голосною розмовою. Ви звертаєтеся до них...

4. Ваш однокурсник не виконав домашнього завдання з предмета і просить у вас його списати. Ви відповідаєте йому...

5. Батьки просять вас сходити у магазин. Ви втомилися після занять. Ви говорите їм...

Такі комунікативні тренінги та різні вправи сприяли розвитку комунікативних компетенцій. Виправдала себе у процесі експериментальної роботи і така форма занять як діалогово-проблемні лекції. Методика проведення таких лекцій передбачала отримання студентами за декілька днів до лекції основних положень її конспекту. Наприклад, на 4 курсі майбутні бакалаври медицини вивчають дисципліну «Обстеження та оцінка стану здоров'я». На початку вивчення курсу студентам пропонували декіль-

ка проблемних запитань, суперечливих цитат, які мотивували у них пізнавальний інтерес до оцінювання стану здоров'я. Студентам потрібно було наперед ознайомитися з конспектом лекції, подумати над поставленими запитаннями. Лекція проходила у формі діалогу викладача зі студентами, на ній обговорювали питання збереження здоров'я, проведення профілактичних обстежень. Викладач пояснював майбутнім бакалаврам медицини складні для розуміння проблеми, спільно зі студентами формулював висновки. Наприкінці лекції викладач пропонував студентам проблемні запитання та завдання для самостійної роботи, які були обов'язковими для виконання після прослуховування цієї лекції.

Оригінальність проведення лекції стимулювала увагу студентів до проблеми, а також сприяла розвитку їхнього мислення та комунікативних навичок.

На практичних заняттях із предметів циклу гуманітарних дисциплін використовували інтерактивні технології навчання, що передбачали одночасну спільну роботу всієї групи: обговорення проблеми у загальному колі, «Мікрофон» (надається можливість кожному студенту сказати щось швидко, висловити власну думку), «Мозковий штурм» (необхідність прийняття кількох рішень із конкретної проблеми), «Ажурна пилка», «Дерево рішень» тощо.

У процесі експериментальної роботи використовували також можливості інформаційно-комунікаційних технологій та інтернет-ресурсів, що зумовили застосування електронного (e-learning), мобільного (m-learning), змішаного (blended-learning) навчання.

Було враховано думку М. Кадемія щодо використання електронного навчання з метою пошуку методів реабілітації невиліковно хворих пацієнтів:

– для здійснення самостійної роботи з електронними матеріалами, використовуючи комп'ютер, мобільний телефон тощо;

- одержання консультацій, проведення нарад, оцінювання віддаленого експерта (викладача), можливість дистанційної взаємодії;
- створення розподіленої спільноти користувачів, які ведуть спільну віртуальну навчальну діяльність;
- своєчасної неперервної доставки електронних навчальних матеріалів;
- стандартизації та сертифікації електронних навчальних матеріалів, технологій, дистанційних засобів навчання;
- формування та підвищення інформаційної культури всіх учасників навчального процесу;
- засвоєння, популяризації та передачі інноваційних педагогічних технологій, підвищення ефективності діяльності медичних працівників;
- можливості розвивати навчальні Веб-ресурси;
- можливості у будь-який час, з будь-якого місця здобувати сучасні знання;
- доступності одержання освіти всіх бажаючих [1, с. 127–128].

Електронне навчання сприяло не лише підвищенню результативності професійної підготовки майбутніх бакалаврів медицини, але й спонукало студентів до систематичної самостійної роботи із самовдосконалення. Уміння працювати з електронними джерелами формували вміння правильно висловлювати власні думки, що особливо необхідно майбутнім бакалаврам медицини при веденні документації, особливо з паліативного догляду за хворими.

Висновки. Отже, професійну компетентність бакалавра медицини розглядаємо як інтегративну якість високомотивованої особистості, що визначається сукупністю професійних знань, умінь і навичок, професійно-особистісних якостей і забезпечує здатність фахівця відповідати суспільним вимогам до медичної професії шляхом належного виконання завдань медичної діяльності з урахуван-

ням деонтологічних норм поведінки. З метою розвитку у студентів деонтологічних навичок, які пов'язані із формуванням у них комунікативних умінь, доцільно у практиці професійної підготовки студентів-медиків більш активно впроваджувати інтерактивні технології навчання.

Перспективи подальших розвідок. Подальші дослідження варто спрямовувати на розробку і впровадження рольових, імітаційних і симуляційних ігор в практику професійної підготовки медичних працівників.

Список використаних джерел:

1. Кадемія М. Ю. Використання інтерактивних технологій навчання / М. Ю. Кадемія // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 3. – С. 125–132.
2. Кутузова О. Б. Социально-коммуникативная компетентность в профессиональной деятельности будущих медицинских работников / О. Б. Кутузова // Вестник СГТУ. – 2012. – № 1 (63). – С. 186–190.
3. Подлужний Б. Л. Сучасні міжнародні підходи до організації паліативної допомоги (аналітичний огляд) / Б. Л. Подлужний, В. Г. Панченко // Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України. – 2007. – № 1. – С. 74–80.
4. Тихонова Т. А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения в медицинском училище : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т. А. Тихонова. – М., 2008. – 24 с.
5. Усович А. К. Приемы реализации компетентностного подхода при обучении общепрофессиональным дисциплинам в медицинском вузе / А. К. Усович // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 4. – С. 33–36.
6. Яцина О. Ф. Формування комунікативних умінь студентів-медиків у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін / О. Ф. Яцина // Науковий вісник Ужгород. ун-ту. – 2008. – Вип. 33. – С. 245–248.

References:

1. Kademiiia M. Iu. Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii navchannia / M. Iu. Kademiiia // *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy*. – 2013. – № 3. – S. 125–132.
2. Kutuzova O. B. Sotsyalno-kommunikatyvnaia kompetentnost v professyonalnoi deiatelnosti budushchykh medytsynskykh robotnykov / O. B. Kutuzova // *Vestnyk SHTU*. – 2012. – № 1 (63). – S. 186–190.
3. Podluzhnyi B. L. Suchasni mizhnarodni pidkhody do orhanizatsii paliatyvnoi dopomohy (analichnyi ohliad) / B. L. Podluzhnyi, V. H. Panchenko // *Visnyk sotsialnoi hhiieny ta orhanizatsii okhorony zdorov'ia Ukrainy*. – 2007. – № 1. – С. 74–80.
4. Tykhonova T. A. Formyrovanye professyonalno-kommunikatyvnoi kompetentnosti studentov v protsesse obucheniia v medytsynskom uchylyshche : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 «Teoriia y metodyka professyionalnogo obrazovaniia» / T. A. Tykhonova. – M., 2008. – 24 s.
5. Usovych A. K. Pryemi realizatsii kompetentnostnoho podkhoda pry obuchenii obshcheprofessyionalnim dystsyplinam v medytsynskom vuze / A. K. Usovych // *Visshe obrazovanye sehodnia*. – 2013. – № 4. – S. 33–36.
6. Iatsyna O. F. Formuvannia komunikatyvnykh umin studentiv-medykiv u protsesi vyvchennia psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin / O. F. Iatsyna // *Naukovyi visnyk Uzhhorod. un-tu*. – 2008. – Vyp. 33. – S. 245–248.

Любовь Владимировна Билык,
кандидат педагогических наук,
декан медицинского факультета,
Черкасская медицинская академия,
г. Черкассы, Украина

Билык Л.В.

**ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ НАВЫКИ КАК НЕОТЪЕМЛИМАЯ ЧАСТЬ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕДИЦИНСКИХ
РАБОТНИКОВ В РЕАБИЛИТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ
С ХРОНИЧЕСКИ НЕИЗЛЕЧИМЫМИ БОЛЕЗНЯМИ**

Аннотация

В статье приведены основные критерии понятия профессионально компетентного медицинского работника и главные подходы освоения деонтологических навыков на доклиническом этапе обучения, использование современных инновационных технологий развития коммуникативных умений бакалавров медицины как неотъемлемой части подготовки медицинских работников к реабилитации пациентов с хронически неизлечимыми болезнями.

Предложено профессиональную компетентность медицинского работника среднего звена (бакалавра медицины, медицинской сестры) рассматривать как интегративное качество высокомотивированной личности, которое определяется совокупностью профессиональных знаний, умений и навыков, профессионально-личностных качеств и обеспечивает способность специалиста отвечать общественным требованиям к медицинской профессии путем надлежащего выполнения задач медицинской деятельности с учетом деонтологических норм поведения.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, деонтологические навыки, профессиональная подготовка, бакалавры медицины, медицинская реабилитация неизлечимо больных.

Liubov Volodymyrivna Bilyk

Ph. D in Pedagogy,
Dean of the Faculty of Medicine
Cherkasy Medical Academy
E-mail: luba_medcol@ukr.net

Bilyk L.V.

DEONTOLOGICAL SKILLS AS AN INTEGRAL PART OF MEDICAL WORKERS PROFESSIONAL TRAINING TO THE REHABILITATION OF PATIENTS WITH CHRONIC INCURABLE DISEASES

Annotation

The article presents main criteria of the concept of professionally competent health care worker and the main methods of

instilling ethical skills to preclinical training, the use of modern innovative technologies for the development of medicine bachelors' communicative skills as an integral part of the health workers training in rehabilitation of patients with chronic incurable diseases.

A modern health worker should promptly carry out restoration and rehabilitation work, which is largely due to the invasive diagnostic methods, multi-step nature of the treatment, and with numerous negative effects, which are observed in the terminally ill. Such negative effects are anatomic-functional disorders, various immunologic and metabolic disorders, severe psychological stress, stigmatization, impaired social functioning and the quality of life, partial disability or permanent disability.

Ethical skills are associated with the formation of students' communicative skills. Therefore, a socio-communicative competence is the necessary component of common cultural and professional development of the future health care worker, because it provides personal and professional formation of the future specialist and optimizes the process of professional activity.

We offer the professional competence for the medical worker of an average link (bachelor of medicine, nurses) to consider as the integrative quality of personality that is determined by the combination of professional knowledge and skills, personal and professional qualities that ensure internal readiness to carry out professional activity in accordance with the qualification requirements and ethical norms, which is manifested in realization of personal potential, enhancing the experience and the desire for continuous self-education.

Key words: *professional competence, ethical skills, vocational training, bachelors of medicine, medical rehabilitation for the terminally ill.*

УДК 378:373.3.091.12.011.3–051]:004(410) (043.5)

АКТУАЛЬНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ НАСКРІЗНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ОСВІТНЮ ПОЛІТИКУ ТА ПРАКТИКУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ: МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР

Віталія Іванівна Гарапко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра англійської філології та методики викладання
іноземних мов, Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна

Анотація

У статті розглядається поняття наскрізні компетенції та проведено аналіз їх інтеграції у практичну підготовку вчителів у зарубіжному науковому просторі. На запити сучасного соціально-економічного розвитку, який здійснюється шляхом глобалізації і регіональної інтеграції, а також відповідно до нових вимог, які висуваються ринком праці, багато країн відреагували шляхом реформування системи освіти і переорієнтацією політики і практики в галузі освіти у напрямку забезпечення учнів навичками, необхідними для працевлаштування у сучасному житті. Такі реформи включають інтеграцію наскрізних компетенцій, які також називають «некогнітивними компетенціями», «компетенціями двадцять першого століття» і «компетенціями складного мислення» у процеси викладання і навчання. Метою статті є визначення поняття «наскрізні компетенції» та аналіз його впровадження у систему освіти вчителів. Визначено, що сучасний підхід до навчання характеризується акцентом на результатах або основних видах діяльності, а не на завданнях.

Ключові слова: *термін, компетенції, наскрізні компетенції, програми підготовки вчителів, реформування підготовки, інтеграція наскрізних компетенцій, впровадження їх у процес навчання, переорієнтація практичного навчання.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки.

В останні десятиліття світ кардинально змінився. Глобалізація і міграція, швидкий технологічний розвиток і широке поширення та легкість доступу до інформації є тими змінами, які вимагають навмисного коригування способів здобуття освіти. Для того, щоб підготувати учнів до реалій сьогодення, сучасна система освіти змушена приділяти більше уваги на розвиток таких навичок і компетенцій, які цілісно розвивають учнів. Виходячи за межі основних навичок, наприклад, грамотності, вміння рахувати тощо, учні потребують компетенцій, такі як: творчість, критичне мислення, співробітництво, самосвідомість, вирішення конфліктів, і етичне використання ІКТ. Учні потребують цих нових наборів загальних навичок для оснащення їх теоретико-практичною підготовкою відповідно до викликів сучасності. У 2013 році ЮНЕСКО в Бангкоку прийнятий термін «наскрізні компетенції» (НК) – transversal competency, щоб описати ці навички та компетенції, які необхідні для двадцять першого століття [10, с. 7–28]. Компетентність це термін який у різних наукових галузях науковці схильні різноманітно використовувати та інтерпретувати. Таким чином, важко визначити чи встановити струнку теорію галузей використання цього поняття або прийти до визначення, здатного вмістити і примирити всі різні способи якими використовується цей термін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою осучаснення підготовки педагогічних кадрів завдяки набуттю необхідних компетенцій відповідно до викликів часу переймаються країни Європи та всього світу. Науковому обґрунтуванню використання наскрізних компетенцій у сфері освіти присвячені праці закордонних учених-педагогів, як-то: Ананду К., Бернхард П., Гіпкін Р., Грабовсі Ф., Кларо М., Ліберман А., Сілва Е., Шлейхер А. та ін., та дослідження освітніх організацій: ЮНЕСКО, ОАКВА, ОЕСД тощо.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Поняття компетенції широко використовується, тому стало концепцією повсякденної мови. Проте, існує плутанина в точному визначенні поняття і часто термін використовується різними способами [3; 4]. Використання залежить також від контексту: компетентність має відмінне значення у бізнес-процесах, ніж в офіційних організаціях освіти або в галузі теоретичної дискусії. Зміни, викликані глобалізацією світу і створенням різних товариств та організацій, посилюють необхідність розуміння сутності та впровадження наскрізних компетенцій (НК) і нова роль вчителів має життєво важливе значення для їх впровадження НК. Забезпечення того, щоб студенти займалися корисною діяльністю і здобували необхідний практичний досвід, що призведе до розвитку цих компетенцій вимагає змін у професії вчителів. Від того, щоб передавачі фактичних знань, вчителі тепер повинні стати координаторами активного навчання, використовуючи стратегії і підходи, які дуже відрізняються від тих, які використовуються в інших галузях. Якщо вчителі повинні сприяти отриманню учнями наскрізних компетенцій вони повинні бути забезпечені матеріально-технічною підтримкою, а також необхідними реалізованими реформами освіти.

Зокрема, вчителі повинні професійно розвиватись та ініціювати заходи, які готують студентів до використання наскрізних компетенцій у класі і за його межами [4; 10].

Мета статті. Метою статті є визначення поняття «наскрізні компетенції» та аналіз його впровадження у міжнародну систему освіти вчителів.

Постановка завдання. Згідно з означено метою статті завданням є дати визначення дефініції «наскрізні компетенції» та проаналізувати стан впровадження їх у систему освіти вчителів (на матеріалах міжнародних досліджень).

Виклад основного матеріалу. Беручи до уваги, що у результаті глобалізації та міграції школи по всьо-

му світу стають все більш мультикультурними, вчителі повинні розуміти які педагогічні методи, з великого кола існуючих, найкращим чином відповідають потребам у навчанні учнів з різних етнічних, соціальних і культурних груп. Отже, вчителі повинні мати можливість сприйняти і забезпечити ці потреби для кожного учня індивідуально і таким засобом є наскрізні компетенції [5; 6; 8]. Для того, щоб навчити наскрізних компетенцій, вчителі повинні спочатку зрозуміти і демонструвати їх особисто. Вчителі також повинні стати «працівниками розумової праці», які розвиваються і діляться своїми професійними знаннями з колегами і з учнями. Крім того, вчителі повинні навчитися інтегрувати наскрізні компетенції по всій традиційній академічній навчальній програмі і, в деяких випадках, поставити ці компетенції як автономні суб'єкти в класі і / або як позакласні заходи за межами класної кімнати [8; 10; 11].

Значна частина дискусії про важливість впровадження наскрізних компетенцій пов'язує їх значення з економічними імперативами, зокрема, формування можливостей самореалізації для задоволення мінливих потреб ринку праці, породжених еволюцією від індустріальної до постіндустріальної світової економіки [9, с. 630]. Однак, наскрізні компетенції повинні розглядатися не тільки як такі, що мають важливе значення в економічному сенсі, а й тому, що вони вносять свій внесок у підвищення якості освіти й підтримують концепцію навчання протягом усього життя.

Крім того, багато країн в усьому світі бачать НК як засіб підвищення якості освіти. Багато педагогів і урядовців розглядають НК як важливу рушійну силу для підвищення рівня викладання і навчання, так як викладання НК вимагає, щоб учителі переключились з ролі рятівників знань на посібники навчання, що дозволяє учням створити і застосовувати знання незалежно один від одного [8; 9].

У той час як поняття компетенція або компетенції не є новим, за останні 30 років вони відрізняються зміною підходу в управлінні людськими ресурсами та практикою впровадження в багатьох країнах на міжнародному рівні. Традиційно, трудова діяльність прикріплена до роботи людини, чия специфікація і продуктивність вимірюється за описом завдань. Існує також велика залежність від кваліфікації заснованої на знаннях, які дозволяють власникові перетворити «знання про» в «знаючи, як». Треба сказати, що цей процес триває сьогодні в багатьох галузях і країнах. Проте, деякі країни провели радикальне переосмислення того, як розвивати і оцінювати компетентну роботу і внесли свій внесок в основні компетентності підходу до академічного навчання, професійного навчання і їх розвиток. Якщо коротко, то цей підхід характеризується акцентом на результатах або основних видах діяльності, а не на завданнях [4, с. 22–24].

Як бачимо, знання є необхідною, але не достатньою гарантією компетентної продуктивності з плином часу. Аналіз практики впровадження компетентностей серед держав-членів Європейського союзу показує велику різноманітність практичного їх використання, які могли залишитися статус-кво для багатьох держав-членів ЄС на багато років, але сучасні європейські директиви та запропоновані реформи спричинили реформування попередньої системи кваліфікацій. Європейська Рамка Кваліфікацій (ЄРК), наприклад, зазнала змін базуючись на досягнення конкретних результатів, а не на основі кваліфікації заснованої на знаннях [11, с. 299–304]. У той час як, ЄРК є добровільною, держави-члени наполегливо рекомендують поставити в основу національних кваліфікаційних систем підсумковий результат (в деяких країнах це вже впроваджено) [4; 10]. Слід визнати, звичайно, що розвиток професійних якостей не обов'язково пов'язаний з кваліфікацією. Основна мета більшості компетенцій у тому,

щоб підвищити рівень кваліфікації робочої сили. Великі зміни на ринку праці ведуть до переосмислення сутності компетенцій. Багато політиків і педагогів відчують, що політика в галузі освіти і практична підготовка повинна бути переорієнтована на краще озброєння учнів навичками необхідними для задоволення попиту ринку праці. Інтеграція «наскрізних компетенцій», які також називають «не-когнітивними», «компетенціями двадцять першого століття» і «компетенціями складного мислення» у викладання і навчання розглядається багатьма науковцями як найкращий спосіб досягнення цієї мети [3; 7].

«Наскрізні компетенції» стосуються навичок, компетентностей, цінностей і установок, а саме: критичне мислення, співробітництво, творчість, самодисципліна, винахідливість і повага до навколишнього середовища. НК слід розглядати не тільки як такі, що мають важливе значення для поліпшення економічного становища молоді, але і для підтримки соціальних і культурних змін і безперервного навчання у рамках концепції навчання протягом життя у складному і технологічно розвиненому суспільстві. Багато країн розглядають НК як такі, які істотно впливають на заохочення терпимості і взаємної поваги, і ці атрибути були включені в багатьох національно визнаних НК [1; 11, с. 299–300].

У міжнародному освітньому просторі НК вважають необхідними для усіх людей, щоб функціонувати в сучасному складному і все більш взаємопов'язаному світі. На сьогодні у термінології існують численні поняття, пов'язані з НК, а саме: «компетенції передачі знань», «наскрізно-позакласні компетенції» і «неакадемічні навички» [3; 10]. Ці компетенції також описують як демонстрація «комплексу виступу», тому що вони вимагають інтеграції навичок, поведінки, відносини, мотивації, набуття цінностей та розуміння.

В основі наскрізних компетенцій є складні процеси мислення, міркування і комунікативні навички [4; 5; 7].

Згідно з цим визначенням, НК охоплюють п'ять ключових і один додатковий домени. Зокрема: (1) критичне й інноваційне мислення; (2) комунікабельність; (3) внутріособистісні навички; (4) глобальне громадянство; (5) медійну та інформаційну грамотність; і (6) інші навички та компетенції, визначені країнами [4; 10, с. 11]. Кожна країна має різні способи визначення та інтерпретації НК і свої власні визначення domenів.

На основі аналізу міжнародної наукової та нормативної документації запропонуємо визначення «наскрізних компетенцій», це – набір загальних навичок, таких як: творчість, критичне мислення, співробітництво, самосвідомість, вирішення конфліктів, глобальне громадянство і етичне використання ІКТ необхідних для забезпечення людини теоретико-практичною підготовкою та навчання протягом усього життя відповідно до викликів сучасного ринку праці. Для того, щоб розвивати наскрізні компетенції учнів, вчителі повинні застосувати такі методи навчання як: навчання на основі проектів, проблемного навчання і навчання на основі творчого мислення [2, с. 1–8]. Такі способи підготовки учнів з відповідними навичками навчання та саморозвитку у поєднанні із заохоченням командної роботи дозволяють реалізовувати концепцію навчання протягом усього життя [8, с. 4].

Сучасні дослідження вказують на особистісно-орієнтовану потенцію учителя, запит на основі підходів до покращення успішності учнів, але вони також ідентифікують різні перешкоди, пов'язані з майстерністю учителя у застосуванні правильного методу впровадження навички для такого роду навчання. Згідно з деякими дослідженнями науковців визнано безперечну цінність наскрізних компетенцій, хоча є ще певний загальний досвід дослідників, які проходять процес переосмислення сучасного стану освітніх запитів та важливості інтеграції НК у процеси навчання [1; 5; 6; 8].

Міжнародні дослідники також відзначили, що найважчим викликом для вчителів є відхід від моделі передачі навчання, яка вимагає глибокі знання традиційних предметів і була основою педагогічної практики протягом багатьох років [4; 10; 11]. Проте, вчителів не потрібно робити вибір між передачею знань з традиційних предметів та використанням наскрізних компетенцій. Швидше за все, вчителі мають знайти відповідний баланс між двома педагогічними моделями [9, с. 630–632]. Цей баланс повинен бути відображений в професійному розвитку програми підготовки вчителів [1, с. 24]. Очевидно, що вчителів слід забезпечити відповідними професійними програмами розвитку, які оснащуватимуть їх навичками, необхідні для сприяння інтеграції НК у процес навчання учнів.

Бачимо, що існує явна гостра необхідність перевести політичну прихильність НК і з нею пов'язану політику в галузі освіти на практичну площину, шляхом виконання добре продуманих, відповідних програм професійного розвитку вчителів [2, с. 10–12]. Аналіз літератури показує, що на даний час є кілька відповідних професійних програм розвитку, які безпосередньо спрямовані на розвиток НК, проте, більшість практикуючих вчителів не сприяють інтеграції НК в класних видах діяльності [1; 8; 11].

Слід відмітити, що багато вчителів вважають, що програми професійного розвитку дробляться, є відокремленими, не мають відношення до реальних проблем шкільної практики, надмірно керівними, спрямованими «верх і вниз» і занадто типовими – базуючись на підході «один розмір підходить всім». Крім того, деякі вчителі розглядають ці програми підготовки в якості заохочення формування культури згоди замість формування культури навчання [2; 6].

Згідно проведеного аналізу бачимо, що для успішного професійного розвитку, щоб забезпечити необхідний рівень навчання й інтеграцію наскрізних компетенцій,

програми підготовки вчителів повинні мати такі характерні елементи: поступовість навчання, наукову складову, ґрунтуватись на практичному досвіді вчителя, базуватись на шкільній професійній діяльності і співпраці та максимально бути наближеними до потреб учня [2; 4, с. 22]. Зокрема, з огляду на те, що існує нерозуміння НК серед вчителів, деякі вчителі прирівнюють НК з використанням інформаційних та комунікаційних технологій (ІКТ) в класах, програми професійного розвитку повинні допомогти вчителям зрозуміти, що таке НК насправді, і що вони означають для практичного використання в класі. Крім того, програми підвищення кваліфікації повинні забезпечити вчителів необхідними навичками для різної інтеграції НК в класі, в тому числі за навчальною програмою або в окремій предметі. Насправді, баланс повинен бути відображений у професійних програмах розвитку через надання можливостей вчителям поглибити свої знання про традиційну предметно орієнтовану модель навчання та забезпечити вчителів педагогічними стратегіями інтеграції НК в педагогічну практику [2; 11]. Крім того, програми повинні допомогти вчителям розвивати навички для оцінки НК учнів, що сприятиме усуненню обмежень поточних інструментів оцінки НК [1; 9; 11].

Висновки. Результати дослідження свідчать про те, що більшість вчителів визнають самоцінність викладання наскрізних компетенцій для учнів. Крім того, дослідження показало, що вчителі гостро усвідомлюють, що інтеграція наскрізних компетенцій в практику вимагає зміни їх ролі в якості вчителів, і активних спроб реалізувати стратегії навчання відповідно до цієї зміни.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у формуванні нових моделей оцінки сучасних компетентностей та способи їх інтеграції у підготовку вчителів.

Список використаних джерел:

1. Ananiadou K. 21st century skills and competencies for new millennium learners in OECD countries. [Електронний ресурс] / K. Ananiadou, M. Claro // EU Working Paper No. 41. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2009\)20&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2009)20&doclanguage=en) (Accessed 16 January 2016.).
2. Bernhardt P. E. 21st Century Learning: Professional Development in Practice. [Електронний ресурс] / P. E. Bernhardt // The Qualitative Report, Vol. 20, No. 1, pp. 1–19.. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR20/1/bernhardt1.pdf> (Accessed 16 January 2016.).
3. Cedefop. Terminology of European education and training policy: A selection of 100 key terms. [Електронний ресурс] // Luxembourg. – 2008. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications/17663.aspx>.
4. ERI-Net Regional Study on Transversal Competencies in Education Policy and Practice (Phase III) [Електронний ресурс] // Bangkok, UNESCO. p. 116.. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.unesco.org/open-access/termsuse-ccbysa-en>.
5. Hrabowski F. A. Educating teachers for the 21st century: Lessons learned. [Електронний ресурс] / F. A. Hrabowski, D. M. Lee, J. S. Martello // The Journal of Negro Education, Vol. 68, No. 3, pp. 293–305. – 1999. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.jstor.org/stable/2668102> (Accessed 16 January 2016.).
6. Lieberman A. Teacher learning: The key to educational reform. [Електронний ресурс] / A. Lieberman, D. Pointer Mace // Journal of Teacher Education, Vol. 59, No. 3, pp. 226–34. – 2008. – Режим доступу до ресурсу: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.465.6897&rep=rep1&type=pdf> (Accessed 16 January 2016.).
7. Saavedra A. R. Teaching and Learning 21st Century Skills: Lessons from Learning Sciences. [Електронний ресурс] / A. R. Saavedra, V. D. Opfer // New York, Asia Society and RAND Corporation. p. 28. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: <http://asiasociety.org/files/rand-1012report.pdf> (Accessed 10 October 2013.).

8. Schleicher A. Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world. [Электронный ресурс] / Schleicher // Paris, OECD Publishing. p. 49. – 2012. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf> (Accessed 16 January 2016.).
9. Silva A. Measuring skills for 21st-century learning. [Электронный ресурс] / Silva // The Phi Delta Kappan, Vol. 90, No. 9, pp. 630–34.. – 2009. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.jstor.org/stable/27652741> (Accessed 16 January 2016.).
10. Transversal competencies in education policy and practice: Regional synthesis report. [Электронный ресурс] // Paris and Bangkok, UNESCO. p. 126. – 2016. – Режим доступа до ресурсу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002319/231907E.pdf> (Accessed 17 October 2016.).
11. Voogt J. A comparative analysis of international frameworks for 21st century competencies: Implications for national curriculum policies. [Электронный ресурс] / J. Voogt, N. Roblin // Journal of Curriculum Studies, Vol. 44, No. 3, pp. 299–321. – 2012. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2012.668938> (Accessed 16 January 2016.).

References:

1. Ananiadou K. 21st century skills and competencies for new millennium learners in OECD countries. [Elektronnyy resurs] / K. Ananiadou, M. Claro // EU Working Paper No. 41. – 2009. – Rezhym dostupu do resursu: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2009\)20&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2009)20&doclanguage=en) (Accessed 16 January 2016.).
2. Bernhardt P. E. 21st Century Learning: Professional Development in Practice. [Elektronnyy resurs] / P. E. Bernhardt // The Qualitative Report, Vol. 20, No. 1, pp. 1-19.. – 2015. – Rezhym dostupu do resursu: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR20/1/bernhardt1.pdf> (Accessed 16 January 2016.).
3. Cedefop. Terminology of European education and training policy: A selection of 100 key terms. [Elektronnyy resurs] // Luxembourg. – 2008. – Rezhym dostupu do resursu: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications/17663.aspx>.

4. ERI Net Regional Study on Transversal Competencies in Education Policy and Practice (Phase III) [Elektronnyy resurs] // Bangkok, UNESCO. p. 116.. – 2016. – Rezhym dostupu do resursu: <http://www.unesco.org/open-access/termsuse-ccbysa-en>.
5. Hrabowski F. A. Educating teachers for the 21st century: Lessons learned. [Elektronnyy resurs] / F. A. Hrabowski, D. M. Lee, J. S. Martello // The Journal of Negro Education, Vol. 68, No. 3, pp. 293–305. – 1999. – Rezhym dostupu do resursu: <http://www.jstor.org/stable/2668102> (Accessed 16 January 2016.).
6. Lieberman A. Teacher learning: The key to educational reform. [Elektronnyy resurs] / A. Lieberman, D. Pointer Mace // Journal of Teacher Education, Vol. 59, No. 3, pp. 226–34. – 2008. – Rezhym dostupu do resursu: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.465.6897&rep=rep1&type=pdf> (Accessed 16 January 2016.).
7. Saavedra A. R. Teaching and Learning 21st Century Skills: Lessons from Learning Sciences. [Elektronnyy resurs] / A. R. Saavedra, V. D. Opfer // New York, Asia Society and RAND Corporation. p. 28. – 2012. – Rezhym dostupu do resursu: <http://asiasociety.org/files/rand-1012report.pdf> (Accessed 10 October 2013.).
8. Schleicher A. Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world. [Elektronnyy resurs] / Schleicher // Paris, OECD Publishing. p. 49. – 2012. – Rezhym dostupu do resursu: <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf> (Accessed 16 January 2016.).
9. Silva A. Measuring skills for 21st-century learning. [Elektronnyy resurs] / Silva // The Phi Delta Kappan, Vol. 90, No. 9, pp. 630–34. – 2009. – Rezhym dostupu do resursu: <http://www.jstor.org/stable/27652741> (Accessed 16 January 2016.).
10. Transversal competencies in education policy and practice: Regional synthesis report. [Elektronnyy resurs] // Paris and Bangkok, UNESCO. p. 126. – 2016. – Rezhym dostupu do resursu: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002319/231907E.pdf> (Accessed 17 October 2016.).

11. Voogt J. A comparative analysis of international frameworks for 21st century competencies: Implications for national curriculum policies. [Elektronnyy resurs] / J. Voogt, N. Roblin // Journal of Curriculum Studies, Vol. 44, No. 3, pp. 299–321. – 2012. – Rezhym dostupu do resursu: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2012.668938> (Accessed 16 January 2016.).

Виталия Ивановна Гарапко,
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра английской филологии и
методики преподавания иностранных языков
Мукачевский государственный университет
г. Мукачево, Украина

Гарапко В. И.

**АКТУАЛЬНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ СКВОЗНИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПОЛИТИКУ
И ПРАКТИКУ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ:
МЕЖДУНАРОДНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ**

Аннотация

В статье рассматривается понятие компетенций и проведен анализ их интеграции в практическую подготовку учителей. На запросы современного социально-экономического развития, осуществляется путем глобализации и региональной интеграции, а также в соответствии с новыми требованиями, которые выдвигаются рынком труда, многие страны отреагировали путем реформирования системы образования и переориентацией политики и практики в области образования в направлении обеспечения учащихя навыками, необходимыми для трудоустройства в современной жизни. Такие реформы для интеграции сквозных компетенции, которые также называют «не-когнитивными компетенциями», «компетенциями двадцать первого века» и «компетенциями сложного мышления» в процессы преподавания и обучения. Целью статьи является определение понятия «сквозные компетенции» и анализ его внедрения в систему образования учи-

телей. Определено, что современный подход к обучению характеризуется акцентом на результатах или основных видах деятельности, а не на задачах.

Ключевые слова: термин, компетенции, сквозные компетенции, программы подготовки учителей, реформирование подготовки, интеграция сквозных компетенций, внедрение их в процесс обучения, переориентация практического обучения.

Vitaliia Ivanivna Harapko,

Ph. D in Pedagogy, Associate Professor
of the Department of English Philology and
Methods of Foreign Language Teaching,
Mukachevo State University
Mukachevo, Ukraine
E-mail: v.galapko@gmail.com

Harapko V. I.

**RELEVANCE OF TRANSVERSAL COMPETENCIES
IMPLEMENTATION INTO EDUCATIONAL POLICIES
AND PRACTICES OF TEACHER TRAINING:
INTERNATIONAL DIMENSION**

Annotation

New demands are placed on the labor market, with ongoing reshaping of socio-economic development by globalization and regional integration and as many countries have responded by reforming education systems and reorienting education policies and practices so as to equip students with the skills needed to function in contemporary life. Such reforms include integrating transversal competencies, also referred to as «non-cognitive», «twenty-first century» and «higher-order thinking» skills, into teaching and learning practices. Officially the term «transversal competence» was adopted in 2013 in the UNESCO documents dedicated to the skills and competencies in Bangkok to describe them as they are required for the twenty-first century. The purpose of the article is to define «transversal competencies» and analyse its implementation into the teachers' education system. It has been determined that the current approach to teaching is characterized by a focus on results or core activities, not on problems. The greater part of the discussion about

the importance of implementing transversal competencies and about their importance to economic imperatives, including self-forming capabilities to meet the changing needs of the labor market caused by the evolution from industrial to the post-industrial global economy. However, transversal competencies should be considered not only as being important in economic terms but also because they contribute to improving the quality of education and support the concept of lifelong learning. In addition, many countries around the world see transversal competencies as a mean of improving the quality of education. Based on the analysis of international scientific and regulatory documents we can offer a definition of «transversal competencies». It is a set of general skills such as creativity, critical thinking, collaboration, identity, conflict resolution, global citizenship and ethical use of ICT which have been useful for each person in theoretical and practical training and lifelong learning under modern labor market challenges.

Key words: *term, competence, transversal competencies, training programs for teachers; reforming training, integration of transversal competencies, implementing them in the learning process, reorientation of practical training.*

УДК 378.147:61

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Валерія Валеріївна Ішук

кандидат педагогічних наук,

КВНЗ «Новоград-Волинський медичний коледж»,

м. Новоград-Волинський, Україна

Анотація

У статті висвітлюється сутність понять «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутніх фахівців медичної галузі», «компетентнісний підхід», «професійна підготовка майбутніх фахівців в галузі медицини на основі компетентнісного підходу». Автором визначені педагогічні технології, що обумовлюють упровадження компетентнісного підходу у навчально-виховний процес професійної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі, а саме: інтерактивні; практико орієнтовані; нові інформаційні; тренінгові технології тощо.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, професійна підготовка, професійна підготовка майбутніх фахівців медичної галузі, педагогічні технології, ділові і рольові ігри, форум-театри, дискусії, тренінги.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки.

Професійна підготовка висококваліфікованого фахівця в галузі медицини у вищих медичних навчальних закладах вимагає застосування нових педагогічних підходів, які допомагають вирішувати науково-методологічні питання їхньої підготовки. Проблема методології наукового дослідження привертала увагу багатьох науковців і філософів, але обґрунтування методів і засобів наукового пізнання в системі освіти України здійснюється тільки

останні півстоліття. Характерною рисою розвитку вищої освіти в Україні та професійної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі є необхідність їх адаптації до динамічних змін у глобалізованому світі. Сьогодні відбуваються процеси модернізації та реформування освітньої галузі. З метою поступального розвитку вищої медичної освіти на засадах євроінтеграції та її реформування відповідно до потреб медичної галузі схвалено Концепцію розвитку вищої медичної освіти в Україні (2007), запропоновано Національну стратегію реформування системи охорони здоров'я в Україні на період 2015–2020 рр. (2014), зовнішнє оцінювання рівня компетентності студентів вищих медичних навчальних закладів порівняно з міжнародними стандартами, зокрема американськими (2017).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічних дослідженнях система професійної підготовки у вищій школі здійснюється за такими напрямками: науково-теоретичні основи професійної підготовки та організації професійної діяльності вчителів, викладачів (О. Абдуліна, А. Алексюк, Г. Андреева, В. Гриньова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Ничкало, І. Тимченко); історичні аспекти становлення професійної підготовки вчителя (В. Дем'яненко, М. Євтух); визначення науково обґрунтованого змісту професійної підготовки (В. Сластьонін, Л. Спірін, О. Щербаков); педагогічна взаємодія викладачів і студентів у процесі професійної підготовки (О. Дубасенюк, Т. Семенюк, Л. Хурло); шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу у вищому педагогічному закладі освіти та модернізації професійної підготовки (Л. Кондрашова, Г. Троцько, М. Чобітькота ін.).

Різні аспекти компетентнісного підходу в системі освіти сьогодні розробляють та досліджують такі науковці, як О. Андреев, В. Байденко, П. Бачинський, Н. Бібік, І. Бех, В. Ващенко, В. Введенський, А. Вербицький, Г. Гавришак, І. Гудзик, Н. Дворнікова, Д. Єрмаков, Е. Зеер, І. Зимня,

І. Драч, О. Заблоцька, Д. Іванов, Л. Коваль, Я. Кодлюк, В. Колесов, О. Кравченко, О. Локшина, В. Луговий, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, О. Пометун, С. Савченко, С. Серіков, С. Сисоєва, С. Трубачева, Н. Фоменко, А. Хуторський, Ю. Шапран та ін.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх медичних працівників розглядається у працях Л. Борисюк, О. Джулай, Ж. Комарової, О. Кравченко, Т. Кравцової, В. Левіної, І. Радзівської та ін..

У зарубіжній педагогіці проблемі впровадження компетентнісного підходу приділяють увагу в численних наукових доробках такі науковці як D. Blancero, N. Chomsky, T. Hoffman, A. Klein, D. McClelland, J. Raven, L. Spencer, Z. Shehu, E. Short та ін.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Водночас у професійній підготовці майбутніх медиків існує низка суперечностей: між підвищеними вимогами з боку суспільства до якості підготовки у галузі медицини і рівнем готовності випускників до майбутньої професійної діяльності; між масовістю підготовки майбутніх фахівців та індивідуально-творчим характером їхньої професійної діяльності; між орієнтацією на нові моделі навчально-виховного процесу у вищій школі та традиційним змістом, формами і методами підготовки майбутніх спеціалістів у галузі медицини. Необхідність розв'язання цих суперечностей потребує переосмислення мети, змісту і завдань професійної підготовки медиків у вищих медичних навчальних закладах України відповідно до вимог сучасної освіти. Тому пошуку нових методологічних підходів до організації дослідження надається особливе значення у сучасній психолого-педагогічній літературі.

З позицій компетентнісного підходу рівень освіти має визначатися здатністю фахівця вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду. При використанні цього підходу у майбутніх медиків повинні

бути сформовані професійні компетенції, які забезпечать їм, після закінчення періоду навчання, зайняти належне місце на сучасному ринку праці.

Мета статті – визначення сутності професійної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі на основі компетентнісного підходу.

Постановка завдань: застосування компетентнісного підходу у системі вищої медичної освіти як одного із методологічних підходів професійної підготовки студентів медичних коледжів, уточнення технологій професійної підготовки майбутніх медиків на основі компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що вчені неоднозначно тлумачать поняття «професійна підготовка». Так, у педагогічному енциклопедичному словнику професійна підготовка тлумачиться як система професійного навчання, що має на меті прискорене придбання тими, хто навчається, навичок, які необхідні для виконання визначеної роботи, групи робіт [5, с. 223]. У підручнику «Професійна педагогіка» за редакцією С. Батишева цей термін визначено як «сукупність спеціальних знань, навичок і умінь, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи за відповідною галуззю діяльності [1, с. 512]».

Професійна підготовка у вищих навчальних закладах розглядається в дисертації І. Соколової як неперервний і керований процес набуття майбутніми вчителями досвіду педагогічної діяльності, що дозволяє системно, цілісно сприймати дійсність і діяти на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій [7, с. 15–16]. Отже, науковці – неоднозначні у визначенні поняття «професійна підготовка». Розглянуті визначення зводяться до того, що професійна підготовка майбутніх фахівців медичної галузі – це цілісний процес засвоєння та закріплення фундаментальних і

фахових знань, умінь, навичок, розвиток професійної компетентності, що робить особистість конкурентоспроможною на ринку праці, дає можливість самостійно організовувати та вдосконалювати роботу в галузі медицини, володіти гуманістичними та моральними якостями, відповідально ставитися до свого діла.

Проведення дослідження вимагає визначення методологічних підходів до його організації. Поняття «підхід» у загальному розумінні означає певну сукупність різноманітних засобів та прийомів, які діють на когось. У науковому розумінні ця дефініція трактується як вихідна позиція, що складає основу дослідницької діяльності.

О. Савченко визначає компетентнісний підхід як спрямованість навчально-виховного процесу на формування й розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей [6, с. 137]. Під компетентнісним підходом Д. Іванов розуміє один із таких підходів, у якому відбувається спроба внести особистісний смисл в освітній процес [4, с. 8]. Він акцентує увагу на результаті освіти, де в якості результату береться не сума засвоєної інформації, а здібність людини діяти в різних проблемних ситуаціях. Тому компетентнісний підхід – це підхід, при якому результати освіти стають значущими і поза системою освіти. Отже, компетентнісний підхід є шляхом оновлення системи освіти, її новим концептуальним орієнтиром, що спрямований на комплексне засвоєння знань, умінь, навичок та способів практичної діяльності, завдяки яким фахівець успішно себе реалізує при вирішенні поставлених завдань.

І. Драч наголошує на тому, що впровадження компетентнісного підходу як засобу модернізації змісту вищої медичної освіти зумовлює визначення конкретного переліку і змісту ключових компетенцій випускників ВМНЗ, що вказані в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця; встановлення відповідності базових компетенцій із професійно-орієнтовних дисциплін; відбору змісту предме-

тів, що забезпечать формування і розвиток компетентностей; розробку системи контролю за їх формуванням [3, с. 47]. Отже, автор підкреслює важливість розвитку не тільки професійних, але й ключових компетентностей майбутніх медичних працівників.

А. Вербицький вважає, що ключові компетенції виконують три функції, а саме: допомагають студентам учитися; дозволяють робітникам фірм, підприємств бути більш гнучкими і відповідати запитам роботодавця; допомагають бути більш успішними в подальшому житті. Компетенції є важливими результатами освіти, тому мають бути сформовані в студентів, «пронизувати» всі дисципліни, проходити через всі рівні освіти та розроблюватися на високому рівні [2, с. 9–10].

Професійна підготовка майбутніх фахівців в галузі медицини на основі компетентнісного підходу передбачає наявність у студентів необхідних знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей, які достатні для виконання посадових обов'язків, необхідних для професійного зростання, зміни профілю роботи, а також інноваційної діяльності, розвиток особистісних якостей: організованості, відповідальності, гуманізму, емпатійності, ініціативності та ін.

Сьогодні використання компетентнісного підходу у навчально-виховному процесі вищої школи є дуже актуальним та має важливе практичне значення у зв'язку з необхідністю ефективного вирішення різноманітних завдань на основі існуючих знань, умінь, навичок, особистісних та професійних рис майбутніх фахівців у галузі медицини та їх можливістю навчатися протягом життя. Використання компетентнісного підходу на заняттях при вивченні дисципліни тісно пов'язано з вирішенням проблем забезпечення якості вищої освіти. А. Вербицький зазначає, що якість професійної освіти являє собою відповідність особистісних, професійних та соціальних харак-

теристик молодого фахівця потребам життя та залежить від багатьох факторів: контингенту абітурієнтів, а потім студентів; викладацького складу; змісту освіти; якості освітнього середовища і умов організації навчання; педагогічних технологій, які використовуються при підготовці фахівців; якості освітнього процесу та його ресурсного забезпечення [2, с. 27].

Акцентуємо увагу на педагогічних технологіях, які обумовлюють упровадження компетентнісного підходу у навчально-виховний процес вищої школи. Серед різноманіття сучасних педагогічних технологій, що сприяють підвищенню ефективності навчально-виховного процесу у вищій школі, широкоживаними є інтерактивні технології (діалогічні методи навчання, семінари-дискусії, мозкові штурми, інтерактивні та імітаційні ігри, тренінги та ін.); практико орієнтовані технології (проблемне навчання, метод проектів, контекстне навчання та ін.); нові інформаційні технології (дистанційне навчання, комп'ютерне тестування, мультимедійні технології тощо). Коротко зупинимось на можливостях використання нових інформаційних технологій у підготовці майбутніх медичних працівників. Так, поширеними комп'ютерними завданнями для студентів є створення електронних презентацій для просвітницької роботи в медичних закладах з профілактики різних захворювань, покрокових дій проведення різних медичних процедур, програм для статистичної обробки медичних досліджень тощо.

У процесі професійної підготовки в КВНЗ «Новоград-Волинський медичний коледж» Житомирської обласної ради ці новітні технології навчання використовуються при проведенні лекційних і семінарських занять з різних дисциплін, а саме: ділові і рольові ігри, форум-театри, розігрування уявних ситуацій, розв'язання проблемних професійних завдань тощо. Серед майбутніх медичних працівників проводяться заняття у вигляді дискусій, або

дебатів з обговорення різних медичних проблем суспільства. Робота в аудиторіях доповнюється залученням студентів до позааудиторної роботи (проведення бесід в школах на медичну тематику, оформлення медичних газет і стендів тощо). Знання та вміння, набуті на практичних заняттях, студенти удосконалюють під час проходження виробничої та переддипломної практик на лікувальних базах біля ліжка хворого. Значну допомогу у вирішенні актуальних проблем практичного навчання надають: Новоград-Волинське територіально-медичне об'єднання, «ЦПМСД міста Новограда-Волинського», «ЦПМСД Новоград-Волинського району», які є основною навчальною базою для медичного коледжу. Під час навчання в коледжі, з метою підвищення рівня засвоєння професійних вмінь та навичок, для студентів проводяться тренінги з надання невідкладної допомоги, інтегрованого ведення хвороб дитячого віку, курси масажу, косметології та догляду за хворими тощо.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. На підставі вищезазначеного можна зробити висновок, що з позицій компетентнісного підходу рівень освіти визначається здатністю майбутнього фахівця вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду. Отже, компетентнісний підхід відображає уявлення про професіоналізм і ділові якості майбутнього медичного працівника, сприяє розвитку інноваційних процесів у системі професійної підготовки фахівців медичної галузі. Водночас у процесі компетентнісного підходу до навчання у вищій школі нових акцентів набувають вимоги до використання сучасних технологій навчання. Професійному становленню майбутніх фахівців медичної галузі сприяють інтерактивні, практико орієнтовані, нові інформаційні технології. Не менш важливим у реалізації компетентнісного підходу є позааудиторна робота і проходження практики.

Компетентнісний підхід зміщує акценти з процесу нагромадження нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в майбутніх фахівців медичної галузі здатності діяти і творчо застосовувати набуті знання й досвід у різних практичних ситуаціях.

Перспективи подальших розвідок полягатимуть у з'ясуванні тих життєвих і професійних компетентностей, які необхідні майбутнім фахівцям медичної галузі для належного здійснення професійної діяльності, а також у визначенні шляхів їх формування.

Список використаних джерел:

1. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / Батышев С. Я. – М. : Ассоциация «Проф. образование», 1997. – 512 с.
2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / Вербицкий А. А. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
3. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І. І. Драч // Проблеми освіти. – 2008. – № 57. – С. 44–47.
4. Иванов Д. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д. В. Иванов, Г. К. Митрофанов, О. В. Соколов: [учеб.–метод. пособие] / под. ред. Е. Н. Обухова. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / [Безруких М. М., Болотов В. А., Глебова Л. С. и др.]; под ред. Б. М. Бим-Бада. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
6. Савченко О. Дидактика початкової освіти : [підручник] / О. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
7. Соколова І. В. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Соколова. – Київ, 2008. – 44 с.

References:

1. Batyishev S. Ya. Professionalnaya pedagogika: uchebnik dlya studentov, obuchayuschihsya po pedagogicheskim spetsialnostyam i napravleniyam / Batyishev S. Ya. – M. : Assotsiatsiya «Prof. obrazovanie», 1997. – 512 s.
2. Verbitskiy A. A. Kompetentnostnyy podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya / Verbitskiy A. A. – M.: ITs PKPS, 2004. – 84 s.
3. Drach I. I. Kompetentnisnyi pidkhd yak zasib modernizatsii zmistu vyshchoi osvity / I. I. Drach // Problemy osvity. – 2008. – № 57. – S. 44–47.
4. Yvanov D. V. Kompetentnostnyy podkhd v obrazovanny. Problemy, poniatiya, ynstrumentaryi / D. V. Yvanov, H. K. Mytrofanov, O. V. Sokolov: [ucheb.–metod. posobye] / pod. red. E. N. Obukhova. – M.: APK y PRO, 2003. – 101 s.
5. Pedahohycheskyi entsyklopedycheskyi slovar / [Bezrukykh M. M., Bolotov V. A., Hlebova L. S. y dr.]; pod red. B. M. Bym-Bada. – M. : Bolshaia Rossyyskaia entsyklopedyia, 2008. – 528 s.
6. Savchenko O. Dydaktyka pochatkovoї osvity : [pidruchnyk] / O. Savchenko. – K.: Hramota, 2012. – 504 s.
7. Sokolova I. V. Teoretychni ta metodychni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia za dvoma spetsialnostiamy na filolohichnykh fakultetakh vyshchykh navchalnykh zakladiv : avtoref. dys. na здobuttia nauk. stupenia doktora ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / I. V. Sokolova. – Kyiv, 2008. – 44 s.

Валерия Валерьевна Ищук,

кандидат педагогических наук,
Новоград-Волынский медицинский колледж,
г. Новоград-Волынский, Украина

Ищук В. В.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ МЕДИЦИНСКОЙ ОТРАСЛИ
НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

Аннотация

В статье определяется сущность понятий «профессиональная подготовка», «профессиональная подготовка будущих специалистов медицинской отрасли», «компетентностный подход», «профессиональная подготовка будущих специалистов в области медицины на основе компетентностного подхода». Автором определены педагогические технологии, обуславливающие внедрения компетентностного подхода в учебно-воспитательный процесс профессиональной подготовки будущих специалистов медицинской отрасли, а именно: интерактивные; практико ориентированные; новые информационные; тренинговые технологии и др.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная подготовка, профессиональная подготовка будущих специалистов медицинской отрасли, педагогические технологии, деловые и ролевые игры, форум-театры, дискуссии, тренинги.

Valeriia Valeriivna Ishchuk

Ph.D. in Pedagogy, Lecturer,

Novograd Volynskii Medical College,

Novograd Volynskii, Ukraine

E-mail: lera_novograd@mail.ru

Ishchuk V.

RAINING OF THE FUTURE SPECIALISTS OF MEDICAL INDUSTRY BASED ON COMPETENCE APPROACH

Annotation

The author of the article determined the nature of the concepts of «professional training», «training future specialists of medical industry», «competence approach», «training future specialists in medicine based on competence approach». It is proved in the article that the training of future specialists in medicine based on competence approach requires from the students the necessary knowledge, skills, professionally important qualities sufficient to perform job responsibilities and professional growth, or even to change a job profile, to fulfill an innovation activity, the development of personal

qualities. Organization, responsibility, humanity, empathy, initiative and others are selected by the author among the necessary personal qualities of future health professionals. The pedagogical technologies that contribute to the introduction of competence approach in the educational process of training future specialists in medicine are defined by the author, they are: interactive technologies (dialogic teaching methods, discussion workshops, brainstorming sessions, interactive and simulations games etc.), the practice-oriented technologies (problem teaching, project method, contextual learning, etc.), new information technologies (distance learning, computer testing, multimedia technology, etc.). The author of the article noted that a public work and practical studying are equally important in the implementation of competency approach. The author also made an emphasis that there should be conducted for students the special trainings on a first aid, an integrated management of childhood illness, massage courses, cosmetology and care and the others during studying process in a college; the aim of such trainings is the enhancing of the level of professional skills mastering.

The author made a conclusion that a competence approach shifts the emphasis from the process of accumulating the regulatory defined knowledge and skills to the field of the formation and development the future medical specialists' ability to act and apply their knowledge and experience in various practical situations creatively.

The perspectives in the future author's work are seen in the clarification of those life and professional competencies that are necessary for future specialists in medical industry to conduct their professional activity, and to identify the ways of its formation.

Key words: competence approach, professional training, training future specialists in medical industry, educational technology, business and role-playing, theater-forum, discussions, trainings.

УДК 378.013.42:004.42

ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Світлана Миколаївна Калаур,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки та менеджменту освіти, докторант
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна

Анотація

Розкрито підходи до використання тренінгових технологій, представлено аналіз наукових публікацій у контексті використання тренінгів у підготовці майбутніх фахівців, які працюватимуть у соціальній сфері. Досліджено потенціал соціально-психологічного тренінгу для формування у майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників готовності до розв'язання конфліктів. Головна увага зосереджена на характеристичі переваг та підходів до організації тренінгів, що спрямовані на формування толерантності та асертивності як основних показників особистісного компоненту готовності до розв'язання конфліктів.

Ключові слова: *конфлікти, готовність до розв'язання конфліктів, тренінг, майбутні фахівці соціальної сфери, асертивність, толерантність.*

Постановка проблеми. Складність професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери спричинили потребу переосмислення теоретико-методологічних підходів та пошук інноваційних методів професійної підготовки у ВНЗ. Надаючи соціальну допомогу (соціально-педагогічну діагностику, консультування, профілактику, пропедетичну та просвітницьку діяльність та ін.) своїм клієнтам,

доволі часто соціальні педагоги та соціальні працівники у процесі спілкування можуть стикатися з конфліктним протистоянням. Нині на загальнодержавному рівні акцентовано, що майбутні фахівці соціальної сфери повинні бути готовими до посередницької та медіаторської діяльності з розв'язання конфліктних ситуацій. Зокрема, про це йдеться в Наказі Міністерства соціальної політики «Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги посередництва (медіації)» [1].

У цьому контексті, формування готовності до розв'язання конфліктів загалом, та формування толерантності та асертивності як показників особистісного компоненту готовності зокрема, стають для майбутніх фахівців професійно значущими, адже слугують основним інструментом професійної діяльності. Належний рівень готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності вважаємо визначальним для результативності неконфліктної професійної взаємодії з клієнтами. Беззаперечним є той факт, що майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників необхідно навчати у ВНЗ таким чином, щоб вони були здатні свідомо та виважено конструювати свої взаємовідносини із клієнтами. Як свідчить практика, у цьому контексті вагому роль відіграють тренінгові технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій доводить, що останнім часом, пріоритетом серед активних методів навчання в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх фахівців визнано тренінгові технології. Так, тренінговим технологіям у підготовці фахівців присвятили свої напрацювання Ю. Ємельянов, С. Макшанов, Л. Петровська, Є. Сидоренко, М. Смульсон. До прикладу, як стверджують І. Дичківська, М. Лазарев, М. Яковенко використання тренінгових технологій дозволяє максимально спрямувати майбутніх фахівців на самопізнання та самовдосконалення на основі суб'єкт-суб'єктного підходу

та використання конструктивного діалогу. Науковці одностайні у тому, що використання таких технологій під час професійної підготовки фахівців у ВНЗ дасть можливість студентам стати активними суб'єктами освітнього процесу, провести ґрунтовний та різнобічний науковий аналіз проблеми, яка винесена на тренінгове заняття, активно обмінюватися інформацією.

У процесі дослідження встановлено, що над розробкою та впровадженням інтерактивного навчання, що базується на тренінгових технологіях працювали Л. Артемова, С. Кашлев, В. Євдокимов, М. Мельничук, О. Пометун та ін. Зокрема, у дослідженнях А. Панфілова [2] розроблено наукові підходи до використання тренінгу під час вдосконалення педагогічного спілкування; теоретичні та практичні аспекти формування професійних комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів засобами навчальних тренінгів вивчала О. Пасічник [3]; у публікації В. Федорчука [7] розкрито перспективи соціально-психологічного тренінгу у розвитку комунікативної компетентності фахівців; можливості тренінгу як інноваційної форми роботи у професійній діяльності майбутніх практичних психологів і соціальних працівників проаналізувала Т. Цюман [8].

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Відзначимо, що у контексті нашого дослідження вагомий інтерес представляють публікації М. Трухан [5; 6], які стосуються як загальних підходів до формування готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язування конфліктів в загальноосвітніх закладах, так і вивчення практичних механізмів організації соціально-психолого-педагогічного тренінгу як форми конфліктологічної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Однак, ще й нині усі теоретичні та практичні аспекти, які стосуються висвітлення потенціалу тренінгових технологій у формування особистісного компоненту готовності майбутніх фа-

хівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів не повною мірою розкриті. Встановлено, що часто формування готовності у майбутніх фахівців соціальної сфери носить стихійний характер та лише фрагментарно викладачі використовують тренінгові технології. Актуальність проблеми та її недостатня теоретична розробленість обумовили тему написання статті.

Мета статті – дослідити потенціал тренінгових технологій у формуванні готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. У процесі дослідження було поставлено **завдання** дослідити переваги тренінгових технологій та проаналізувати загальні теоретичні та методичні аспекти організації соціально-психологічних тренінгів.

Виклад основного матеріалу. Стрімкий розвиток сучасної вищої освіти спричиняє пошук нових оптимальних форм побудови освітнього процесу, що передбачають використання тренінгових технологій. Оскільки вагомою складовою професійної діяльності сучасного фахівця соціальної сфери є комунікація, то використання тренінгів володіє вагомим потенціалом для формування професійних умінь та навичок у розв'язання конфліктів. Обираючи тренінги, враховувався той чинник, що вони вимагають від майбутніх фахівців нестандартного мислення, пов'язаного з емоційними та соціальними аспектами професійної поведінки, умінням протистояти конфліктам, діяти впевнено, брати на себе відповідальність за розв'язання конфліктного протистояння під час реалізації професійної діяльності. Безперечно, що тренінги передбачають моделювання конкретних професійних ситуацій, спрямованих на формування навичок поведінки студентів у різних, у тому числі й нестандартних, ситуаціях конфліктологічного спрямування.

Тренінг (англ. training) – це запланований процес модифікації (зміни) відношення, знання чи поведінкових

навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду з тим, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності, або в певній галузі [4]. Науковці по-різному трактують наукову дефініцію «тренінг». Так, Н. Євдокимова вважає тренінг групою методів розвитку здібностей до навчання і оволодіння складним видом діяльності; О. Пометун переконана у тому, що сутністю цієї форми навчання є взаємодія, діалог, що базується на певному домінуванні однієї думки над іншою; Л. Бондарева розглядає навчальний тренінг як активну навчальну діяльність студентів, під час якої майбутні фахівці виконують тренінгові вправи, адаптовані до майбутньої професійної діяльності, під керівництвом викладача-тренера на основі спеціально підготовлених інструктивно-методичних матеріалів відповідно до сучасних вимог професійної діяльності. Наприклад, під тренінгом М. Трухан розуміє «цілісну циклічну організацію особливих занять, спрямованих на всебічний аналіз проблемних професійних ситуацій, які об'єднані однією структурою, та є обмеженими у часовому аспекті та дидактичному просторі» [6, с. 92].

Тренінгова технологія спрямована на розвиток соціальних установок, поглиблення теоретичних знань, формування умінь, досвіду в галузі міжособистісного спілкування. Тобто, у найбільш загальному аспекті, усі види тренінгів націлені на формування й розвиток умінь, навичок ефективного спілкування. Науковці одноставні у тому, що тренінги сприяють самопізнанню, впливають на формування навичок активного слухання, вдосконалюють аргументування власної точки зору, допомагають послабленню нервово-емоційного напруження, розвитку соціальної сензитивності, розвивають рефлексію. Усі ці якості є вагомим для майбутніх фахівців соціальної сфери, які планують сформувати у себе такі особистісні риси як толерантність та асертивність.

У методичному аспекті виходимо з тих міркувань, що професійна діяльність у соціальній сфері передбачає

розвиток особистісних та професійних якостей, які є взаємозалежними, тобто особистісний розвиток стає підґрунтям для професійного. Тому тренінгові технології повинні носити професійну спрямованість, яка полягає тому, що лише той професіонал здатний кваліфіковано допомагати своїм клієнтам, який має високий рівень толерантності та асертивності. Розвиток готовності до розв'язання конфліктів майбутніми соціальними педагогами та соціальними працівниками повинен відбуватися у контексті перспектив його власного професійного росту щодо неконфліктного спілкування.

Відзначимо, що багаторівневий зворотний зв'язок з учасниками тренінгового навчання дає змогу кожному студентові побачити відображення себе в очах своїх одногрупників та отримати інформацію про те, як сприймається його поведінка в тій чи іншій конфліктній ситуації. Вагомою перспективою тренінгу вважаємо те, що вони дозволяють майбутнім фахівцям підвищити власний рівень конфліктологічних знань та зрозуміти обмеженість способів спілкування, їх недосконалість, а також суттєво змінити ці якості у сторону покращення таких рис як толерантність та асертивність під час прийняття рішення у конфліктній взаємодії.

Цінність тренінгів виражається в тому, що вони дозволяють інтенсифікувати процес професійної підготовки майбутніх фахівців, зробити його більш ефективним за рахунок повної відповідності принципам особистісно-орієнтованого навчання. Ігровий момент занять, акценти на виконання практичних завдань сприяють мобілізації можливостей і здібностей усіх учасників тренінгу, розвитку їх навичок міжособистісної взаємодії та формуванню високого рівня готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Соціально-психологічний тренінг є найперспективнішим методом педагогічної підготовки фахівців. Викладач,

який організовує тренінгове заняття повинен так організувати діяльність студентів, щоб у результаті були досягнуті найважливіші цілі: сенсибілізація навичок сприйняття; руйнування рольових стереотипів; адекватне сприймання себе та інших учасників тренінгу. Наш педагогічний досвід щодо організації та проведення тренінгів дозволив виокремити перелік загальних методичних прийомів, які доцільно використовувати викладачам з метою формування у майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників готовності до розв'язання професійних конфліктів. До них віднесено: міні-лекцію, коротке повідомлення, дискусію, мозковий штурм, рольові ігри, розігрування соціально-педагогічних ситуацій, комунікативні вправи і завдання, самопрезентації, презентації, імітаційні та ділові ігри, відеодемонстрації, відеолекторії.

Відзначимо, що серед усіх методичних прийомів тренінгу, ситуативно-рольові ігри та групові дискусії відіграють основну роль. Практичні вправи, дозволяють розвивати толерантне спілкування, формують практичні уміння включеного слухання, впливають на розвиток техніки інтонування, постановки голосу.

Розроблений комплекс тренінгових занять (10 занять по 1,5 год.) виконував навчальну функцію. Особистісний розвиток студентів під час участі у тренінгу можна описати наступним чином: спочатку – обережність, скутість, невпевненість; в середині тренінгу спостерігається активний пошук адекватних форм поведінки, присутня тривожність, розгубленість; у кінці тренінгу спостерігаються позитивні тенденції, які стосуються формування готовності до розв'язання конфліктів у цілому та щодо сформованості толерантності та асертивності.

Досягнення зазначених позитивних змін у кінцевому етапі участі у тренінгу відбулося, головним чином, через дотримання певних принципів, а саме:

– принцип «Я» – базувався на тому, що учасники тренінгу повинні бути максимально зосереджені на проце-

сах самопізнання та використання відповідних мовних засобів для висловлення власних думок, оціночних суджень щодо конфліктного протистояння у професійній діяльності;

- принцип «тут і тепер» орієнтував студентів на те, щоб предметом їх аналізу мають бути лише ті дії, почуття та думки, які відбуваються в групі у конкретний момент;

- принцип конфіденційності базувався на етичній потребі дотримуватися психологічної безпеки під час участі у тренінгу, яка є необхідною умовою створення атмосфери довіри та самоповаги;

- принцип дослідницької позиції був спрямований на створення креативного середовища тренінгу під час якого відбувається невимуслене усвідомлення ідей, закономірностей конфліктного протистояння, а також вивчення власного потенціалу у розв'язанні конфліктів на робочому місці;

- принцип ширості та відкритості передбачає безпосередню залежність ефективності роботи цілої групи від ступеня відкритості кожного студента та прагнення підвищити свій власний рівень конфліктологічної компетентності;

- принцип суб'єкт-суб'єктного спілкування був орієнтований на врахування інтересів усіх учасників тренінгу, створення атмосфери відкритості та довіри;

- принцип активності базується на невимусненій участі та активному залученню всіх студентів до розв'язування завдань тренінгу.

У процесі дослідження у студентів розвинуто адекватне сприймання себе та інших учасників тренінгу, що базувалося на самоповазі, усвідомленні різниці між ідеальним та реальним уявленням про себе та свій рівень конфліктності. Студенти проявляли творчість, що суттєво сприяло прогресивним змінам у формуванні інноваційного стилю мислення і виваженим підходам до професійної діяльності по розв'язанню конфліктних ситуацій. Вагомим

досягненням під час тренінгу вважаємо розвиток асертивної поведінки і толерантності до почуттів, думок інших людей.

Висновки. Очевидним є той факт, що підготувати висококваліфікованого фахівця застосовуючи пояснювально-ілюстративні методики, доволі складно. Самостійність у прийнятті рішень, творчість, активність не формуються спонтанно. Отже, розробка та використання тренінгових технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери володіє вагомим потенціалом для розвитку умінь групової роботи, формування готовності до розв'язання конфліктів під час спілкування як з клієнтами так і з колегами, вдосконалення особистісних якостей (толерантності та асертивності), здібностей та установок.

Перспективи подальших розвідок будуть спрямовані у практичну площину перевірки ефективності розробленого тренінгу в професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників.

Список використаних джерел:

1. Наказ Міністерства соціальної політики «Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги посередництва (медіації)» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1243-16> – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Панфилова А. П. Тренинг педагогического общения : учеб. пособие [для студ. вузов обучающихся по спец. «Педагогика и психология»] / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
3. Пасічник О. О. Формування професійних комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів засобами навчальних тренінгів : дисс. ... канд. пед. наук. : 13.00.04 / Олена Олексіївна Пасічник; Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2013. – 278 с.
4. Тлумачний словник української мови: понад 12500 статей (близько 40000 слів) / за ред. В. С. Калачника. – [2-ге вид., випр. і доп.]. – Харків : Прапор, 2005. – 992 с.

5. Трухан М. А. Практичні підходи до організації соціально-психолого-педагогічного тренінгу як форми конфліктологічної підготовки майбутніх соціальних педагогів / М. А. Трухан // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – № 4. – С. 183–187.
6. Трухан М. А. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності з розв'язання професійних конфліктів у закладах освіти : дисс. ... канд. пед. наук. : 13.00.04 / Марія Андріївна Трухан; Хмельницький національний університет. – Хмельницький, 2016. – 278 с.
7. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача» : навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2003. – 240 с.
8. Цюман Т. П. Тренінг як інноваційна форма превентивної роботи з молоддю / Т. П. Цюман // Науковий вісник Чернівецького університету. : Збірник наукових праць. – Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2005. – Вип. 271. – С. 181–184.

References:

1. Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky «Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu sotsialnoi posluhy poserednytstva (mediatsii)» [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1243-16> – Zahol. z ekranu. – Mova ukr.
2. Panfilova A. P. Trening pedagogicheskogo obshcheniya : ucheb. posobie [dlya stud. vuzov obuchayushchihsya po spec. «Pedagogika i psihologiya»] / A. P. Panfilova. – M. : Akademiya, 2006. – 336 s.
3. Pasichnyk O. O. Formuvannia profesiinykh komunikatyvnykh umin maibutnikh sotsialnykh pedahohiv zasobamy navchalnykh treninhiv : dyss. ... kand. ped. nauk. : 13.00.04 / Olena Oleksiivna Pasichnyk; Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. V. Hnatiuka. – Ternopil, 2013. – 278 s.

4. Tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy: ponad 12500 statei (blyzko 40000 sliv) / za red. V. S. Kalachnyka. – [2-he vyd., vypr. i dop.]. – Kharkiv : Prapor, 2005. – 992 s.
5. Trukhan M. A. Praktychni pidkhody do orhanizatsii sotsialno-psykholoho-pedahohichnoho treninhu yak formy konfliktolohichnoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pedahohiv / M. A. Trukhan // Naukovi zapysky. Seriia «Psykholoho-pedahohichni nauky» (Nizhynskiy derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia) / za zah. red. prof. Ye. I. Kovalenko. – Nizhyn : NDU im. M. Hoholia, 2014. – № 4. – S. 183–187.
6. Trukhan M. A. Formuvannia hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do diialnosti z rozviazannia profesiinykh konfliktiv u zakladakh osvity : dyss. ... kand. ped. nauk. : 13.00.04 / Mariia Andriivna Trukhan; Khmelnytskyi natsionalnyi universytet. – Khmelnytskyi, 2016. – 278 s.
7. Fedorchuk V. M. Sotsialno-psykholohichni treninh «Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti vykladacha» : navchalno-metodychnyi posibnyk. – Kamianets-Podilskiy : Abetka, 2003. – 240 s.
8. Tsiuman T. P. Treninh yak innovatsiina forma preventyvnoi roboty z moloddii / T. P. Tsiuman // Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu. : Zbirnyk naukovykh prats. – Chernivtsi : Chernivetskyi nats. u-t, 2005. – Vyp. 271. – S. 181–184.

Светлана Николаевна Калаур,

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики и менеджмента образования, докторант
Тернопольский национальный педагогический
университет имени Владимира Гнатюка
г. Тернополь, Украина

Калаур С. Н.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ К РАЗРЕШЕНИЮ
КОНФЛИКТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация

Раскрыты подходы к использованию тренинговых технологий, представлен анализ научных публикаций в контексте использования тренингов в подготовке будущих специалистов, которые будут работать в социальной сфере. Исследован потенциал социально-психологического тренинга для формирования у будущих социальных педагогов и социальных работников готовности к решению конфликтов. Главное внимание сосредоточено на характеристике преимуществ и подходов к организации тренингов, направленных на формирование толерантности и асертивности как основных показателей личностного компонента готовности к решению конфликтов.

Ключевые слова: конфликты, готовность к решению конфликтов, тренинг, будущие специалисты социальной сферы, асертивность, толерантность.

Svitlana Mykolaivna Kalaur,

Ph. D in Pedagogy, Associate Professor

Doctoral Student of the Department of Pedagogy

and Management of Education

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,

Ternopil, Ukraine

E-mail: svitlanakalaur@rambler.ru

Kalaur S. M.

**USING TRAINING TECHNOLOGIES IN THE FORMATION
OF FUTURE SOCIAL SPHERE SPECIALISTS' READINESS
FOR CONFLICT RESOLUTION IN PROFESSIONAL ACTIVITIES**

Annotation

Future social teachers and social workers should have a high level of readiness to resolution of professional conflicts for qualified professional activity. During the research it was found that training technologies have significant potential for the formation of a high level of tolerance and assertiveness, which are the indicators of preparedness personal component.

Training technologies enable students to develop their own authenticity and defend their own position in the interpersonal relationships conflict nature. They help to increase the level of

self-understanding and understanding of your opponents during the conflict interaction. From students' participation in educational social-psychological training, we expect the active listening skills and the improvement of practical skills of their own point of view argumentation. In general, training technologies help to the weakening of the neuro-emotional stress, the development of social sensory, sensitivity to the states, feelings, thoughts of others, the development of tolerance skills. In the training group future social teachers and social workers acquire social and professional experience, improve personal qualities that will be required during the practical solution of conflict situations in their future professional activity.

In practical aspects the use of the complex of training exercises in the training of future social teachers and social workers has a significant potential for the development of group work skills. It was found that trainings affect positively the development of competence in communication, promote the improvement of professional skills, personal capabilities and attitudes to tolerant communication which are very important in communication with clients. It was established that the socio-psychological training of the formation of future social teachers and social workers' readiness for conflict resolution will be effective only in the case when teachers will follow the specific principles of its organization and conduction.

During the research the list of general methodological approaches of training that are the most appropriate to use by teachers in order to form the readiness of future social teachers and social workers to conflict resolution was singled out. They include: mini lecture, short messages, discussions, brainstorming, role-playing, the playing of practical social and pedagogical situations, the practical communicative exercises and tasks, self-presentations, presentations, imitative and business games, video demonstration, video lectures.

Key words: *conflicts, the readiness for conflict resolution, training, future specialists of social sphere, assertiveness, tolerance.*

УДК 378(477):37.011.33

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ – ШЛЯХ ДО ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ НА ОСНОВІ РІДНОЇ ІСТОРІЇ ТА МОВИ

Петро Васильович Кириченко,

кандидат філологічних наук,

старший науковий співробітник

Інститут модернізації змісту освіти МОН України,

м. Київ, Україна

Анотація

У статті розглядаються основні етапи розвитку вищої освіти в Україні на фоні інтенсифікації процесів світової мережі знань, особливо після входження нашої країни до сфери світової ринкової економіки. Простежуються явища в їх історичній послідовності, що виникають під неоднозначним впливом інформаційних технологій, характерні для країн Європи, переваги і вади процесів глобалізації знань, обстоюється думка про необхідність дотримання власного історичного й духовного шляху України на національній основі.

Ключові слова: гуманітарна складова знань; шлях до гуманітаризації знань; національна система освіти; глобалізація освіти; національна система знань.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки. Призначення гуманітаризації вищої освіти полягає у приведенні освітньої діяльності у відповідність до суспільних потреб; збагаченні існуючої системи вищої освіти, визначенні напрямків та засобів розвитку вищої освіти в умовах ринкової економіки. За умов інформаційного засилля людина розглядається як виробник складної системи соціальних відносин та зв'язків, що використовує знання як засіб перетворення світу. Інформаційне суспільство потребує фахівців, здатних безперервно вдосконалювати знання та самостійно працювати з інфор-

мацією. Відповідно суттєвих змін потребує система вищої освіти, призначення якої полягає не лише у наданні певного обсягу знань, а й у створенні умов для самореалізації та розвитку особистості українця в її історичному і духовному розвитку.

Мета статті – простежити найбільш характерні етапи розвитку української вищої освіти під опосередкованим впливом світових освітніх процесів.

Методи: аналіз, узагальнення і систематизація науково-теоретичних положень.

Виклад основного матеріалу. Про українську історію й духовність загалом та про українську мову зокрема, їх значущість для народу в його самоідентифікації, відрізненні народу як цілісності написано чимало. Не менше досліджень про численні заборони нашої мови, список яких складає сотні друкованих сторінок. Забороняли в різні часи і неоднаково, а історію України розглядали як нерозривну складову російської історії. Найвитонченіше з рідною мовою боролися наприкінці 80-х років минулого століття - активно запроваджувалась практика переведення українськомовних шкіл на російськомовні, підставою для чого були заяви батьків, як і вивчення чи не вивчення її їхніми дітьми. Варто нагадати, як на сьогодні, що завдяки використанню двох цих чинників формувалися цілі анклавні неприсутності української мови. Найпродуктивніше такі анклавні витворювалися в сучасних Донецькій, Луганській, почасти Запорізькій та інших областях.

Якщо уважно поглянути, то це землі, що входили до колишньої Російської імперії – подібних ситуацій зовсім не було на Правобережній Україні, зокрема на землях, що входили до складу Австро-Угорської імперії. Це ще раз підтверджує тяглість ситуацій попередніх епох – відносно мовно-демократичного облаштування в Австро-Угорщині, де українська мова мала освітянський простір, і заборонувально-репресивного в Російській імперії, де українська

мова не тільки не мала власного освітянського та інших просторів, але й постійно заборонялася.

Саме визнання окремого статусу української мови було здійснено в царській Росії тільки на початку двадцятого століття під активною дією тих демократичних сил, що набували поступового розвитку. На терені Російської імперії були напрацьовані моделі зросійщення, а кращі провідники цієї ідеї отримували нагороди від самого імператора — медалі за русифікацію. Таким чином, значна частина корінного населення з національно-мовною самоідентифікацією формувалася під впливом кількох чинників: 1) силового навантаження російської мови в імперії; 2) постійного звинувачення українськості в її хуторянстві, в недолугості самої ідеї українства; 3) звуження активного навантаження української мови в наукових студіюваннях (заборона), художньо-мистецьких творах (відсутність друку і переслідування за використання української мови); 4) проголошення тези про тяглість київсько-руської мовної традиції тільки в російськомовній стихії; 5) нав'язування ідеї про штучність української мови, її проповідування на усіх рівнях тощо втрачала національно-українську самоідентифікацію і переходила в силове поле російської.

Ці чинники не тільки наявні, вони активно використовуються «достойниками» «новітнього» мовного законодавства і лобістами російської мови. Останнім часом все активніше звучить думка про меншу інформативну завантаженість української, що є не тільки абсолютною неправдою, а просто недоречністю. Якщо не зникає мова, то її слід зробити непотрібною і неprestижною. На цю ідею працювали ще за часів Російської імперії, найінтенсивніше ж вона почала набувати ознаки псевдонауковості, або недонауковості у так званих ідеях недовови, мови з малопотужним інформаційним простором, мова з недостатнім інтелектуальним простором, граничним виявом чого постає утвердження тези про хуторянство української мови

та інше. Апологети ж таких тверджень ідуть далі: недомо-ва, тобто неповноцінна мова, а ті, хто нею користуються, закомплексовані на застарілій ідеї.

На цьому фоні зміни в гуманітарній складовій вітчизняної вищої освіти почалися з середини 80-х років ХХ ст., були зумовлені прагненнями до деідеологізації навчального процесу і відбувалися без визначення певних засадничих принципів та відповідного наукового забезпечення. Особливо виразно це проявилось при підготовці фахівців технічних спеціальностей. Зміни зводилися до перегляду змісту гуманітарних дисциплін та зменшення їх обсягу, на формальних підставах вилучення з навчальних планів деяких ВНЗ (українська мова, історія України). Цей процес тривав до середини 90-х років ХХ ст., коли почала формуватися нова система гуманітарної освіти.

У подальшому певну позитивну роль у подоланні спроб «реформувати» гуманітарну підготовку відіграло впровадження в кінці 90-х рр. поняття «глобальність». При цьому важливе місце у всіх ланках навчально-виховного процесу посіла гуманітарна компонента, яка зміцнила взаємозв'язок з природничими, технічними та технологічними напрямами освіти.

Становлення інформаційного суспільства в Україні передбачає створення та запровадження нової освітньої концепції, у якій важливе місце належить вищій освіті. Складність цього процесу полягає у необхідності відмови від багатьох традиційних уявлень щодо мети, завдань та змісту вищої освіти, насамперед, пануючій дотепер диференціації способів пізнання суспільства.

Вона означає формування спільності соціальних, економічних, політичних, правових відносин, котрі вже не можуть інтегруватись у національно-державну практику та набули планетарних масштабів. Виникає глобальне, або світове суспільство. Локальні суспільства, соціальні групи й індивіди зіткнулись з новою реальністю, далеко

не завжди і не в усьому будучи готовими до її сприйняття, а тим більше для активного впливу на неї. Значною мірою це стосується й професійних груп, пов'язаних з такою сферою суспільної діяльності, як освіта.

Для розвитку взаємодії освіти і бізнесу дуже важливо, щоб освіта стала сектором, в якому добре розвинена підзвітність суспільству, наголосимо: саме українському суспільству. Це означає, що і на національному, і на місцевому рівні має виявлятися зацікавленість у тому, наскільки успішно функціонує система освіти, в тому, щоб населення отримувало відповідну інформацію і вимагало підвищення ефективності системи освіти. Це також означає, що батьки повинні мати можливість впливати на ті процеси, які відбуваються в школі, а місцева патріотична влада може впливати на навчальні програми.

Чи не найважливішою ланкою концепції стає визначення основної мети вищої освіти, відповідь на питання щодо її спрямованості та результат освітньої діяльності. Тут спостерігається орієнтація на одну з двох позицій. Перша полягає у формуванні всебічно підготовленого професіонала-патріота, здатного до розуміння фахових проблем у контексті сучасного науково-технічного прогресу та основних тенденцій суспільного розвитку. Друга – реалізує ідею підготовки досконалого фахівця вузького профілю, обмеженого конкретною галуззю знань, визначеним фахом, напрямком діяльності, потенційного фахівця-емігранта.

Суттєвою відмінністю обох позицій є ставлення до місця і ролі гуманітарної складової змісту освіти, необхідністю (або недоречністю) надання фахівцю з вищою освітою загальногуманітарних та природничо-наукових знань (історія, філософія, соціологія, психологія, культурологія, література, право тощо). Таким чином, у цьому контексті актуальним стає дослідження проблеми гуманітаризації вищої освіти. Гуманітаризація освітньої діяльності розви-

ває у фахівця навички до системної оцінки професійних проблем та вміння їх раціонального вирішення, стимулює потреби продуктивного творчого характеру. Таким чином, у сучасному українському суспільстві мета вищої освіти повинна бути спрямована не лише на збагачення актуальною інформацією, знаннями, необхідними для певного виду професійної діяльності, а насамперед, передбачати створення умов для самореалізації та самовизначення особистості.

Власне глобалізація як процес формування загальнопланетарної світоцілісності, становлення глобального суспільства, являє собою складний, багатоаспектний процес. Сучасними науковцями виокремлюються три етапи глобалізації, що відповідають появі на історичній арені її основних акторів: 1) зародження світових релігій на початку нової ери літочислення; 2) поява перших університетів на початку другого тисячоліття; яка допомогла подолати обмеження національно-традиційних, професійних практик; 3) поява нових інформаційно-комунікаційних систем (мереж) з комп'ютерними технологіями на рубежі другого-третього тисячоліть, що дозволило вести інтерактивне, трансактне спілкування.

Мова фактично йде про формування у XXI столітті, у наш час, глобального суспільства знань. Саме поняття «суспільства знань» було запроваджено останнім часом і тепер воно протиставляється інформаційному суспільству як такому, що засновано насамперед на технологічних досягненнях, на техногенному розвитку. Тим самим у «епоху інформації» гуманістичні цінності Просвітництва та науково-технологічний прогрес знову ставляться на службу цілям людського розвитку.

Визнаючи тісний зв'язок між використанням знань і глобальним розвитком, ЮНЕСКО підкреслює і наполягає на тому, що саме створення «суспільств знань» має вирішальне значення для поліпшення якості життя, зміцнен-

ня соціальних зв'язків на основі поваги до різноманітності стосунків, відкриває шлях до гуманізації процесу глобалізації. Мова йде про утвердження одного з двох підходів до вищої освіти, перший з яких можна визначити як «гуманітаризація вищої освіти», а другий як «прагматизація вищої освіти». Дебати та численні проблемні ситуації в системі вітчизняної вищої освіти, пов'язані саме з невідзначеністю цих позицій, суперечностями у їхньому нормативному супроводі та практичній реалізації в освітній практиці.

Освіта є однією з найважливіших основ, покликаних допомогти кожній людині увійти в світ, гармонійно вписатися в систему взаємозв'язків на культурному, соціальному, економічному та інших рівнях сучасного життя.

Глобальну освіту можна визначити як один з напрямків розвитку сучасної педагогічної теорії та практики, що ґрунтується на необхідності підготовки людини до життя в умовах швидко мінливого, все більш інтегрованого глобального світу, наростаючих глобальних проблем і криз. Чіткого визначення поняття «глобалізація освіти» у науковій літературі поки що не існує, як не існує і єдиного визнаного визначення самої глобалізації, оскільки цей процес ще досить молодий. Його зміст визначився у процесі синтезу декількох підходів до розкриття поняття процесу глобалізації освіти – через поняття інтернаціоналізації, інтеграції, інформатизації та вестернізації. Фактично це аспекти, з яких складається процес глобалізації освіти, або аспекти, які прикриваються цим визначенням.

Результатом глобалізації освіти є формування світового освітнього простору. Це область формування і реалізації основних цілей національної та світової освітньої політики, функціонування специфічних зв'язків і відносин між державами та їх освітніми системами, спрямованих на всебічне розширення можливостей розвитку особистості. Звичайно, на сьогодні процес формування світового освітнього простору знаходиться лише на початковому етапі.

ЮНЕСКО як виразник думок тієї частини світової наукової, освітньої, культурної та політичної еліти, яка вважає, що спільні зусилля урядів, громадянського суспільства і приватного сектора можуть і повинні направити значною мірою стихійний розвиток глобального інформаційного суспільства в бік гуманізації, подолання інформаційної нерівності, збереження культурного розмаїття і багатомовності на планеті, тобто цілеспрямованого створення «суспільств знань».

Оскільки головним ресурсом, здатним забезпечити прорив у глобальній конкуренції, є інтелектуальний капітал, знання, треба створювати інфраструктуру інноваційно-інтелектуального розвитку, яка спиратиметься на розвиток людських ресурсів. Негативна ситуація з інтелектуальним ресурсом суспільства позначається на конкурентоспроможності України на світовому ринку. Вже сьогодні вона не знаходить прийнятного місця у міжнародному поділі праці, а тому проблематичним є її перетворення на суб'єкта економічної системи глобалізму. Замість інтеграції України у глобальну економіку насправді відбувається процес розподілу українського суспільного багатства за допомогою інститутів міжнародного поділу праці. Після його завершення найбільш імовірно, що вона остаточно залишиться на узбіччі світових економічних процесів. Виключення України з системи світового поділу праці означатиме довершення її системної маргіналізації.

Очевидно, що єдиною інституцією, здатною забезпечити необхідні умови для інтеграції інтелектуальних ресурсів, накопичення і концентрації інтелектуального капіталу та його інвестування у модернізацію економіки, суспільства і державного механізму, є вища освіта, університети, насамперед класичні національні. Новітньою їх формою в постіндустріальних країнах є мультиверситети. Мова йде насамперед про перетворення університетів у центри інноваційно-випереджального розвитку суспіль-

ства, канали генерації й оновлення національної еліти, ключові чинники підвищення глобальної конкурентоспроможності України. Університетська освіта, насамперед створення мультіверситетів, формуючи університетів – особистостей глобального суспільства, акумулюючи інтелектуальний капітал суспільства, забезпечуючи його інвестування у провідні сектори економіки, є однією з головних умов прориву України на шлях інноваційно-інтелектуального випереджаючого розвитку і тим самим створює сприятливі умови для глобальної конкуренції.

При цьому, вирішуючи стратегічні завдання розвитку університетів (мультіверситетів), не можна зациклюватись винятково на західній моделі університетської освіти. Адже, як відомо, Україна розташована на стику різних цивілізацій, фактично – на кордоні Заходу і Сходу. Звідси складнощі на шляху інтеграції в європейський освітній простір. У країнах з маскулінною культурою навчальний процес спрямований на досягнення успіхів, високі оцінки, відрахування з навчального закладу тут розглядається як катастрофа, тоді як у країнах з жіночною культурою навчальний процес зорієнтований на середнього учня. У країнах з низькою дистанцією влади центральною фігурою є учень, між тим як у країнах з високою дистанцією влади нею є вчитель. У країнах з низьким рівнем уникнення невизначеностей навчальним програмам не надається великого значення, цілі навчання чітко не визначаються, навчальні завдання не деталізуються, а в країнах з високим рівнем уникнення невизначеностей панує чітка стандартизація, регламентація.

Освіта – це суспільне явище, яке визначає розвиток цивілізації, її прогрес або регрес, вона ж є найважливішим чинником збереження цивілізаційної ідентичності суспільства. Тому не варто розглядати її лише як «ескалатор» задоволення індивідуальних потреб соціального просування, особистісного успіху, забезпечення матеріального добробу-

ту та природної потреби людини у пізнанні, виключаючи при цьому з розгляду її статус «суспільного блага». Між тим саме останній аспект є притаманним східним соціокультурним традиціям.

Процес становлення особистості всебічно освіченого фахівця пов'язаний з вибором системи та шкали духовних цінностей, серед яких консолідуючу роль відіграє рідна мова. Сьогоднішній студент має отримувати змогу вдосконалити знання з української мови, оволодіти її розмаїтим інструментарієм для досконалого професійного спілкування, збагнути корисність і доцільність історичних та лінгвістичних знань для самовиховання, якісної діяльності в межах обраного фаху та загального культурного збагачення, утвердженню себе як патріота України.

На відміну від поняття єдиного глобального інформаційного суспільства останнім часом утверджується концепція «суспільств знань», яка акцентує увагу не на глобальній однаковості, а на звільняючій різноманітності, плюралізмі і загальній участі, що особливо важливо для України. Відповідно до цієї концепції стверджується, що нові технології відкривають широкі можливості для прискорення розвитку, сприяють активній участі людей в управлінні українським суспільством. Це можливість, яку не слід упускати, а варто спробувати реалізувати.

Належить покладатися на самоусвідомлення майбутнім фахівцем для нього самого необхідності опанування професійною лексикою хоча б з огляду на те, що за умов ринку праці його майбутня професійна кар'єра знаходиться, образно кажучи, «на кінчику язика». У цьому плані не викликає заперечення, що першоелементом ділового мовлення є комунікація, під час якої здійснюється на вербальному рівні професійне самовираження того чи іншого фахівця. Автори скандальновідомого мовного закону (Ківалова – Колісніченко) хоч і наголошують, що кожен українець зобов'язаний знати українську мову, а їхній

документ лише створює можливість для функціонування мов нацменшин паралельно з державною, та експерти застерігають – в таких конкурентних реаліях українська мова до 2030 року може не вижити. Необхідна саме гуманітаризація освіти, спрямована на формування світогляду, системи мислення інтелектуальної еліти суспільства, стимулювання здатності до особистісного розвитку, яка створює належний рівень культури суспільства, від якого залежить позитивне вирішення глобальних проблем сучасності. Таким чином, в інформаційному суспільстві освіта перетворюється на домінуючий фактор розвитку, поле формування нових гуманістичних суспільних відносин, а система освіти вимагає постійної уваги та вдосконалення.

Демократичне суспільство не тільки декларує, але й намагається утвердити можливість для кожного вільно проголошувати власні думки. У виробничій сфері у цьому плані чи не найбільш повно реалізувало себе японське суспільство, у результаті явивши світові економічне диво, яке у виробничій сфері розпочиналося з найпростішого: кожен працівник, незалежно від стажу, мав упевненість, що його думка буде вислухана і взята до уваги. Подібні процеси спостерігаються навколо молодих фахівців, недавніх випускників вищої школи, і на деяких виробництвах в Україні.

Розвиток сучасного світу, пов'язаний з переходом від техногенної до антропогенної цивілізації, супроводжується зміною фундаментальних уявлень щодо суспільства, соціальних інститутів та особистості. Конструювання нових підходів відбувається на основі екогуманістичних принципів, коли технократичне суспільство з його нестабільним, багатим на кризові ситуації розвитком, поступається місцем стабільності та безпеці інформаційного суспільства. Критерієм ефективності вищої освіти стає її спрямованість у майбутнє, здатність підготувати людину до побудови соціально-професійних відносин на багаторічну перспекти-

ву, коли знання стає єдиним джерелом довготривалої стійкої конкурентної переваги.

Для нинішньої молоді кар'єра значною мірою залежить від її оперативності, уміння не тільки проаналізувати для себе, а й реалізувати у тому чи іншому соціумі свої професійні, духовні можливості, зацікавивши ними під час зустрічі-діалогу відповідного працедавця або його представників, адже ринкова економіка вимагає самореалізації кожного, хто включається у процес її розвитку. Це забезпечується досягненням мовної компетенції студента в обраній ним професійній сфері, що стане згодом, безперечно, одним з першорядних свідчень фахової зрілості випускника ВНЗ.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Згідно з підходом, що передбачає гуманітаризацію вищої освіти, призначення освіти полягає у наданні людині знань щодо сенсу життя, неповторного особистого суспільного призначення. Метою гуманітаризації освіти стає кваліфікована підготовка людей до ефективного існування в умовах соціальної мобільності та суспільної невизначеності. Вона має будуватися на нових уявленнях щодо пізнання суспільства та сучасних наукових методах цього пізнання, орієнтуватися на уявлення щодо цілісності, системності, взаємозалежності, самоорганізованості та саморозвитку різних суспільних систем. Саме ознайомлення з пізнавальним потенціалом певної сукупності гуманітарних та природничих наук, посилення у змісті освіти гуманітарної складової допоможе молодому фахівцю оволодіти інтегративним, системним підходом до вивчення суспільства та застосовувати його у майбутній професійній діяльності.

Таким чином, предметно-онтологічний підхід до побудови вищої освіти поступається місцем гносеологічному підходу, спрямованому на оволодіння пізнавальними засобами та технологіями гуманітарних наук. Відповідаючи

на виклики часу, нова концепція вищої освіти спрямована на те, щоб через освітню діяльність допомогти опанувати сучасними науковими знаннями про суспільство та людину, підготувати студента до ефективної практичної діяльності в будь-якій сфері суспільного життя не тільки фахівця, а й як свідомого своєї місії громадянина України.

Список використаних джерел

1. Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента. – Наказ Міністерства освіти та науки № 642 від 09.07.2009 р. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/newstmp/2009_1/09_07/doc1.doc
2. Стан і перспективи соціально-гуманітарної підготовки фахівців у ВНЗ на негуманітарних спеціальностях. Звіт про виконання соціологічного дослідження. – Міністерство освіти і науки України, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, Відділення змісту вищої освіти. К., 2009. – 11 с.
3. Проблеми та перспективи входження України в європейський простір: освітні аспекти: зб. Наук.-експертних матеріалів / Нац. Інститут стратегічних досліджень; ред. Н. В. Грицяк. – К.: НІСД, 2009. – 256 с.
4. Бакіров В. С. Університети в пошуках нової стратегії // Університети. Наука і освіта. – Х., 2003. – № 1 – С. 76–79.
5. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О. О. Любар; За ред. В. Г. Кременя. – К.: Знання, 2003. – 766 с.
6. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти. – Електронний ресурс. – Режим доступу: www.mon.gov.ua
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 р. Затверджена Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013.

References

1. Pro orhanizatsiiu vyvchennia humanitarnykh dystsyplin za vilnym vyborom studenta. – Nakaz Ministerstva osvity ta nauky № 642 vid 09.07.2009 r. – Rezhym dostupu : www.mon.gov.ua/newstmp/2009_1/09_07/doc1.doc

2. Stan i perspektyvy sotsialno-humanitarnoi pidhotovky fakhivtsiv u VNZ na nehumanitarnykh spetsialnostiakh. Zvit pro vykonannia sotsiolohichnoho doslidzhennia. – Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity, Viddilennia zmistu vyshchoi osvity. K., 2009. – 11 s.
3. Problemy ta perspektyvy vkhodzhennia Ukrainy v yevropeyskyi prostir: osvitni aspekty: zb. Nauk.-ekspertnykh materialiv / Nats. Instytut stratehichnykh doslidzhen; red. N. V. Hrytsiak. – K.: NISD, 2009. – 256 s.
4. Bakirov V. S. Universytety v poshukakh novoi stratehii // Universytety. Nauka i osvita. – Kh., 2003. – № 1 S. 76–79.
5. Istoriiia ukrainskoi shkoly i pedahohiky: Khrestomatiia / Uporiad. O. O. Liubar; Za red. V. H. Kremenii. K.: Znannia, 2003. – 766 s.
6. Kontseptsiiia vykhovannia ditei ta molodi u natsionalnii systemi osvity. – Elektronnyi resurs. – Rezhym dostupu: www.mon.gov.ua
7. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini do 2021 r. Zatverdzhena Ukazom Prezydenta Ukrainy vid 25 chervnia 2013 roku № 344/2013.

Петр Васильевич Кириченко,

кандидат филологических наук,
старший научный сотрудник,

Институт модернизации содержания образования

МОН Украины,

г. Киев, Украина

E-mail: studnauka.mon@ukr.net

Кириченко П. В.

**ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ УКРАИНСКОГО ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ – ПУТЬ К ГУМАНИТАРИЗАЦИИ
НА ОСНОВЕ РОДНОЙ ИСТОРИИ И ЯЗЫКА**

Аннотация

В статье рассматриваются основные этапы развития высшего образования в Украине на фоне интенсифика-

ции процессов мировой сети знаний, особенно после вхождения нашей страны в сферу мировой рыночной экономики. Прослеживаются явления в их исторической последовательности, возникающие неоднозначным влиянием информационных технологий, характерные для стран Европы, преимущества и недостатки процессов глобализации знаний, отстаивается мысль о необходимости соблюдения собственного исторического и духовного пути Украины на национальной основе.

Ключевые слова: гуманитарная составляющая знаний; путь к гуманитаризации знаний; национальная система образования; глобализация образования; национальная система знаний.

Petro Kyrychenko,

Institute of the modernization of educational content of Ukraine,

Ph. D in Philology, Senior Research Assistant,

Kyiv, Ukraine

E-mail: studnauka.mon@ukr.net

Kyrychenko P. V.

HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN HIGHER EDUCATION IS THE WAY FOR HUMANIZATION BASED ON NATIVE HISTORY AND LANGUAGE

Annotation

The article examines the main stages of the development of the higher education in Ukraine on the background of the intensification the processes of the world knowledge network, especially after the entry of our country in the sphere of world market economy. They are defined as: 1) the emergence of world religions at the beginning of a new era of chronology; 2) the emergence of the first universities in the early second millennium, which helped to overcome the limitations of traditional national, professional practices; 3) the emergence of new information and communication systems (networks) of computer technology in the late second or third millennium, which allowed to conduct interactive, transactional communication. The phenomena, that appear under the ambiguous influence of information technologies and are typical for European countries, are observed in their historical sequence. The advantages

and defects of the processes of knowledge globalization are revealed in the article. The idea of the necessity to follow the own historical and spiritual way of Ukraine on the national basis is emphasized. The author noted that it is exploring the cognitive potential of certain set of humanities and sciences, increasing the educational content of humanitarian component that will help young specialists to master an integrative, system approach for studying society and applying it in their future careers. The author made a conclusion that a subject-ontological approach to the process of higher education building gives way to an epistemological approach aimed at mastering gnostic means and the technologies of humanities. Responding to the challenges, the new concept of higher education is intended that through educational activities to help master the modern scientific knowledge of society and people, to prepare students to an effective practice in any area of public life not only professional, but also as a conscious of its mission citizen of Ukraine.

Key words: *humanitarian component of knowledge; a way to humanization of knowledge; national education system; globalization of education; national system of knowledge.*

УДК 37(44)«19/20»+387.011.3–051:80

ФРАНЦУЗЬКИЙ ДОСВІД РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ

Інна Анатоліївна Кононенко,
аспірантка кафедри педагогіки,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

Анотація

У статті розглядається французький досвід реформування професійної підготовки вчителів з середини ХХ ст. до сьогодення, аналізуються основні його етапи, що відбулися в системі французької освіти на рубежі ХХ–ХХІ ст., нововведення, сучасні тенденції. За результатами аналізу професійної педагогічної підготовки вчителів у Франції визначені заходи, що сприяють підвищенню ефективності професійного становлення студентів філологічних спеціальностей.

Ключові слова: професійна підготовка вчителів, інноваційні процеси, реформування системи освіти Франції.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімким впровадженням інноваційних процесів в систему освіти. Не обминули ці процеси і французьке суспільство, вимагаючи поновлення всіх соціальних інститутів і систем, в тому числі і освіти. Реформування освітньої галузі вимагає детального історичного аналізу різних нововведень, необхідність показати еволюцію процесу навчання у Франції для визначення ступеня його ефективності.

Мета статті – проаналізувати досвід реформування системи професійної підготовки вчителів у Франції.

Об'єкт дослідження – вища філологічна освіта у Франції.

Предмет дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей у Франції.

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз – для вивчення літератури з метою визначення стану та перспектив досліджуваної теми; зіставлення – для виявлення та аналізу різних поглядів учених на досліджувану тему; узагальнення – для визначення необхідних компонентів реформування системи професійної підготовки учителів.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система французької освіти складалася протягом останніх двох століть і вважається однією з найбільш передових у світі. Перш за все це обумовлено економічним розвитком країни. Статистичні дані показують, що число студентів у Франції перевищило 2,39 млн. осіб. Якщо врахувати, що кількість учнів становить 11,96 млн. осіб, то в середньому це становить 14,35 млн., тобто чверть населення країни. Більше 6,2% валового національного продукту призначено на потреби освіти, щороку Франція приймає 284 600 іноземних студентів, що складає 12% від загальної кількості французького студентства (у Великобританії – 14%, у Німеччині – 13%) [5].

Система освіти є також одним з найбільших роботодавців країни: в ній зайнято більше половини державних службовців. Відзначимо, що на тлі інших країн, Франція виділяється, з одного боку, великою різноманітністю типів вищих навчальних закладів, з іншого, – досить уніфікованою і централізованою системою управління вищою освітою. Важливим є той факт, що три останні десятиліття розвиток систем освіти Франції характеризуються як період «епідемії реформ» та «вибуху реформування» [2, с. 10].

Причини цього явища криються в об'єктивних соціально-економічних змінах. Серед них такі, як: вплив на освіту науково-технічного прогресу в його різноманітних проявах; конкретні потреби економіки, політичного та соціального життя; необхідність гуманізації суспільного розвитку.

Процес реформування вищої педагогічної освіти в країні умовно може бути розділений на ряд основних етапів [1010, с. 124–179]. Розглянемо етапи реформування французької освіти кінця XX – початку XXI ст. Так, у 60-ті – 70-ті роки XX ст. Франція переживала гостру кризу вчительської освіти, викликану нестачею кваліфікованих педагогічних кадрів. З 1959 р. Міністерство Освіти Франції стало проводити активну політику в галузі освіти, в цілому, і підготовці вчителів, зокрема. Відповідно до даної освітньої реформи, термін обов'язкового навчання був продовжений до 16 років, а навчальний процес розділений на 2 цикли [1, с. 86–87]:

- 1) «короткий» цикл (lesyclecourt):
 - коледж середньої освіти (CES),
 - загальноосвітній коледж (CEG),
 - ліцеї першого циклу;
- 2) «довгий» цикл (lesyclelong): заключні класи ліцею (2-ий, 1-й і випускний), де дається повна загальна середня освіта.

Отже, у зв'язку з ліквідацією старших класів, в суспільстві була переглянута роль Початкової Нормальної школи і переоцінені її педагогічні функції. Відтепер головна мета Початкової Нормальної школи полягала в підготовці дітей до подальших занять в середній школі.

Декрет Міністерства Освіти в 1969 р. надав Нормальним школам статус спеціальних професійних навчальних закладів. Для підвищення рівня загальноосвітніх знань майбутніх учителів було прийнято постанову про зарахування учнів до Нормальних шкіл виключно після закінчення бакалаврату, тобто після успішного закінчення середньої школи, а термін навчання був скорочений до 2-х років [4, с. 45]. Отже, замість колишніх 4-х років навчання в Початковій Нормальній школі (2 роки загальноосвітньої + 2 роки професійної підготовки) термін навчання становив лише 2 роки, повністю присвячених професійній

педагогічній освіті. Подібне нововведення сприяло більш повному оволодінню педагогічною майстерністю, оскільки наявність ступеня бакалавра передбачало наявність у студентів міцної бази фундаментальних знань і, таким чином, курс навчання в Нормальній школі був повністю спрямований на формування у майбутніх учителів відповідних знань, умінь і навичок, необхідних для подальшої педагогічної діяльності.

Особливу увагу в 70-і рр. XX ст. приділялася підвищенню кваліфікації вчителів. З цією метою були створені спеціальні педагогічні установи – Регіональні центри з підготовки вчителів (CPR), які, з метою розширення професійної підготовки вчителів коледжу, здійснювали додаткову педагогічну підготовку. Пізніше дані центри були перетворені в регіональні дослідницькі центри (CRDP), слухачами яких могли стати вчителі початкових шкіл з дипломом бакалавра і трирічним стажем роботи, випускники Нормальних шкіл, які мають диплом бакалавра, а також студенти університетів, які закінчили перший курс.

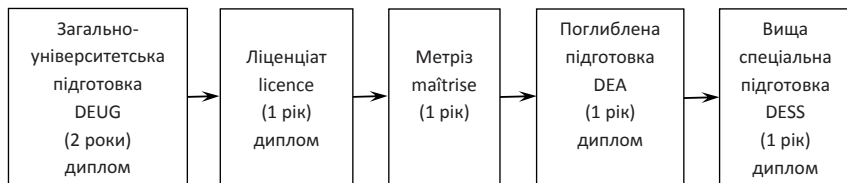
У зв'язку з тим, що майбутні вчителі загальноосвітніх коледжів спеціалізувалися в викладанні 2–3-х дисциплін, заняття в регіональних центрах будувалися в такий спосіб: протягом перших двох років слухачі поєднували заняття в університеті на гуманітарному або природно-науковому факультеті із заняттями в самому центрі, отримуючи, таким чином, додаткову підготовку за обраною спеціальністю. Третій рік навчання був присвячений професійно-педагогічній підготовці та стажуванню в загальноосвітніх установах.

Власне педагогічна підготовка (теоретична і практична) включала в себе: психологію (4 години на тиждень, у тому числі одне заняття було практичне), філософію освіти (2 години), соціальну антропологію (1 година), громадянське виховання (1 година). Практичні заняття (8 годин щотижня) були спрямовані на вивчення методики викладання кож-

ного предмету, практичні лабораторні роботи, проведення пробних уроків самими студентами. Педагогічна практика розподілялася між трьома триместрами по три тижні в кожному. Під час першого стажування майбутні вчителі практикувалися в умінні викладати одну дисципліну, під час другої практики – другу. У третій – стажист працював самостійно з двох дисциплін під наглядом керівника.

У кінці третього року стажисти були зобов'язані здавати іспити з теорії педагогіки, психології та соціальної антропології. Успішне складання іспитів санкціонувалася дипломом про право викладання загальноосвітніх дисциплін в коледжі.

З 1979 р в підготовці вчителів стали брати участь університети. Навчання тривало 6 років і поділялося на 3 цикли по 2 роки. Успішному закінченню кожного циклу відповідав певний диплом (рис. 1).



*Рис. 1. Система підготовки учителів во Франції
(кінець 70-х – початок 80-х рр.).*

Після закінчення перших двох років навчання студенту видавався диплом загальної університетської підготовки; після успішної здачі іспитів за третій курс – диплом ліценціата (licence), після четвертого року навчання – Метріз (maîtrise), після п'ятого – диплом про поглиблену підготовку, після шостого – диплом про вищу спеціальну підготовку. Будь-який успішно закінчений цикл навчання в університеті відкривав дорогу до педагогічної діяльності. Щоб працювати в початковій і неповній середній школі (коледжі), досить було отримати диплом першого циклу.

Для роботи в ліцеї був потрібний диплом другого циклу, а у вищому навчальному закладі – диплом третього циклу.

Подібна академічна модель навчання забезпечувала отримання високого рівня загальноосвітніх знань, проте не передбачала отримання професійних навичок, також як і теоретичних знань з педагогіки і психології.

У 60–70 рр. XX ст. починає також формуватися сучасна концепція підготовки вчителя для французької загальноосвітньої школи. Вперше її основні положення були висловлені в 1968 р на Національній конференції в «Нова школа: підготовка вчителів і дослідження в галузі педагогіки».

Парадигма педагогічної освіти у Франції, створена в загальних рисах до кінця 70-х рр. XX ст., знайшла найбільш повне відображення в пропозиціях офіційної комісії Міністерства Національної Освіти, очолюваної А. Перетти (A. Peretti). Відповідно до неї підготовка всіх вчителів повинна була відбуватися в два етапи: їх навчання мало починатися в університеті і після 3-х років навчання завершуватися дипломом про отримання університетської освіти. Далі було запропоновано, щоб майбутні вчителі навчалися в педагогічних центрах, де під керівництвом досвідчених викладачів, інспекторів отримували спеціальну і педагогічну підготовку. Відтепер обов'язковим компонентом змісту педагогічної освіти стали філософія освіти, соціальна антропологія, вікова психологія, вивчення засобів і методів навчання і виховання в тісному зв'язку з дослідницькою роботою. Базова педагогічна освіта розглядалася як перший етап безперервного процесу підвищення кваліфікації педагога.

Таке реформування призвело до розробки нової моделі навчання, здатної об'єднати академічний і практико-орієнтований підходи до підготовки вчителів. Отже, дотримуючись статті 17 закону «Про орієнтації освіти» від 10 липня 1989 року, в 1991 році було відкрито 3 експе-

риментальних установи вищої професійної освіти – IUFM в Реймсі, Ліллі та Греноблі. Ця модель професійної підготовки вчителів будувалася на нових підходах до освіти вчителя, що відкрило їм можливості здійснювати педагогічну діяльність в рівній мірі ефективно в умовах шкіл різного типу [4, с. 512].

Створення Педагогічних Інститутів (IUFM) декретом 1989 року і прийняття ряду законів і циркулярів, таких як: поліпшення умов праці; надання більшої автономії в рішеннях адміністративних і професійних питань; скорочення загального навчального навантаження; надання гарантованих вакансій в педагогічному апараті країни значно сприяли виходу з освітньої кризи, яка особливо гостро проявилась у 60-ті – 70-ті рр. XX ст.

Відповідно до нової моделі навчання професійна компетентність вчителя повинна бути пов'язана з трьома конкретними полюсами професійних знань [1, с. 94–95]: знання дисциплін спеціалізації; знання питань управління освітнім процесом; знання всієї системи освіти в цілому.

Така модель професійної підготовки вчителя об'єднує теорію і практику, що суттєво відрізняє її від концепції фундаменталізації професійної підготовки, в якій основний акцент ставився на оволодіння виключно теоретичними знаннями.

Необхідно відзначити, що створення IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres – Педагогічний інститут університетського типу) викликало неоднозначні відгуки і дискусії, пов'язані з повною реорганізацією існуючої системи професійної підготовки вчителів.

Отже, створення IUFM сприяло посиленню професійної спрямованості спеціальної підготовки майбутнього вчителя, в якій поряд з підвищенням рівня знань в галузі теорії педагогіки передбачалося формування нового змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу з урахуванням

досвіду, накопиченого системою підготовки вчителів початкової школи.

Передача професійної підготовки вчителів до відомства Педагогічних інститутів стало великим кроком уперед в історії розвитку педагогічної освіти Франції. Об'єднуючи в собі компоненти і функції Початкових і Вищих Нормальних шкіл, педагогічні інститути сприяли наданню професії вчителя масовості і загальнодоступності. Вони зуміли об'єднати в собі теоретичну і практичну підготовки, а також, згодом, стали центром методичної допомоги та установою підвищення кваліфікації для вчителів-практиків, так само як і для студентів, і для стажистів.

Навчання в IUFM триває 2 роки після отримання диплома ліценціата. Після закінчення першого року навчання студенти повинні пройти державний іспит, з метою тестування загальноосвітніх знань і переведення на другий рік навчання. Другий рік навчання в IUFM присвячений формуванню практичних професійних навичок: управління колективом учнів, розвиток педагогічної майстерності (педагогічний такт, манери поведінки, спілкування з аудиторією), вміння методично грамотно будувати урок, підбирати матеріал для класних і домашніх завдань тощо. У кінці другого року студенти проходять державний конкурс, організований по всій території Франції, і, в разі успішної здачі іспитів, займають запропоновану Міністерством освіти посаду в педагогічному апараті країни.

На сучасному етапі реформування професійної підготовки вчителів у зміст освітніх стандартів були включені чотири самостійних цикли предметів: загальноосвітні, спеціальні, психолого-педагогічні, методичні. Особливе місце стала займати самостійна науково-дослідна робота студентів, що свідчить про перехід студента на рівень «рефлексуючого практика». З метою розвитку рефлексивних якостей особистості майбутніх учителів, декретом Д. Банселя (*rapport D. Bancel*) від 2 липня 1991 було введено

обов'язкове написання курсової роботи на другому році навчання.

Ця модель підготовки вчителів у Франції має ряд переваг:

- ретельний відбір кандидатів через систему тестів, аналіз особової справи та співбесіду, вибір напрямку навчання не тільки з урахуванням спеціальності, але і з урахуванням специфіки обраного навчального закладу, що робить підготовку максимально ефективною;

- акцент на практичну підготовку, коли весь другий рік навчання в IUFM студенти працюють самостійно в якості вчителя;

- серйозне методичне забезпечення теоретичної та практичної підготовки, в якій беруть участь інспектора національної освіти, викладачі університетів та університетських інститутів підготовки вчителів, вчителі-методисти, представники адміністрації базових шкіл.

У 2003 році міністр освіти Франції Ж. Ленг (JackLang) розпочав реформування системи освіти в ході якого велика автономність була надана державним департаментам, територіальним та регіональним властям. У наш час держава зберігає за собою основну роль в управлінні освітою (в тому числі в рішенні фінансових і кадрових питань) [8, с. 14–15]. Сьогодні на всій території Франції налічується 29 Педагогічних інститутів, у яких навчається близько 90 000 студентів [6, с. 4]. Отже, з побудовою єдиного освітнього простору і переходом на нову трьох рівневу модель навчання, університетська підготовка набуває все більшої значущості.

Необхідно відзначити, що зростаюча тенденція до децентралізації вищої професійної освіти стала причиною ряду змін, що відбулися за останні десять років в сфері вищої професійної освіти Франції, серед яких: автономність у виборі кінцевих цілей і самостійність у виборі змісту освітніх програм, а також форм організації навчального процесу, педагогічних методів навчання.

Наведені зміни обумовлені також багатьма факторами, серед яких можна виділити наступні:

- відкритість європейського освітнього простору передбачає створення єдиного освітнього простору в рамках Болонського процесу за допомогою підвищення мобільності студентів, вчителів та науковців (Декларація від 19 червня 1999 г.);

- створення міжнародних ринків професійної університетської підготовки – запровадження кредитів ECTS, що надає студентам можливість навчатися в різних інституціях Європейського Співтовариства, отримуючи певну кількість кредитів, які, згодом, перезараховуються при переведенні в інший вищий навчальний заклад. (Наприклад, студент може поїхати з обміну в один із навчальних закладів, провчитися там, протягом нетривалого часу, і повернутися в свій інститут, або залишитися на навчання у іншому вищому навчальному закладі);

- створення єдиного ринку праці – отримання диплома, дійсного в усіх країнах, які підписали Болонську угоду, дозволяє працювати за отриманою кваліфікацією в будь-якій країні;

- поліпшення фінансування наукових досліджень;

- розвиток нових інформаційних та комунікативних технологій.

Безперервний процес реформування вищої професійної освіти торкнувся і Педагогічних інститутів. Закон «Про вищу професійну освіту» від 10 серпня 2007 року (статті 43–45), який отримав також назву «Закон Пекрес» (по імені Міністра Національної Освіти Валері Пекрес) затверджує злиття IUFM і Університетів з метою поліпшення якості освіти. В основу цієї реформи покладена необхідність не тільки реорганізації системи вищої професійної освіти, а й переоцінки ролі вчителя в сучасному суспільстві, вимог до його особистісним і професійним якостям. Проект був остаточно затверджений в січні 2007 р

(бюлетень від 7 січня 2007 року) і передбачав остаточну реорганізацію до 2012 р.

З боку вищої освіти нормативний акт передбачає введення до 2012 р. бюджетної та кадрової університетської автономії. За новим законом університети можуть самостійно підбирати персонал, а також мають право залучати приватних інвесторів для фінансування навчальної та наукової діяльності. Відзначимо, що реформа В. Пекрес викликала цілий ряд маніфестацій і протестів по всій території Франції. Студенти вважають, що самостійний пошук університетами коштів неминуче призведе до зловживань у фінансовій сфері (нерівності як між університетами, так і окремими факультетами), а також до тиску на керівництво закладів з боку спонсорів, так що зараховувати в університети будуть не за знання, а за гроші.

Щодо злиття педагогічних інститутів і університетів передбачається, що відтепер підготовка вчителів триватиме 5 років (3 роки в Університеті + 2 роки в педагогічному інституті), замість 3-х років (1 рік ліценціат + 2 роки IUFM), як це було раніше. Було висунуто пропозицію створити при Університетах нові магістратури (master) з педагогічною спрямованістю, а педагогічні інститути, при цьому, набувають суто професійну спрямованість і є, свого роду, професійної базою або, згідно з визначенням депутата Парламенту з питань освіти Г. Жоффруа (GuyGeoffroy), «Професійною школою» (écoleprofessionnelle).

Сучасна модель професійної підготовки вчителів значно відрізняється від дотеперішніх, оскільки на початку XXI ст., вимоги до професійної підготовки вчителів ґрунтуються на професійно-компетентнісному підході, згідно з яким майбутній учитель повинен ефективно діяти в педагогічних ситуаціях, які передбачають мобілізацію знань і умінь і їх транспозицію, а також уміння здійснювати пошук і розробку адекватних стратегій в конкретній ситуації. У сучасній французькій моделі професійної

університетської підготовки фахівців надається великого значення співробітництву між університетом як місцем розвитку високої науки і професійними групами, як структурами, відповідальними за соціально значиму діяльність, так як саме в цій діяльності використовуються наукові знання [3, с. 141].

Означений підхід є цілком доцільним, оскільки розширює можливість отримання педагогічної освіти і озброює майбутніх учителів більш широкою базою як теоретичних знань, так і практичних умінь, що дозволяють не тільки ефективно здійснювати педагогічну діяльність, але й професійно вдосконалюватися за допомогою участі в науково-дослідній діяльності.

Педагогіка на університетському рівні трансформується у Франції в науку про освіту (*sciences de l'éducation*), що включає в себе: психологію, соціологію, історію, філософію, філософію освіти, педагогіку, спеціальну педагогіку і ін. Здійснюючи, таким чином, перехід від нормативної педагогіки до наукової педагогіки, що забезпечує формування у майбутніх учителів ґрунтовної теоретичної бази і розвиток практичних навичок роботи з класним і педагогічним колективами. Однак, при цьому, педагогіка як самостійна галузь наукових знань втрачає своє значення.

Маючи солідний багаж знань, студенти направляються в спеціалізовані педагогічні інститути, де знайомляться з практичною професійною діяльністю, що розвиває їх професійні якості та педагогічну майстерність.

Висновки. Отже, проаналізовані трансформації, що відбулися в системі французької освіти на рубежі ХХ–ХХІ ст., можна умовно об'єднати у такі етапи: *перший* – (60–70-ті рр. ХХ ст.) – 1) початок децентралізації освіти; 2) підготовка вчителів в Нормальних школах виключно після отримання ступеня бакалавра; 3) створення Регіональних центрів з підготовки вчителів (підвищення кваліфікації); *другий* – кінець 70-х початок 90-х рр.

XX ст. – 1) навчання вчителів в Університетах; 2) розробка програм підвищення кваліфікації та удосконалення вчителів; 3) створення Педагогічних інститутів (1989 г.); *третій* – рубіж XX–XXI ст. – 1) підготовка вчителів в Педагогічних інститутах; 2) обов’язкова практична підготовка; 3) розвиток академічної мобільності студентів і професорсько-викладацького складу; *четвертий* – початок XXI ст. – 1) орієнтація на компетентнісний підхід до педагогічної освіти; 2) реорганізація Педагогічних інститутів в Педагогічні інститути університетського типу та їх перехід у відомство Університетів.

Починаючи з другої половини XX ст. і по теперішній час, Франція переживає епоху активного реформування системи освіти. У ході свого розвитку реформування професійної підготовки французького вчителя зазнало значних змін, особливо під впливом індустріальної модернізації суспільства. Отже, система педагогічної освіти Франції має багату історію і є відображенням політичного, економічного, історико-соціального життя країни.

Список використаної літератури:

1. Гордиенко Н.Е. Подготовка учителя-профессионала в высшей педагогической школе Франции в конце XX – начале XXI веков: на примере учителя французского языка как иностранного: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Надежда Евгеньевна Гордиенко. – Коломна, 2010. – 248 с.
2. Закирьянова А.Х. Система профессиональной педагогической подготовки учителей массовой школы Франции на рубеже XX – XXI веков: дис. ... канд. пед. наук / А.Х. Закирьянова. – Екатеринбург, 2004. – 196 с.
3. Матушевская Г.В. Современные тенденции развития педагогических компетенций студентов будущих учителей в вузах Франции: дис. канд. пед. наук / Г.В. Матушевская. – Казань, 2000. – 167 с.
4. Смирнов В.П. Новейшая история Франции: [пособ. для студентов вузов] / В.П. Смирнов. – М.: Дрофа, 2007. – 633 с.

5. Lenombred' étudi antsa atteint un niveau record en France [Електронний ресурс] / LeFigaro Étudiant (назва з екрану). – Режим доступу: <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/le-nombre-d-etudiants-a-atteint-un-niveau-record-en-france-4398/> (09.08.2016 p.).
6. Lifelong Learning in the 21st century: the changing roles of educational personnel. Report for discussion at Joint Meeting. – Geneva: International Labour Organization, 2000. – 88 p.
7. Ligozat M. Formation des maîtres / M. Ligozat // Actes du colloque, Les langues vivantes à l'École Élémentaire. – Paris: INRP. – Juin 1990. – P. 11–18.
8. Poirrier P. Les politiques de la culture en France / Philippe Poirrier. – La Documentation française, 2016. – 888 p.
9. Radaï P. Le statut des enseignants en langues / P. Radaï. – Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2006. – 318 p.
10. Rousselot P. Histoire De L'éducation Des Femmes En France (French Edition) / Paul Rousselot. – Nabu Press, 2011. – 456 p. s-a-atteint-un-niveau-record-en-france-4398/ (09.08.2016 p.).

References:

1. Hordyenko N.E. Podhotovka uchytelia-professyionala v vysheyi pedahohycheskoi shkole Frantsyy v kontse XX – nachale XXI vekov: na prymere uchytelia frantsuzskoho yazyka kak ynostrannoho: dyss. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Nadezhda Evhenevna Hordyenko. – Kolomna, 2010. – 248 s.
2. Zakyrianova A.Kh. Systema professyionalnoi pedahohycheskoi pidhotovky uchytelei massovoishkolы Frantsyy na rubezhe XX–XXI vekov: dys. ... kand. ped. nauk / A.Kh. Zakyrianova. – Ekaterynburh, 2004. – 196 c.
3. Matushevskaya H.V. Sovremennyye tendentsyy razvitya pedahohycheskykh kompetentsyi studentov budushchykh uchytelei v vuzakh Frantsyy: dys. kand. ped. nauk / H.V. Matushevskaya. – Kazan, 2000. – 167 s.
4. Smyrnov V.P. Noveishaia ystoryia Frantsyy: [posob. dlia studentov vuzov] / V.P. Smyrnov. – M.: Drofa, 2007. – 633 s.
5. Lenombred' étudi antsa atteint un niveau record en France [Elektronnyi resurs] / LeFigaro Étudiant (nazva z ekranu). – Rezhym dostupu: <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/>

article/le-nombre-d-etudiants-a-atteint-un-niveau-record-en-france-4398/ (09.08.2016 r.).

6. Lifelong Learning in the 21st century: the changing roles of educational personnel. Report for discussion at Joint Meeting. – Geneva: International Labour Organization, 2000. – 88 p.
7. Ligozat M. Formation des maîtres / M. Ligozat // Actes du colloque, Les langues vivantes à l'École Élémentaire. – Paris: INRP. – Juin 1990. – P. 11–18.
8. Poirrier P. Les politiques de la culture en France / Philippe Poirrier. – La Documentation française, 2016. – 888 p.
9. Radai P. Le statut des enseignants en langues / P. Radai. – Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2006. – 318 p.
10. Rousselot P. Histoire De L'éducation Des Femmes En France (French Edition) / Paul Rousselot. – Nabu Press, 2011. – 456 s. s-a-atteint-un-niveau-record-en-france-4398/ (09.08.2016 r.).

Кононенко Инна Анатольевна,

аспирант кафедры педагогіки,

ГВУЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

г. Переяслав-Хмельницький, Україна

Кононенко І.А.

ФРАНЦУЗСКИЙ ОПЫТ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация

В статье рассматривается французский опыт реформирования профессиональной подготовки учителей с середины XX в. к настоящему, анализируются основные его этапы, которые произошли в системе французского Просвещения на рубеже XX–XXI вв., нововведения, современные тенденции. По результатам анализа профессиональной педагогической подготовки учителей во Франции определены меры, способствующие повышению эффективности профессионального становления студентов филологических специальностей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителей, инновационные процессы, реформирование системы образования Франции.

Inna Anatoliivna Kononenko,

Postgraduate Student of the Department of Pedagogy

SHEE «Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda

State Pedagogical University»

Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine

E-mail: innakononenko@mail.ru

Kononenko I. A.

THE FRENCH EXPERIENCE IN THE REFORMATION OF TEACHER PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM

Annotation

The article deals with the French experience in the reformation of teachers professional training system from the middle of the twentieth century to present. The main periods in the French education system at the turn of XX–XXI century, the innovations and current trends are analysed in the article.

The current stage of social development is characterized by the rapid introduction of innovative processes in education. The reform of the educational sector requires the detailed historical analysis of various innovations and to show the evolution of the learning process in France in order to determine the degree of its efficiency.

The modern system of French education was formed over the past two centuries and is considered as one of the most advanced in the world. First of all, it was determined by the economic development of the country. The analyzed transformations, taken place in the French education system at the turn of XX–XXI century, can be grouped into the following stages: first (60–70's of XX c.) – 1) the beginning of the decentralization of education; 2) the training of teachers in normal schools only after obtaining a bachelor's degree; 3) the establishment of the regional centers of teacher training; second (late 70's early 90's of XX century) – 1) teacher training at the university; 2) the development of teachers' training and improvement programs; 3) the creation of Pedagogical Institute (1989); third (line XX–XXI century) – 1) teacher training at the Pedagogical Institute; 2) compulsory practical training; 3) the development of academic mobility for students and faculty members; fourth (beginning of XXI century) – 1) focus on competency ap-

proach to pedagogical education; 2) reorganization of a pedagogical institute in a pedagogical institution of university type and their transition to the Government Agency of Universities. Since the second half of the XX century and the present, France is experiencing the era of active education reform. During its development, the French reform of teachers training has undergone significant changes, especially influenced by the modernization of industrial society. Thus, the system of teacher education in France has a rich history and the reflection in political, economic, historical and social life.

Key words: *teacher professional training, innovative processes, French education system reformation.*

УДК 378.011.3–051:62

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНО ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Андрій Федорович Литвин,

аспірант кафедри педагогіки,

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

Анотація

У статті розглянуто особливості професійної підготовки майбутніх учителів загально технічних дисциплін. Основний акцент зроблено на технологічній підготовці студентів як основи формування в них технологічної культури. Автором визначено зміст технологічної підготовки, що передбачає засвоєння певної системи знань, формування умінь, навичок і досвіду. Доведено, що основне призначення технологічної підготовки студентів є розвиток технологічної грамотності та технологічної компетентності в їх взаємозв'язку. Результатом професійної підготовки визначено готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, предметна підготовка, практична підготовка, технологічна підготовка, технологічна грамотність, технологічна компетентність, креативно-технологічні здібності, технологічні знання, вміння і навички.

Постановка проблеми. Модернізація підготовки сучасного вчителя є невід'ємною складовою реформи системи педагогічної освіти країни та імплементацією основних положень Закону України «Про вищу освіту» (2014). Удосконалення технологічної культури майбутніх учителів загально технічних дисциплін полягає у формуванні технічно й технологічно компетентних фахівців, які підготовлені

до життя й активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного виробництва, забезпечення їх життєво необхідними знаннями, уміннями і навичками, набуттям практичного досвіду професійної діяльності з метою самовдосконалення та саморозвитку.

О. Коваленко вважає, що принципова відмінність навчання «Технологіям» від традиційного трудового навчання полягає у новій ціннісно-смысловій спрямованості його освітніх і виховних цілей, в орієнтації на формування технологічної культури особистості [5, с. 114]. Автор наголошує, що центральною проблемою залишається якість підготовки сучасного фахівця освітньої галузі «Технологія», яка залежить не від обсягу засвоєних знань, умінь і навичок, а від оволодіння ключовими компетентностями, що складають основу соціалізації особистості та формування конкурентноспроможності на ринку праці [5, с. 115]. Отже, вчена окреслює шлях, яким повинен пройти майбутній учителів загально технічних дисциплін від технологічної грамотності до технологічної компетентності та технологічної культури через їх ефективну професійну підготовку у вищих навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів загально технічних дисциплін розглядаються в працях таких науковців як Н. Бондар і А. Коляда, С. Єфіменко, О. Коберник, В. Стещенко, С. Ткачук, В. Яковлева, С. Яшук та ін. Так, С. Ткачук доводить, що поняття «підготовка» учнів та студентів відносно поняття «навчання» несе в собі більш виражену цільову функцію і конкретизує задачі навчально-виховного процесу в системі неперервної освіти. В цьому зв'язку підготовка виступає в якості процесу і результату, які забезпечують наближення навчання до безпосереднього вирішення задач реальної соціально направленої та індивідуально значущої діяльності [10, с. 325].

Виділення невиділених раніше частин проблеми. На жаль, як відмічає С. Ткачук, у процесі професійної підготовки сучасного вчителя сьогодні ще існують певні недоліки:

- у домінуванні наочно-дискретного характеру побудови змісту професійної підготовки вчителя, що зокрема сприяє виникненню міжкафедральних бар'єрів у викладанні навчальних дисциплін, що обумовлюють формування наочних стереотипів мислення і виникнення пізнавального дискомфорту студентів при послідовному переході від одних суміжних дисциплін до інших;

- у недостатній увазі до формування творчого мислення майбутнього вчителя, точніше, розумової діяльності, особливо її рефлексорного рівня;

- у відсутності цілеспрямованого вивчення технології педагогічної діяльності і, як результат, невмінні формувати цілісне уявлення про професійну діяльність та проектувати її;

- у недостатній увазі до створення ефективних умов для становлення й саморозвитку яскравої особистості та індивідуальності майбутнього педагога, що особливо важливо в умовах реформування освіти;

- у низькому рівні сформованості педагогічної (у межах нашого дослідження – технологічної) культури у значної частини випускників педагогічних ВНЗ тощо [11, с. 343].

Мета статті – визначити особливості професійної підготовки майбутніх учителів загально технічних дисциплін.

Постановка завдання – конкретизувати категоріально-термінологічний апарат дослідження, співвіднести основні його поняття з урахуванням специфіки професійної підготовки майбутніх учителів загально технічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. З метою ліквідації означених недоліків потрібно оптимізувати навчально-ви-

ховний процес у вищій школі та покращити роботу зі складовими професійної підготовки. Поняття «професійна підготовка» вчителя технологій охоплює широкий аспект, куди входять – педагогічна підготовка, методична підготовка, психологічна підготовка, наукова підготовка, предметна підготовка, загальнотехнічна підготовка.

Предметна підготовка передбачає засвоєння студентами предметного змісту технологічної освіти і елементів методики викладання технологій в процесі вивчення психолого-педагогічних і загально технічних дисциплін. Традиційнов процесі предметної підготовки виокремлюють такі складові як теоретична і практична підготовка. Загальновідомо, що теоретична підготовка передуює практичній і передбачає набуття необхідних знань для педагога, а практична – відкриває можливості реалізації на практиці отриманих в процесі теоретичної підготовки знань та набуття умінь і навичок. Практична підготовка майбутніх учителів загально технічних дисциплін дозволяє студентам отримати досвід педагогічної діяльності під час проведення різних практик. На другому курсі студенти проходять *дидактичну практику*, що передбачає спостереження за діяльністю вчителів і роботою учнів; на третьому курсі – психолого-педагогічну *практику в дитячих оздоровчих таборах*; на четвертому – *виробничу практику* в базових навчально-виховних закладах; на шостому курсі – *практику у ВНЗ*.

Основою теоретичної підготовки майбутніх вчителів технологій є викладання фахових дисциплін, отже фахова підготовка. М. Корець, А. Тарара відмічають, що технічні навчальні дисципліни на рівні вищого навчального закладу komponують у вищих технічних чи технологічних навчальних закладах залежно від їх профілю, а у педагогічних навчальних закладах в системі підготовки вчителів технологій вони скомпоновані у формі вивчення таких інтегрованих курсів: матеріалознавство; машинознавство; прикладна механіка; промисловий дизайн. Блок техно-

логічних навчальних дисциплін у вищому навчальному закладі представлений у формі наступних інтегрованих курсів: основи виробництва; виробництво та обробка конструкційних матеріалів; виробничі технології [6, с. 5]. Професійна підготовка майбутнього вчителя визначається і такою складовою як психолого-педагогічна підготовка. Для майбутніх учителів загально технічних дисциплін є важливими оволодіння такими дисциплінами професійної підготовки як: педагогіка, психологія, основи педагогічної майстерності, новітні педагогічні технології, теорія та методика трудового навчання тощо. Вони є фундаментом підготовки студента до майбутньої педагогічної діяльності.

Важливою особливістю професійної підготовки майбутніх учителів технологій, на думку С. Єфіменко, є міжпредметні зв'язки, інтегрованість дисциплін, вихід за рамки предмету, застосування знань, умінь і навичок з різних дисциплін для ефективної проблемно-пошукової, дослідницької діяльності:

- володіння графічною грамотою допоможе студентам технологічних спеціальностей точно побудувати креслення базисної сітки, пілочки і спинки швейного виробу чи зробити точну розмітку для подальшої обробки деревини чи металу (креслення, нарисна геометрія, комп'ютерна графіка);

- наявність естетичного художнього смаку надасть можливість виготовити прекрасні вироби декоративно-ужиткового мистецтва (етика і естетика, художня обробка матеріалів);

- знання основ економіки зорієнтують в альтернативному виборі матеріалів та інструментів, необхідних для виготовлення виробу;

- знання з основ здоров'я, охорони праці та безпеки життєдіяльності є основою дотримання техніки безпеки під час занять і проведення на належному рівні інструктажів з техніки безпеки серед учнів;

– високий рівень ЗУН з інформатики, комп'ютерних технологій, технічних засобів навчання є запорукою організації навчально-виховного процесу на сучасному рівні;

– знання історії, національної культури допоможуть студентам в організації проектів зі створення самобутніх незрівнянних виробів українського мистецтва, мотивують до збереження та примноження національних традицій [4, с. 151].

Отже, предметна підготовка майбутніх учителів загально технічних дисциплін, що воедино об'єднує теоретичну і практичну підготовку ґрунтується на вивченні психолого-педагогічних і фахових дисциплін, а також використанні потенціалу інших предметів циклів загальної і професійної компетентностей шляхом застосування різних міжпредметних зв'язків.

Результатом професійної підготовки майбутніх учителів загально технічних дисциплін можна вважати їх готовність до професійної діяльності як інтегрального, багаторівневого, динамічного особистісного утворення, що забезпечує майбутнім фахівцям успішне виконання професійних функцій (*гностичної – визначення рівня обізнаності учителів зі сферою матеріального виробництва; проектувальної – перспективне планування та інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу; організаційно-технологічної – організація спільної діяльності учнів з використанням різних технічних засобів навчання; естетичної – наявність естетичного художнього смаку; розвивальної – розвиток професійно важливих якостей особистості*).

У сучасній педагогічній літературі вказується на необхідність технологічної підготовки вчителів як складової у системі їх професійної підготовки. Технологічна підготовка майбутніх учителів технічних дисциплін висвітлюється в працях таких дослідників як С. Беляев, О. Сергеев

В. Сидоренко, В. Соловей, М. Дж. Ритз, С. Ткачук та ін. Так, М. Дж. Ритз визначає технологічну підготовку як ширше поняття за уміння користуватися технологічним інструментарієм. Технологічно підготовленим громадянином суспільства автор вважає людину, яка здатна системно мислити, вступати у взаємодію з технологічним світом, усвідомлювати його вплив на людину, суспільство, навколишнє середовище. Технологічна підготовка, на думку науковця, це здатність використовувати, оцінювати і розуміти технологію, управляти нею. Він вважає, що технологічна підготовка включає знання, уміння, а також здатність їх застосувати в конкретних ситуаціях [12, с. 19].

Змістом технологічної підготовки, на думку С. Беляєва, є «сукупність теоретико-методологічних знань, що розкривають сучасні наукові підвалини організації навчального процесу, ураховуючи закономірності функціонування цілісної педагогічної системи; знання історії розвитку технологічного підходу в освіті на тлі еволюції наукових теорій із послідовним експортуванням їх до педагогічної галузі, а також виникнення, удосконалення й модернізації відомих освітніх технологій, поглядів науковців та практиків щодо їх суті і перспективних напрямів застосування; уміння користуватись методологією системного й технологічного підходів у процесі виконання професійних педагогічних обов'язків шляхом відбору та упровадження відомих освітніх технологій одночасно із розробкою власної системи методичних прийомів їх застосування; уміння комбінувати проникаючі елементи освітніх технологій з метою створення модернізованих, удосконалених аналогів ефективних авторських освітніх технологій; уміння конструювати радикальні інноваційні технології на основі знань суті технологічного підходу в освіті [1, с. 66–67]».

Отже, зміст технологічної підготовки передбачає засвоєння певної системи знань, формування умінь, навичок і досвіду, що стають основою технологічної грамотності і

технологічної компетентності. Тепер більш детально зупинимось на сутності цих понять.

У сучасній психолого-педагогічній літературі поширеним є визначення технологічної грамотності як розуміння основних концепцій технологій та їх застосування (С. Алексеева, Н. Баловсяк, Т. Грицька, С. Зелінський та ін.). Т. Грицька зауважує, що технологічна грамотність передбачає глибоке розуміння як технологій взагалі, так і технологій роботи з конкретними програмними продуктами [2, с. 41].

Сутність поняття «технологічна компетентність» більш різноманітна та розглядається у працях таких сучасних науковців як А. Дяченко, Л. Куземко Н. Манько, О. Нікіфорова, Л. Тишакова, С. Хаялієва та ін. Так, Л. Тишакова пов'язує технологічну компетентність майбутнього фахівця з оволодінням інноваційними педагогічними технологіями. Автор розглядає технологічну компетентність як утворення, що містить знання, технологічні вміння та навички, креативно-технологічні здібності, технологізовану рефлексію, професійні якості [9]. Л. Куземко, аналізуючи сутність технологічної компетентності педагога, доходить висновку, що це – логічне поєднання теоретичних знань, способів організації освітнього процесу у навчальних закладах і практичних умінь застосовувати спроектовану освітню роботу, аналізувати і оцінювати результати. Теоретична складова виявляється, на думку автора, у сформованості професійних знань щодо цілей, засобів, компонентів педагогічного процесу, розуміння важливості добирати та впроваджувати педагогічні технології з урахуванням індивідуальних особливостей дітей. Практична складова охоплює вміння проектувати педагогічний процес з погляду найбільшої оптимальності, спрямовані на досягнення запланованого результату; співвідносити методи, засоби і технології з цілями навчання і розвитку дітей [7, с. 160–161]. А. Дяченко визначає техно-

логічну компетентність як інтегративну професійну якість педагога, що характеризується знаннями про технології та конкретні їх види, знаннями методів, засобів, форм діяльності та умов їх застосування, наявністю сукупності вмінь, які забезпечують творчу реалізацію цієї діяльності та рефлексивне позиціонування щодо досягнутих результатів [3, с. 58].

У нашому дослідженні спираємося на визначення понять «технологічна грамотність», «технологічна компетентність» та взаємозв'язок цих дефініцій А. Насипова [8]. Технологічна грамотність, на думку А. Насипова, є першим етапом становлення технологічної культури особистості. Грамотність визначається автором як наявність необхідних відомостей з будь-якої галузі. З цієї точки зору *технологічна грамотність*, як вважає науковець, передбачає наявність технологічних знань і розуміння природи технологічної діяльності, зв'язків між виробництвом і суспільством, впливу технологій на навколишнє середовище. *Технологічна компетентність* – інтегральне особистісно-діяльна якість, що характеризує здатність людини ставити технологічні завдання різного рівня складності і знаходити їх оптимальне вирішення [8, с. 19].

Висновки. Отже, основне призначення технологічної підготовки студентів спрямоване на розвиток технологічної грамотності та технологічної компетентності щодо здійснення певних операцій та процедур. Результатом технологічної підготовки студентів загально технічних дисциплін є їх готовність до професійної діяльності. Таким чином, технологічна підготовка передбачає за допомогою різних методів, прийомів, форм, технологій навчання перетворення внутрішнього потенціалу майбутніх фахівців з освіченості в ресурс готовності до професійної діяльності, а з використанням практичної складової – в технологічну компетентність.

Технологічну підготовку вчителя загально технічних дисциплін визначаємо складовою психолого-педагогічної і фахової підготовки, бо в її структуру входять знання основ педагогіки і психології та педагогічної професії, методик їх вивчення; різні технологічні вміння – синтезувати наукове знання, відбирати та структурувати зміст освіти, аналізувати професійно-педагогічні ситуації, розв'язувати педагогічні та виробничі завдання тощо.

Перспективи подальших розвідок. Розглянути шляхи технологічної підготовки вчителя загально технічних дисциплін, визначити педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Беляев С. Б. Суть і зміст технологічної підготовки вчителя / С. Б. Беляев // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – № 34 (87). – С. 61–68.
2. Грицька Т. С. Етапи формування та види інформаційних компетентностей учнів / Т. С. Грицька // Комп'ютер у школі і сім'ї. – 2010. – № 1. – С. 41–42.
3. Дяченко А. Теоретичний аналіз поняття «технологічна компетентність педагога» / Алла Дяченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8. – Ч. 2. – С. 53–59.
4. Єфіменко С. М. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів технологій / С. М. Єфіменко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / редкол. : Атаманчук П. С. (голова, наук. ред.) та ін. – Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. – Вип. 17: Інноваційні технології управління компетентністю-світоглядним становленням учителя: фізика, технології, астрономія. – С. 150–152.
5. Коваленко О. В. Особливості формування технологічної культури майбутніх фахівців освітньої галузі «Технологія» в умовах ринкових відносин / О. В. Коваленко // Збірник нау-

- кових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2012. – Ч. 2. – С. 110–117.
6. Корець М. С. Наскрізна технологічна освіта молоді: проблеми, перспективи / М. С. Корець, А. М. Тарара // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. (Серія: «Педагогічні науки: реалії та перспективи»). – 2011. – Вип. 30. – С. 3–6.
 7. Куземко Л. В. Зміст, форми і методи формування технологічної компетентності студентів технологічних спеціальностей / Л. В. Куземко // Освітологічний дискурс. – 2015. – № 2 (10). – С. 159–169.
 8. Насипов А. Ж. Этапы становления технологической культуры личности: грамотность, компетентность, культура / А. Ж. Насипов // Наука и школа. – 2010. – № 3. – С. 16–19.
 9. Тишакова Л. Т. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Т. Тишакова. – Луганськ, 2005. – 20 с.
 10. Ткачук С. І. Особливості техніко-технологічної підготовки вчителя трудового навчання / С. І. Ткачук // Наукові записки. (Сер: Педагогічні науки). – 2012. – Вип. 112. – С. 324–333.
 11. Ткачук С. І. Система підготовки вчителя технологій у вищих педагогічних навчальних закладах до формування в учнів технологічної культури / С. І. Ткачук // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. (Сер: Педагогічні науки). – 2013. – Вип. 28. – Т. II. – С. 341–348.
 12. Ritz M. John A new Generation of Goals for Technology Education / M. John Ritz // Journal of Technology Education. – 2009. – № 20 (2). – P. 19.

References:

1. Bieliaiev S. B. Sut i zmist tekhnolohichnoi pidhotovky vchytelia / S. B. Bieliaiev // Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. – 2014. – № 34 (87). – S. 61–68.

2. Hrytska T. S. Etapy formuvannia ta vydy informatsiinykh kompetentnostei uchniv / T. S. Hrytska // *Komp'iuter u shkoli i sim'i*. – 2010. – № 1. – S. 41–42.
3. Diachenko A. Teoretychnyi analiz poniattia «tekhnologichna kompetentnist pedahoha» / Alla Diachenko // *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*. – 2013. – № 8. – Ch. 2. – S. 53–59.
4. Iefimenko S. M. Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv tekhnologii / S. M. Yefimenko // *Zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka* / redkol. : Atamanchuk P. S. (holova, nauk. red.) ta in. – Seriia pedahohichna. – Kam'ianets-Podilskiy : Kam'ianets-Podilskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 2011. – Vyp. 17: Innovatsiini tekhnologii upravlinnia kompetentnistno-svitohliadnym stanovlenniam uchytelia: fizyka, tekhnologii, astronomiia. – S. 150–152.
5. Kovalenko O. V. Osoblyvosti formuvannia tekhnologichnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv osvitnoi haluzi «Tekhnologiiia» v umovakh rynkovykh vidnosyn / O. V. Kovalenko // *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu*. – 2012. – Ch. 2. – S. 110–117.
6. Korets M. S. Naskrizna tekhnologichna osvita molodi: problemy, perspektyvy / M. S. Korets, A. M. Tarara // *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. (Seriia: «Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy»). – 2011. – Vyp. 30. – S. 3–6.
7. Kuzemko L. V. Zmist, formy i metody formuvannia tekhnologichnoi kompetentnosti studentiv tekhnologichnykh spetsialnostei / L. V. Kuzemko // *Osvitolohichni dyskurs*. – 2015. – № 2 (10). – S. 159–169.
8. Nasypov A. Zh. Этапы становления технологической культуры личности: грамотность, компетентность, культура / A. Zh. Nasypov // *Nauka y shkola*. – 2010. – № 3. – S. 16–19.
9. Tyshakova L. T. Formuvannia tekhnologichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupeniu kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / L. T. Tyshakova. – Luhansk, 2005. – 20 s.

10. Tkachuk S. I. Osoblyvosti tekhniko-tekhnologichnoi pidhotovky vchytelia trudovoho navchannia / S. I. Tkachuk // Naukovi zapysky. (Ser: Pedahohichni nauky). – 2012. – Vyp. 112. – S. 324–333.
11. Tkachuk S. I. Systema pidhotovky vchytelia tekhnolohii u vyshchych pedahohichnykh navchalnykh zakladakh do formuvannia v uchniv tekhnologichnoi kultury / S. I. Tkachuk // Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody. (Ser: Pedahohichni nauky). – 2013. – Vyp. 28. – T. II. – S. 341–348.
12. Ritz M. John A new Generation of Goals for Technology Education / M. John Ritz // Journal of Technology Education. – 2009. – № 20 (2). – R. 19.

Андрей Федорович Литвин,
аспирант кафедры педагогики,
ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный
педагогический университет имени Григория Сковороды»
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина
E-mail: *Andrey10716@i.ua*

Литвин А.Ф.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩИХ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация

В статье рассмотрены особенности профессиональной подготовки будущих учителей общетехнических дисциплин. Основной акцент сделан на технологической подготовке студентов как основе формирования у них технологической культуры. Автором определено содержание технологической подготовки, которое предполагает усвоение определенной системы знаний, формирование умений, навыков и опыта. Доказано, что основное назначение технологической подготовки студен-

тов является развитие технологической грамотности и технологической компетентности в их взаимосвязи. Результатом профессиональной подготовки определено готовность будущих специалистов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, предметная подготовка, практическая подготовка, технологическая подготовка, технологическая грамотность, технологическая компетентность, креативно-технологические способности, технологические знания, умения и навыки.

Andrii Fedorovych Lytvyn

Postgraduate Student of the Department of Pedagogy
SHEE «Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda
State Pedagogical University»
Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine
E-mail: Andrey10716@i.ua

Litvin A. F.

THE FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE GENERAL TECHNICAL SUBJECTS TEACHERS IN THE CONTEXT OF TECHNOLOGIC CULTURE FORMATION

Annotation

The article examines the features of professional training of future general technical subjects teachers. It is determined that the term «training» of teachers of general technical subjects includes the following types of training: pedagogical, methodological, psychological, scientific, objective, common technical. The special attention is given to high school subject training, which is divided into theoretical and practical training. It is proved that features of training future teachers of general technical subjects are interdisciplinary communications, integration of disciplines beyond the object, the application of knowledge and skills from different disciplines in order to effective problem-search activity. The main emphasis is done on the technological training of students as the basis of formation of their technological culture. The content of technological training, which involves mastering a specific knowledge system, the formation of skills and experience, is defined by the author. It is

proved that the main purpose of technological training of students is to develop a technological literacy and technological competence in their interconnection. The technological literacy implies the existence of technological knowledge and understanding the nature of activity technology, relationships between production and society, and the impact of technology on the environment. The technological competence is an integral personality-active quality that characterizes the human capacity to put technological problems of different difficulty levels and to find their optimal solution. The result of professional training is determined as the future specialists' readiness for a professional work as an integrated, multi-level, dynamic personality formation that provides future specialists the successful performance of professional functions (gnostic – determining the level of teachers' awareness for the sphere of material production; of designing – perspective planning and information support of the educational process; organizational-technological – organization of students' cooperation using various teaching aids; aesthetic – availability of aesthetic artistic taste; developing – development of professionally important personality qualities).

Key words: *professional training, subject training, practical training, technological training, technological literacy, technological competence, creative-technological abilities, technological knowledge and skills.*

УДК 378.091.12

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

Лілія Асхатівна Мартинець,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки та управління освітою,
Донецький національний університет імені Василя Стуса
м. Вінниця, Україна

Анотація

Стаття присвячена розкриттю інноваційних технологій у професійному розвитку вчителів загальноосвітнього навчального закладу. Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури, що висвітлює окремі аспекти проблеми. Зазначено, що розвиток освіти має базуватися на використанні нових прогресивних концепцій, впровадженні в навчально-виховний процес сучасних інноваційних технологій та науково-методичних досягнень. Визначено, що інноваційними напрямками професійного зростання педагогічних працівників є різні форми, а саме: конкурси професійної майстерності; авторські програми, націлені на професійний розвиток вчителів; інтернет-проекти і фестивалі відкритих уроків; зустрічі з діячами освіти та ідеологами освітніх програм; семінари з методистами провідних видавництв, авторами підручників і навчальних посібників; майстер-класи; дисемінації педагогічного досвіду через публікації в педагогічних журналах і в мережі Інтернет. Підкреслено, що розвиток особистості фахівця відбувається в умовах постійного перетворення, яке передбачає внутрішню активність, що дозволяє вийти за межі встановлених стандартів особистої та суспільної необхідності, реалізувати своє розуміння змісту, призначення власної діяльності.

Ключові слова: інновація, інноваційні технології, професійний розвиток, майстер-класи, інтернет-проекти, дисемінації педагогічного досвіду, індивідуальний освітній маршрут учителя, самоосвіта, портфоліо, атестація.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки.

В Україні модернізується зміст загальної середньої освіти, оновлюються дидактичні системи методики, педагогічні технології, досліджуються можливості застосування інноваційних форм організації навчального процесу, розробляються критерії оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Це зумовлює необхідність неперервного професійного розвитку вчителів, його модернізації з урахуванням сучасних змін у суспільному розвитку, новизни особистісних та соціальних вимог, розробки методичних рекомендацій щодо його організації, інноваційних технологій у професійному розвитку вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної діяльності вчителя завжди перебувала у центрі уваги педагогічної науки і практики. Різні її аспекти знайшли своє відображення у працях таких учених: І. Беха, Н. Бібік, Л. Калініної, І. Зязюна, Л. Мітіної, Н. Муқан, Н. Ничкало, О. Онаць, О. Пошетун, О. Савченко, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, Т. Сорочан, О. Топузова; зарубіжних дослідників: Р. Бернса, К. Роджерса, Дж. Равена та ін.

Аналіз наукової літератури та психолого-педагогічних досліджень останнього часу засвідчив, що у більшості науковців і дослідників немає єдиного бачення змісту та підходів до формування і професійного розвитку вчителя. Для більшості робіт властиво акцентування уваги на специфічних особливостях педагогічної майстерності вчителя, його професійної компетентності, формуванні різних якостей особистості в процесі педагогічної діяльності, розвитку педагогічних здібностей, мисленні, професійної спрямованості. Наслідком такого стану справ є недостатня увага обґрунтування нових напрямків, збагачення змісту і форм професійного розвитку педагогів, виокремлення інноваційних технологій у його професійному розвитку.

Мета статті – розкрити інноваційні технології у професійному розвитку вчителя загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Н. Мукан у своєму дослідженні підкреслює, що у розвинутих країнах світу розробляються стандарти шкільної освіти, спрямовані на підвищення якості навчального процесу, що передбачає запровадження змін у змісті навчання й учіння, шкільництва загалом [1]. Особлива увага приділяється професійній компетентності вчителів, діяльність яких є одним із найважливіших факторів, що сприяють підвищенню успішності учнів. Акцентується необхідність їхнього неперервного професійного розвитку задля забезпечення високоякісних освітніх послуг та вдосконалення роботи загальноосвітньої школи.

Дослідниця зазначає, що під час дослідження професійного розвитку вчителів необхідно враховувати три перспективи: людина, як суб'єкт, що навчається на постійній основі; навчальні програми, що ґрунтуються на принципі неперервності освітньої діяльності вчителів з метою забезпечення потреб та інтересів на різних етапах їхньої життєдіяльності; структурно-функціональна організація професійного розвитку у системі неперервної педагогічної освіти, що охоплює мережу навчальних інституцій та їхню співпрацю, спрямовану на створення комплексу освітніх послуг, оснований на принципах системності, систематичності, наступності тощо [1].

Розглядаючи зарубіжний досвід організації професійного розвитку вчителя в історико-культурному контексті, важливо звернути увагу на вітчизняні традиційні та сучасні інноваційні особливості професійного розвитку педагогічних працівників.

Традиційними для освіти залишаються форми курсової підготовки. Інноваційними напрямками професійного зростання педагогічних працівників стали різні форми професійного спілкування педагогів:

- конкурси професійної майстерності;
- авторські програми, націлені на професійний розвиток учителів;
- інтернет-проекти і фестивалі відкритих уроків;
- зустрічі з діячами освіти та ідеологами освітніх програм;
- семінари з методистами провідних видавництв, авторами підручників і навчальних посібників;
- майстер-класи за участю переможців пріоритетного національного проекту «Освіта»;
- дисемінації педагогічного досвіду через публікації в педагогічних журналах і в мережі Інтернет.

Іншим інноваційним ресурсом в плані вдосконалення педагогічної майстерності стає в сучасних умовах діяльність методичних служб. Методичні служби створені з метою надання консультаційної допомоги в питаннях професійного вдосконалення педагогічної майстерності. Пріоритетними напрямками діяльності методичної служби є:

1. Організація підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів освітніх організацій району та створення умов для формування індивідуального освітнього маршруту педагогічних працівників в міжкурсовий період.

2. Організація своєчасного проходження атестації педагогічних працівників освітніх організацій і надання методичного супроводу педагогічним і керівним працівникам в міжатастаційний період.

3. Організація і проведення професійних конкурсів. Формування банку передового педагогічного та управлінського досвіду роботи, його дисемінація в освітній системі району.

4. Вивчення досвіду роботи освітніх організацій і педагогічних кадрів, підтримка і розвиток творчого потенціалу педагогів району, створення умов для його поширення.

5. Підтримка і супровід молодих фахівців через реалізацію районного соціального проекту «Школа молодого вчителя».

6. Організація і проведення олімпіад і творчих конкурсів для учнів, здійснення моніторингу рівня предметних досягнень учнів, створення банку даних про учнів з академічної обдарованістю і творчим потенціалом.

7. Методичний супровід діяльності районних методичних об'єднань.

Дуже важливим напрямком в організації курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників на сучасному етапі є формування індивідуального освітнього маршруту. Підставою для його побудови є ті зміни, які відбуваються сьогодні в системі освіти, пов'язані з запитами і потребами учасників освітнього процесу. Сам освітній маршрут проектується на основі індивідуальних освітніх потреб самого педагога, на основі методичної проблеми (або теми самоосвіти) над якою працює педагог, а також потреб тієї освітньої організації, в якій працює педагогічний працівник. Метою такого освітнього маршруту є вдосконалення професійної компетентності педагога.

Індивідуальні освітні маршрути педагогічних працівників припускають не тільки варіативність вибору курсів підвищення кваліфікації, а й самоосвіту; розкриття потенційних професійних можливостей через участь в професійних конкурсах; діяльність в педагогічному співтоваристві освітньої організації та районному методичному об'єднанні.

Самоосвіта педагога реалізується через самостійне освоєння нових освітніх технологій, методичних прийомів і форм організації освітньої діяльності учнів, роботу з науковою та методичною літературою, взаємовідвідування занять, розробку проекту тощо. Розкриття потенційних професійних можливостей і прагнень в індивідуальному освітньому маршруті педагогічних працівників реа-

лізується через участь в очних або заочних професійних конкурсах; через ініціативу організації для учнів району конкурсів, фестивалів, предметних канікулярних змін. Діяльність педагога в професійному співтоваристві проявляється через майстер-класи, відкриті уроки, виступ на семінарах шкільного та районного рівня з темою самоосвіти, зустрічах з методистами видавництва та авторами підручників і навчальних посібників.

Отже, індивідуальний освітній маршрут професійного розвитку педагога визначається як цілеспрямована проєктована диференційована освітня програма, що забезпечує вчителю позицію суб'єкта вибору, розробки, реалізації освітньої програми при здійсненні методичним об'єднанням підтримки його професійного самовизначення та самореалізації.

Формування і реалізація індивідуального освітнього маршруту здійснюються в діалоговій взаємодії педагогів, керівників загальноосвітніх організацій, шкільних методичних об'єднань або методичних кафедр, районних методичних об'єднань під загальною координацією методичної служби району. За своїм змістовним наповненням в індивідуальний освітній маршрут педагогічного працівника включаються: 1) базово-інваріантний модуль, що забезпечує реалізацію вимог стандарту і відображає місію педагога; 2) варіативний модуль, що забезпечує реалізацію виникаючих освітніх потреб учителя-предметника.

Однією з форм підвищення кваліфікації педагогів на сучасному етапі є участь у вебінарах. Подібні форми отримання важливої інформації є невід'ємною частиною формування індивідуального освітнього маршруту педагогічних працівників в міжкурсовий період.

Інформацію з потрібних тем, використовуючи можливості мережі Інтернет, педагог може отримати зі свого робочого місця або домашнього комп'ютера, при цьому йому

не потрібно слідувати в місце проведення даного заходу. З іншого боку тут існують і ряд проблем:

1. Якщо вебінар проходить в режимі он-лайн і немає можливості подивитися запис того чи іншого заходу, то це не завжди зручно

2. Якість звуку залишає бажати кращого, особливо вебінарів регіонального рівня.

Реалізація індивідуального освітнього маршруту видається педагогічним працівником в формі портфоліо. Така форма «звітності» найбільш актуальна під час атестації. Атестація є найбільш важливим питанням професійного розвитку педагогічних працівників.

Під час атестаційних процедур педагогічні працівники представляють фахівцям, які залучаються для всебічного аналізу професійної діяльності педагогічних працівників, презентацію та портфоліо.

Професійний розвиток педагогічних працівників здійснюється і за рахунок ініціювання педагогів до участі в професійних конкурсах.

Усі матеріали учасників професійних конкурсів стають частиною банку передового педагогічного досвіду. Вони включаються в районні електронні методичні збірники, публікуються на офіційному сайті управління освіти і стають доступні для огляду і вивчення педагогічним співтовариством. Таким чином, учасникам професійних конкурсів створені умови для дисемінації свого педагогічного досвіду в освітній системі району, а управління професійним розвитком педагогічних працівників здійснюється цілеспрямовано. Управління професійним розвитком педагогічних працівників здійснюється і за рахунок включення педагогів у інноваційну діяльність.

В умовах оновлення освіти зросла потреба у вчителі, здатному модернізувати зміст своєї діяльності за допомогою критичного, творчого освоєння і застосування досягнень науки і передового педагогічного досвіду. У зв'язку з

цим змінюються і функції методичного супроводу, що забезпечує діяльність вчителя.

Успішність професійної діяльності педагогів обумовлюється сформованістю у них фахових методичних умінь. Цей процес протікає ефективніше за активної участі педагогів саме в методичних об'єднаннях. Відповідно перед методичною службою стоїть завдання супроводжувати, координувати і коригувати діяльність районних методичних об'єднань.

Кожне методичне об'єднання у рамках районних методичних об'єднань може проводити семінари, де є досвід педагогів району і з'являється можливість презентації реалізації індивідуальних освітніх маршрутів.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у визначеному напрямку. Проаналізувавши вищевизначену проблему дослідження, можна зробити висновок, що розвиток особистості фахівця відбувається в умовах постійного перетворення, яке передбачає внутрішню активність, що дозволяє вийти за межі встановлених стандартів особистої та суспільної необхідності, реалізувати своє розуміння змісту, призначення власної діяльності. Ця проблема не вичерпує всієї повноти окресленого дослідження. До перспективних напрямів подальших досліджень належить вивчення зарубіжного досвіду щодо професійного розвитку вчителів.

Список використаних джерел:

1. Муқан Н. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Наталія Василівна Муқан. – 2011.
2. Онаць О. М. Теоретико-методичні основи стратегії управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя в контексті тематики підручника для керівника закладу / О. М. Онаць // Проблеми сучасного підручника. – 2014. – Вип. 14. – С. 506–519.

3. Освітній менеджмент в умовах змін : [навч. посіб.] / Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан, Р. Шиян та ін. / [За заг. ред. В. Олійника, Н. Протасової та ін.]. – Луганськ: СПД Резніков В. С., 2011. – 308 с.
4. Педагогика: [Учеб. пособ. для студ-в пед. учеб. завед.] / В. А. Сластенин и др. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
5. Сисоева С. О. Основы педагогической творчости : [підручник] / С. О. Сисоева. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
6. Сухомлинская О. В. Учитель в современном мире и его роль в демократизации образования : [учебное пособие]. – К.: КГПИ, 1990. – 82 с.

References:

1. Mukan N. V. Profesiynny rozvytok vchitelyv zagalnoosvitnich shkil u systemah neperervnoi pedagogichnoi osvity Velykoi Brytanii, Kanady, USA: Dys... d-ra nauk: 13.00.04 / Nataliya Vasylivna Mukan. – 2011. (ukr.)
2. Onats O. M. Teoretiko-metodichni osnovi strategiyi upravlinnya rozvitkom profesiynoyi kompetentnosti molodogo vchitel'ya v konteksti tematyki pidruchnika dlya kerivnika zakladu / O. M. Onats // Problemi suchasnogo pidruchnika. – 2014. – Vip. 14. – S. 506–519. (ukr.)
3. Osvitniy menedzment v umovah zmin : [navch. posibn.] / L. Kalinina, L. Karamushka, T. Sorochan, R. Shuyan ta in. / [Za zag. red. V. Oliynyka, N. Protasovoi ta in.]. – Lugansk: SPD Reznikov V. C., 2011. – 308 s. (ukr.)
4. Pedagogika: [Ucheb. posob. dlya studentov ped. ucheb. zav. ved.] / V. A. Slastenin i dr. – M.: Shkola-Press, 1997. – 512 s. (rus).
5. Sysoeva S. O. Osnovy pedagogichnoi tvorchosti : [pidruchnyk] / S. O. Sysoeva. – K.: Milenium, 2006. – 346 s. (ukr.)
6. Suchomlinskaya O. V. Uchitel v sovremennom mire I ego rol v demokratizacii obrazovaniya : [uchebnoye posobie]. – Kiev: KGPI, 1990. – 82 s. (rus).

Лилия Асхатовна Мартынец,
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики и управления образованием,
Донецкий национальный университет имени Василя Стуса
г. Винница, Украина

Мартынец Л. А.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация

Статья посвящена раскрытию инновационных технологий в профессиональном развитии учителей общеобразовательного учебного заведения. Осуществлен анализ научно-педагогической литературы, освещающей отдельные аспекты проблемы. Отмечено, что развитие образования должно базироваться на использовании новых прогрессивных концепций, внедрении в учебно-воспитательный процесс современных инновационных технологий и научно-методических достижений. Определено, что инновационными направлениями профессионального роста педагогических работников являются различные формы, а именно: конкурсы профессионального мастерства; авторские программы, нацеленные на развитие учителей; интернет-проекты и фестивали открытых уроков; встречи с деятелями образования и идеологами образовательных программ; семинары с методистами ведущих издательств, авторами учебников и учебных пособий; мастер-классы; диссеминации педагогического опыта через публикации в педагогических журналах и в сети Интернет. Подчеркнуто, что развитие личности специалиста происходит в условиях постоянного преобразования, которое предусматривает внутреннюю активность, позволяет выйти за пределы установленных стандартов личной и общественной необходимости, реализовать свое понимание содержания, назначение собственной деятельности.

Ключевые слова: инновация, инновационные технологии, профессиональное развитие, мастер-классы, интернет-проекты, диссеминации педагогического опыта, индивиду-

альный образовательный маршрут учителя, самообразование, портфолио, аттестация.

Liliia Martynets,
Ph. D in Pedagogy, Associate Professor,
Head of the Department of Pedagogy
and Management of Education
Donetsk Vasyl Stus National University
Vinnysia, Ukraine
E-mail: liliamart7gmail.com

Martynets L.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Abstract

An article is devoted to disclosure of innovative technologies of teacher's professional development in comprehensive schools. Analysis of scientific-pedagogical literature which casts light upon separate aspects of problem has been hold. It is highlighted that the development of education should be based on the usage of new progressive conceptions, introducing modern pedagogical technologies and scientific and methodical achievements into teaching and educational process. It is determined that innovative directions of pedagogics staff's professional growth are as follows: contests of professional skills, author's programs aimed on professional development of teachers, Internet projects and open lesson's fests; meetings with educational figures ideologists of educational programs; seminars with Methodists of leading publishers, authors of books and educational manuals; master – classes; disseminations of pedagogical experience through the publications in pedagogical journals and in Internet.

It is revealed that an activity of methodical service is an innovative resource in improving of pedagogical skills. The fundamental directions of methodical service's activities are: improving of professional skills of teacher's and managing staff; organization of timely certification of pedagogical staff; organization and holding professional contests; studding the work experience of educational

organizations and pedagogical staff; support and accompaniment of young specialists via realization of regional social project «School of Young Teacher»; organization and realization of Olympiads and creative competitions for pupils; the methodical accompany of regional methodical unions' activity.

Forming the teacher's individual educational route is a very important innovative direction on modern stage, including its self-education, creating of professional portfolio, certification and participation in professional contests.

It is highlighted that the teacher's self-development is done in terms of constant transformation which provides for inner activity which let them cross the borders of stated standards of personal and public necessity, realize their understanding of content, meaning of personal activity. The teacher's necessity is grown up in terms of education updating, because teachers are able to modernize the content of their activity with the help of critical, creative developing and using science achievements and prominent pedagogical experience.

Key words: *innovation, innovative technologies, professional development, master-classes, internet projects, dissemination of pedagogical experience, teacher's individual educational route, self-education, portfolio, certification.*

УДК 7.071.2(477.44) «185/190» (092)

ХОРОВА ШКОЛА ДЖАВІДА КУДУСОВА У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ВИЗНАЧАЛЬНИХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МУЗИКАНТІВ-ПЕДАГОГІВ

Тетяна Володимирівна Мартинюк,
доктор мистецтвознавства, професор,
завідувач кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

Анотація

У статті висвітлюється педагогічна парадигма хорової школи Джавіда Кудусова у контексті компетентнісного підходу у сучасній музичній освіті. Розкривається художня естетика диригента у її нерозривних зв'язках з традиціями національної музичної культури і в проекції на формування професійно-значущих рис особистості студентів мистецьких спеціальностей. Розвиток музично-виконавської культури майбутнього керівника хорового колективу осмислюється як інтегрована багатоскладова якість, що визначає змістовну наповненість диригентської педагогіки Д. Кудусова. Окреслюється вплив етнорегіональних історичних та соціокультурних чинників на визначення змісту особистісно-зорієнтованої системи навчання.

Ключові слова: хорова школа, художній світогляд, виконавський стиль, музична інтерпретація, професійні компетенції.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки.

Духовний розвиток сучасного суспільства позначений суттєвими змінами, які віддзеркалюють політичні та соціальні тенденції буття різних країн. Визначальною ри-

сою функціонування культури на перетині XX–XXI століть стає пріоритет людської особистості та загальнолюдських цінностей. Самобутнім явищем у розмаїтій палітрі національних культур постає музичне мистецтво кримсько-татарського народу. Наукове вивчення його унікальної художньої спадщини, створеної впродовж багатьох століть набуває особливої значущості для розробки методологічних засад компетентнісного підходу в сучасній мистецькій освіті.

Вивчення інонаціонального досвіду щодо розбудови системи вищої музичної освіти становить велику цінність для української диригентсько-хорової школи, яка на початку XXI століття перебуває в стані пошуку новітньої педагогічної парадигми. Для розробки теоретичних засад компетентнісного підходу в мистецькій освіті важливим, на наш погляд, є виявлення не тільки спільних рис, тенденцій, а й етнорегіональних відмінностей, які обумовлені низкою історичних, соціальних, культурних та інших чинників. Міжкультурний діалог дозволяє окреслити найважливіші пріоритети в галузі музичної освіти, внести уточнення і доповнення до професіограми музиканта-педагога, оновити зміст навчальних дисциплін у відповідності до сучасних вимог соціуму щодо професійної компетентності фахівців.

У яскравому сузір'ї діячів національної музичної культури другої половини XX – початку XXI століть виняткова роль належить Джавіду Абдураїмовичу Кудусову. Подвижницька багатолітня праця цього визначного хорового диригента і педагога увінчалася створенням однієї із провідних музично-виконавських хорових шкіл на теренах кримсько-татарської культури. Музично-виконавська хорова естетика і педагогічні погляди цієї непересічної особистості позначені самобутніми рисами і мають своїм підґрунтям осмислення національних мистецьких і освітніх традицій. Цей унікальний досвід становить вели-

ку цінність для розробки нових особистісно-зорієнтованих концепцій в галузі музичної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомим надбанням педагогічної та музикознавчої науки стала ґрунтовна праця «Джавид Кудусов. Матеріали. Статті. Воспоминания» [2]. В цій книзі розкривається вплив родинного середовища та національних мистецьких і освітніх традицій на формування світогляду і яскравого музичного обдарування хорового диригента; висвітлюються основні етапи музично-виконавської та педагогічної діяльності митця; окреслюються визначальні риси створеної ним хорової школи як самобутнього явища в сучасному культурному та освітньому просторі. Життєпис Джавіда Кудусова, здійснений на широкому історичному тлі життя суспільства набуває значення цінного джерела для усвідомлення духовної сутності подвижницької праці, творчих здобутків та новацій диригента і педагога на теренах національного хорового мистецтва і педагогіки.

Метою цієї наукової розвідки є розкриття феномену хорової школи Джавіда Кудусова у контексті формування професійно-значущих компетентностей майбутніх музикантів-педагогів.

Завдання статті: окреслити витоки і джерела становлення художнього світогляду диригента і педагога, висвітлити основні риси його музично-виконавської хорової естетики, здійснити аналіз хорової школи диригента як теоретичного підґрунтя компетентнісного підходу в сучасній музичній освіті.

Виклад основного матеріалу. Хорова школа Джавіда Кудусова – це науково-обґрунтована система виховання диригентів, яка має своїм методологічним підґрунтям національні та європейські традиції музично-виконавської культури, вирізняється своєю художньою естетикою, педагогічними принципами та комплексом методико-технологічних прийомів. Найважливішим вектором функціо-

нування цієї школи є глибоке осягнення і розкриття образної сфери та особливостей музичної драматургії творів у процесі виконавського втілення.

До основних ознак функціонування цієї музично-виконавської школи відносимо наявність лідера – видатного диригента і педагога Д. А. Кудусова та великої плеяди учнів і послідовників, яких вирізняє спільність художніх принципів в галузі музичного виконавства та освіти; спорідненість методичних засад щодо формування музичного світогляду та всього комплексу професійних компетентностей студентів в системі диригентської педагогіки; становлення самобутнього виконавського стилю, що має своїм підґрунтям довершені звукові еталони в музичному мистецтві, національні та європейські музичні традиції; виявлення новаторських рис виконавської інтерпретації музичних композицій та запровадження новітніх ідей в мистецький освітній простір.

Сутність диригентської педагогіки Джавіда Кудусова розкриває його теза про те, що хоровий клас університету є тією основною лабораторією в якій відбувається становлення художнього світогляду, музично-виконавської майстерності і мистецької індивідуальності майбутніх хорових диригентів та музичних педагогів. Музично-виконавська культура диригента віддзеркалює систему моральних, естетичних, світоглядних якостей взаємодії особистості з оточуючим світом. Саме тому розкриття феномену інтерпретації і відповідно формування музично-виконавської культури студентів є важливим спрямуванням мистецтвознавства і музичної педагогіки.

Надзвичайно плідна музично-виконавська та педагогічна діяльність Джавіда Кудусова мала виняткове значення для розвитку вищої культурологічної та мистецької освіти в Республіці Татарстан. В диригентській діяльності Джавіда Кудусова виразно простежується тенденція до створення не схожих одна на одну виконавських інтер-

претацій того чи іншого твору. Мистецтво хору Інституту культури вирізнялося глибоким проникненням у сутність художніх образів виконуваних творів, високою культурою звуку, виявленням різноманітних тембральних відтінків голосів, інтонаційною чистотою, ансамблевою узгодженістю всіх компонентів хорового співу, тонкою динамічною градацією, осмисленим відтворенням літературно-поетичної основи творів.

Багатолітня праця Джавіда Кудусова зі студентською хоровою капелюю виявляє спрямованість на розвиток визначальних професійних компетентностей студентів. До найважливіших із них відносимо такі як: розширення світоглядних уявлень студентів щодо еволюції хорової творчості національних хорових шкіл; формування культури виконавського втілення хорової музики різних художніх напрямків; створення такої звукової палітри, яка виявляє жанрові та стилеві ознаки творів; становлення особистості майбутнього хорового диригента внаслідок набуття студентом творчого досвіду щодо управління художнім колективом.

Вагомим надбанням сучасної музично-педагогічної освіти стала багатогранна творча праця професора Джавіда Кудусова в Кримському державному інженерно-педагогічному університеті. Важливим пріоритетом функціонування хорової школи Джавіда Кудусова була надзвичайно плідна робота науково-творчої лабораторії кафедри народно-пісенного мистецтва «Музично-обрядовий фольклор Півдня України». Як осередок інтелектуальної і мистецької еліти університету лабораторія стала важливим джерелом формування світогляду і музично-виконавської майстерності студентів. Особливу цінність для розробки методологічних засад компетентнісного підходу в царині музичної освіти становить наукове вивчення мистецької спадщини минулого і сучасності – в полікультурному просторі регіону; наукова реконструкція традиційного му-

зично-обрядового фольклору; виявлення жанрових і стильових ознак автентичної музичної творчості різних народів крізь призму виконавського втілення; осмислення звукових співацьких еталонів, які склалися в соціумі та узагальнення інноваційного досвіду художніх колективів і визначних персоналій музичного мистецтва.

Формування музично-виконавської культури майбутнього керівника хорового колективу осмислюється нами як інтегрована багатоскладова якість, яка визначає змістовну наповненість сучасної диригентської освіти. Хорову школу Джавіда Кадусова вирізняє системний підхід щодо розвитку світоглядних уявлень студентів у галузі виконавської інтерпретації музичних композицій. Такими рисами позначена співпраця диригента зі студентською хоровою капелюю університету. Для опрацювання обираються ті зразки хорової музики, які набули значення високих художніх еталонів, під якими розуміємо довершене розкриття суспільно вагомих гуманістичних ідей за допомогою усього розмаїття музично-виражальних засобів.

Вагомий культуротворчий вплив на студентів справила виконавська інтерпретація кантати Сергія Танєєва «Іоанн Дамаскін», літературним першоджерелом для якої стали уривки з однойменної поеми Олексія Толстого. За своїми жанровими ознаками та глибиною розкриття художньої ідеї ця кантата лірико-філософського складу не мала аналогів в історії національної музичної культури. У С. Танєєва в хорах, кантатах узагальненість надособистого висловлювання домінує над індивідуальним. У свій час академік Б. Асаф'єв висловив думку про те, що: «низка творів Танєєва стоїть на грані інтелектуального становлення музики як філософії [1, с. 59–60]».

Інтерпретація цього масштабного твору сприяла формуванню визначальних професійних компетентностей студентів, таких як: осмислення змістовної наповненості літературного першоджерела кантати як унікального при-

кладу церковного тексту в поетичному викладі; осягнення і відтворення виконавськими засобами цілісної музичної драматургії та її окремих складових; звукове втілення принципів лінеарності, яке притаманне музичній мові; виявлення динамічного балансу в гармонічній тканині окремих розділів; досягнення ансамблевої узгодженості хорового та інструментального компонентів композиції; створення такої тембрової палітри звучання, яка віддзеркалює жанрові і стильові ознаки твору.

Розширенню загальнокультурного світогляду студентів сприяли наукові семінари, які проводив професор Джавід Кудусов стосовно інтонаційно-стильового аналізу хорової музики Сергія Танєєва. Висловлювалася думка про те, що стиль С. Танєєва став джерелом нового напрямку в мистецтві, який отримав назву неокласицизму. Наголошувалося на тому, що вона вирізняється новими рисами, а саме особливою концепцією письма, філософською глибиною, високим етосом; винятковим рівнем хорового письма, що синтезувало дослідження національного хорового стилю, поліфонії Ренесансу, загальноєвропейських форм; симфонізацією жанрів: поліфонізацією хору; вокально-симфонічними принципами розвитку матеріалу; принципом монотематизму; узагальненим тлумаченням слова; новим типом тематизму [1, с. 58–59].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Музично-виконавська хорова школа Джавіда Кудусова стала вагомим надбанням музичної культури татарського народу в другій половині XX – на початку XXI століття. Унікальний досвід митця щодо формування професійних компетенцій студентів, його ідеї щодо звукового втілення хорової спадщини набувають значення важливого методологічного джерела для сучасної системи музичної освіти.

Хорова школа Джавіда Кудусова окреслює основні вектори функціонування компетентісно-орієнтованого ос-

вітнього процесу, такі як спрямованість на дотримання демократичних принципів; органічне поєднання у музичному вихованні досягнень національної і світової художньої культури; вияв творчого потенціалу студентів в процесі хорового виконавства, розвитку музичного сприйняття і освоєння історико-теоретичних знань; формування таких світоглядних уявлень студентів і професійних компетенцій, які віддзеркалюють тенденції суспільного розвитку сучасного суспільства.

Список використаної літератури:

1. Гулеско І. І. Національний хоровий стиль: Навчальний посібник / І. І. Гулеско. – Харків: ХДАК, 2011. – 90 с.
2. Джавид Кудусов. Материалы. Статьи. Воспоминания. – Казань, 2009. – 212 с.
3. Казачков С. А. Дирижер хора. Артист, педагог / С. А. Казачков. – Казань, 1998. – 308 с.
4. Культурологічний словник / За ред. В. І. Рожка, О. В. Антонюка. – К.: НМАУ. – 464 с.

References:

1. Hulesko I. I. Natsionalnyi khorovyi styl: Navchalnyi posibnyk / I. I. Hulesko. – Kharkiv: KhDAK, 2011. – 90 s.
2. Dzhavyd Kudusov. Materyaly. Staty. Vospomynaniya. – Kazan, 2009. – 212 s.
3. Kazachkov S. A. Dyryzher khora. Artyst, pedahoh / S. A. Kazachkov. – Kazan, 1998. – 308 s.
4. Kulturolohichniy slovnyk / Za red. V. I. Rozhka, O. V. Antoniuka. – K.: NMAU. – 464 s.

Татьяна Владимировна Мартынюк,

доктор искусствоведения, профессор, заведующая кафедрой
художественных дисциплин и методик преподавания
ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический
университет имени Григория Сковороды»
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина
E-mail: tavlhan@mail.ru

Мартинюк Т.В.

**ХОРОВАЯ ШКОЛА ДЖАВИДА КУДУСОВА
В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
БУДУЩИХ МУЗЫКАНТОВ-ПЕДАГОГОВ**

Аннотация

В статье освещается педагогическая парадигма хоровой школы Джавида Кудусова в контексте компетентного подхода в современном музыкальном образовании. Раскрывается художественная эстетика дирижера в ее неразрывных связях с традициями национальной музыкальной культуры и в проекции на формирование профессионально значимых черт личности студентов музыкальных специальностей. Развитие музыкально-исполнительской культуры будущего руководителя хорового коллектива рассматривается как интегрированное многосоставное качество, что определяет содержательное наполнение дирижерской педагогики Д. Кудусова. Очерчивается влияние этнорегиональных исторических и социокультурных факторов на определение содержания личностно-ориентированной системы обучения.

Ключевые слова: хоровая школа, художественное мировоззрение, исполнительский стиль, музыкальная интерпретация, профессиональные компетенции.

Tatiana Martynuk,

Doctor of Arts, Professor,

Head of department of artistic disciplines and methods of teaching

SHEU «Pereyaslav-Khmelnytsky Hryhory Skovoroda State

Pedagogical University»,

Pereyaslav-Khmelnytskycity, Ukraine

E-mail: tavlhan@mail.ru

Martynuk T. V.

**JAVID KUDUSOV'S CHOIR SCHOOL IN THE CONTEXT
OF DETERMINING PROFESSIONAL COMPETENCE
OF THE FUTURE MUSICIAN PEDAGOGUES**

Abstract

In the article is highlighted the pedagogical paradigm of Javid Kudusov's choral school in the context of competence approach in modern music education. Attention is paid to the importance of learning a foreign experience for the modern Ukrainian conductor-choral school as an important source of development of competence-oriented educational process. Actualized extraordinary figure of the founder of one of the leading musical and choral performing schools – an outstanding conductor and pedagogue Javid Kudusov. Conductor's artistic aesthetics is revealed in its close connection with the traditions of national musical culture and projections on the formation of professional and important features of students' personality of art specialties. By the example of many years of Javid Kudusov creative collaboration with student artistic groups was marked conceptual meaning of university's choral class, as the main laboratory of formation of worldview, musical and performance mastery and artistic individuality of future choral conductors and music pedagogues. The development of musical-performance culture of the student is conceptualized as an integrated multi quality that defines the content filling of conductor pedagogy of J. Kudusov. The basic priorities of functioning of J. Kudusov choral school was detected in terms of the development of theoretical foundations of competence approach in the field of music education. The main direction of scientific and creative laboratory is revealed under the direction of conductor such as the scientific study of the artistic heritage of the past and present in a multicultural area of the region; scientific reconstruction of traditional music and ritual folklore; identifying genre and stylistic features of authentic musical creativity of different nations through the light of the implementation of performance; comprehending of singers sound standards, which summed up in society and generalization of innovative experience of artistic groups and prominent personalities in music art. Influence of historical and socio-cultural factors in determining the content of personality-oriented education system is outlined. It is noted that the intercultural dialogue allows to define the most important priorities in the field of music education, make adjustments and additions to professiogram of musician-teacher, update the content of training courses in accordance with modern requirements of society on professional competence of specialists.

Keywords: *choral school, art worldview, performing style, musical interpretation, professional competence.*

УДК 378.134: 613.8

ПОТЕНЦІАЛ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Юрій Юрійович Мосейчук,

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент
кафедра фізичної культури та основ здоров'я
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

Анотація

У статті проаналізовано загальні підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури. Головна увага зосереджена на характеристиці компетентнісного підходу, який доцільно покласти в основу процесу формування культури здоров'я студентів факультету фізичного виховання. Доведено, що використання компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у ВНЗ дасть можливість активно стимулювати студентів до самоосвіти, допоможе у формуванні професійних позицій щодо збереження та зміцнення здоров'я, сприятиме розвитку практичних умінь.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні учителі фізичної культури, культура здоров'я, компетентнісний підхід.

Постановка проблеми. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ висувують на одне із перших місць потребу формування у майбутніх фахівців високого рівня культури здоров'я. У першу чергу ґрунтовні теоретичні знання, практичні уміння та високий рівень внутрішньої мотивації до здорового способу життя повинні бути сформовані у майбутніх учителів фізичної культури. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури доволі складний та багатогранний

процес, що потребує виваженого впровадження компетентнісного підходу.

Так, «за результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному»», запропоновано такий перелік ключових компетентностей: уміння вчитись (навчальна); громадянська; загальнокультурна; компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій; соціальна; підприємницька; здоров'язберігаюча» [4, с. 90–91]. Під поняттям здоров'язберігаючої компетентності слід розуміти характеристики, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення. У процесі навчання у ВНЗ студенти повинні опанувати життєвими навичками, що сприяють фізичному, соціальному, духовному та психічному здоров'ю. Тобто, компетентність у сфері збереження та зміцнення здоров'я є однією із ключових компетентностей, які, в першу чергу, повинні бути сформовані у майбутніх фахівців напряму 0102 «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини», спеціальності «Середня освіта. Фізична культура».

Для того, щоб знайти своє місце в житті, ефективно оволодіти майбутніми професійними та соціальними ролями студенти факультетів фізичної культури мають бути гнучкими, мобільними, конкурентноздатними, вміти інтегруватись у суспільство, презентувати себе на ринку праці; використовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем; генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність; володіти комунікативною культурою, вміти працювати в команді; вміти здобувати, аналізувати інформацію, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення; дбайливо ставитись до свого здоров'я і здоров'я інших як найвищої цінності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що питання професійної підготовки майбутніх учителів фізично культури перебувало в полі зору педагогів. Протягом останніх років захищено ряд дисертаційних робіт, які висвітлюють різноманітні аспекти теорії та методики професійної освіти. Так, у дослідженні В. Іщук [3] проаналізовано проектування професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання на засадах контекстного навчання; О. Омельчук [6] вивчав формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі вивчення природничо-наукових дисциплін; А. Чепелюк [11] розглядала теоретико-практичні аспекти формування психолого-педагогічної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури. Відзначимо, що українські науковці з фізичної культури та спорту (А. Галіздра, Д. Давиденко, О. Драган, О. Мальцева, В. Маринич, О. Меліков, Ю. Півненко, С. Сінгаєвський, С. Футорний та ін.) протягом останніх років довели тісний зв'язок між фізичною культурою і культурою здоров'я студентів ВНЗ та обґрунтували, що теоретичні знання й практичні уміння збереження здоров'я є вагомими у реалізації професійної діяльності майбутніми фахівцями фізичної культури. Проте, ще й нині не розкриті всі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та не з'ясовано практичні механізми формування культури здоров'я студентської молоді.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Відзначимо, що українська освіта розпочала оперувати поняттям компетентності в пропонованому європейськими країнами сенсі лише на початку 2000-х років, саме у цей час компетентнісний підхід увійшов як профілюючий у систему вищої освіти. Однак, потенціал компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців, що навчаються на факультетах фізичної культури, у цілому, та його роль у формуванні культури здоров'я, зокрема,

ще не достатньо вивчений й сьогодні, не повністю досліджено практичні механізми його впровадження в освітній процес. Ці аспекти й послужили поштовхом для написання статті та вивчення означеного кола проблеми.

Мета статті – проаналізувати загальні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ на основі компетентнісного підходу.

Постановка завдання. У процесі дослідження були поставлені два завдання: проаналізувати потенціал компетентнісного підходу у формуванні культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури та дослідити загальні механізми його практичного впровадження в освітній процес.

Виклад основного матеріалу. Насамперед відзначимо, що ми повністю поділяємо позицію С. Гуменюка у тому, що «нова парадигма розвитку освіти обумовлює необхідність відповідних змін й у фаховій підготовці майбутніх учителів фізичної культури в у вищій школі» [1, с. 68]. Як аргументовано довела Л. Сущенко [9], основне завдання ВНЗ, які готують майбутніх учителів фізичної культури повинно стати формування суб'єктів професійної діяльності, здатних підвищити свій професійний потенціал, засвоїти знання з організації процесу фізичного виховання та суспільної фізичної культури.

У своїх публікаціях Д. Мельничук та Д. Бойко [5] у цьому контексті наголошують на тому, що професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ спрямована на становлення їх особистості, формування загальної та професійної культури, компетентності та професійних компетенцій. У процесі вивчення означеного кола проблематики було з'ясовано, що у дисертаційних роботах А. Свасьєва [79] та О. Тимошенка [10] акцентована увага на вагомості компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ.

Компетентнісний підхід, у баченні науковців [4; 8] сприяє підвищенню конкурентоздатності майбутніх фахівців та допомагає у досягненні професійного зростання. Як вважає Н. Ничкало [2, с. 97], саме компетентнісний підхід спрямований на активне формування у майбутніх фахівців здатності відповідально виконувати свої професійні обов'язки та знаходити рішення у нестандартних ситуаціях. Тобто, одним із аргументів на користь запровадження компетентнісного підходу є необхідність узгоджувати освітні системи з метою надання студентам елементарних можливостей інтегруватися в освітній процес та самовизначатися в професійній сфері.

У контексті формування у студентів культури здоров'я компетентнісний підхід розглядаємо у якості активного механізму, що допоможе спрямувати освітній процес у ВНЗ на розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності майбутніх фахівців, що є інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі професійної підготовки та безпосередньо базуватися на ґрунтовних теоретичних знаннях, практичних уміннях, охоплювати ставлення й поведінкові моделі особистості у сфері культури здоров'я.

У нашому розумінні цей підхід акцентує увагу на практичних результатах освіти, причому сам освітній процес розглядається не з точки зору обсягу тієї інформації, яку повинен засвоїти студент під час навчання, а з позиції того, як у нього сформовано здатність і готовність діяти у різних проблемних ситуаціях. Організація процесу формування культури здоров'я у майбутніх фахівців на основі компетентнісного підходу – це спроба доповнити освітній процес особистісним сенсом, що допоможе студентам повністю себе реалізувати, але саме головне навчитися зберігати своє здоров'я під час професійної діяльності.

У найбільш загальному розумінні компетентнісний підхід полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в студентів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики, які спрямовані на збереження та зміцнення здоров'я. Перспективність компетентнісного підходу полягає в тому, що він сприяє формуванню високого рівня готовності до успішної діяльності в сфері культури здоров'я.

Отже, компетентнісний підхід було обрано у якості профілюючого для формування високого рівня культури здоров'я на основі того, що саме компетентність виступає якісним визначником професіоналізму майбутнього учителя фізичної культури. Пріоритети професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ розставляються нами на активному стимулюванні студентів до самоосвіти, формуванні професійних позицій щодо збереження та зміцнення здоров'я та чіткому плануванні своєї професійної діяльності у зазначеному аспекті під час навчання. Вважаємо, що виважене впровадження компетентнісного підходу дасть можливість грамотно підійти до питань інтеграції навчальних, розвивальних та виховних завдань професійної підготовки, які спрямовані на формування культури здоров'я у студентів, а також сприятиме вдосконаленню прагнення до автономної діяльності щодо збереження та зміцнення свого власного здоров'я та збереження здоров'я своїх вихованців.

На основі проведеного аналізу напрацювань О. Овчарук [4], було взято до уваги той аспект, що логіка практичної діяльності з формування у майбутніх учителів фізичної культури високого рівня культури здоров'я передбачає проведення ґрунтовного аналізу загальної професійної підготовки майбутніх фахівців, що здобувають освіту в галузі

01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 014 «Середня освіта.

Фізична культура». Тобто під час здобуття студентами освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» було:

1) проведено ґрунтовний аналіз загальної професійної підготовки фахівців спеціальності 014 «Середня освіта. Фізична культура»;

2) визначено спектр навчальних дисциплін («Спортивно-педагогічне удосконалення», «Теорія і методика фізичного виховання», «Загальна теорія здоров'я», «Основи здорового способу життя»), на які зроблено головний акцент під час формування культури здоров'я;

3) розроблено банк практичних завдань творчого характеру, що стимулювали студентів до збереження та зміцнення здоров'я.

Як показує практика вдосконалення навчальних планів і програм не завжди сприяє підвищенню ефективності навчального процесу. Відрив навчання від вимог реальної практичної діяльності перешкоджають розвитку високого рівня культури здоров'я у студентів. У цьому контексті доцільно посилити професійну спрямованість навчання майбутніх вчителів фізичної культури, яка полягає у: створенні умов для усвідомлення студентами вагомості культури здоров'я для професійної діяльності; визначенні рівня розвитку здоров'я; цілеспрямованій побудові індивідуальних освітніх траєкторій по його вдосконаленні.

Одним із головних завдань у контексті компетентнісного підходу є завдання досягнути найвищого рівня компетенції у культурі здоров'я. Наприклад, студент може досягнути високого рівня усіх показників сформованості культури здоров'я, або залишитися на мінімальному (репродуктивному рівні), який описує мінімальний рівень компетентності у сфері збереження здоров'я, що не розглядається нами як достатній для вирішення задачі. Відповідно другий варіант ми не розглядаємо як перспективний, та прагнемо повністю реалізувати перший.

Отже, найбільш вагомий результат професійної підготовки студентів факультету фізичної культури та здоров'я людини Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича на основі компетентнісного підходу полягає у формуванні у них здатності навчатися та вдосконалюватися впродовж життя, саморозвиватися й творчо підходити до виконання своїх професійних обов'язків і завдань щодо підвищення власного рівня культури здоров'я. Використання компетентнісного підходу під час формування у студентів високого рівня культури здоров'я, розглядається у якості практичного чинника, що заохочує викладачів кафедри фізичної культури та основ здоров'я до практичної діяльності з відбору конкретних практико-орієнтованих завдань. Вважаємо, що у практичному аспекті компетентнісний підхід повинен базуватися на тому, що до формування культури здоров'я повинні бути долучені лише ті викладачі, які самі мають високий її рівень та можуть надавати студентам особистий приклад відповідальної поведінки як особистісного, так і професійного характеру у сфері збереження здоров'я. З огляду на цей підхід, основним фактором професійного зростання майбутніх фахівців фізичної культури є удосконалення професійної підготовки.

У нашому баченні компетентнісний підхід доволі тісно пов'язаний з діяльнісним, оскільки стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіраним тільки в процесі виконання комплексу практичних дій. Компетентнісний підхід потребує трансформації змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, насичення практично орієнтованим змістом, який дозволяє суттєво розширити світогляд майбутніх фахівців щодо культури здоров'я. На основі впровадження компетентнісного підходу в процес формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури можна ініціювати серйозні зрушення загальних цілей професійної

підготовки освіти за умов її варіативності, які мають супроводжуватися змінами в підходах і механізмах формування змісту надання освітніх послуг у ВНЗ у цілому.

Запровадження компетентнісного підходу потребує формування змісту культури здоров'я з огляду на кінцевий результат (набуття ґрунтовних теоретичних знань, розширення спектру умінь, навичок у здоров'язберігаючій ключовій компетентності), а після цього слід відбирати й структурувати навчальний матеріал, який може забезпечити досягнення цього результату. Таким чином, необхідно врахувати вимоги модернізації змісту, які пов'язані з перспективою переходу освітнього процесу ВНЗ від знанневої до компетентнісної парадигми, паралельно необхідно серйозно зайнятися розробкою інноваційних освітніх технологій та вдосконаленням освітнього середовища, вдосконалити систему контролю якості освітнього процесу та промоніторити прогалини.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Для більш успішної реалізації освітньої діяльності у ВНЗ у контексті формування у майбутніх учителів фізичної культури високого рівня культури здоров'я доцільно виважено та цілеспрямовано впроваджувати компетентнісний підхід. Таким чином, компетентнісний підхід визначаємо у якості методологічної основи під час формування у студентів високого рівня культури здоров'я. Він акцентує увагу на практичних результатах освіти, коли освітній процес розглядається не з точки зору обсягу тієї інформації, якою повинні оволодіти студент, а з позиції того, як у них сформовано здатність і готовність діяти у різних проблемних ситуаціях, що пов'язані із збереженням та зміцненням здоров'я. Саме компетентнісний підхід дозволить виважено підійти до інтеграції навчальних, розвивальних та виховних завдань професійної підготовки студентів та розробити банк практичних завдань та ситуацій проблемного

характеру, які спрямовані на формування культури здоров'я у студентів.

Перспективи подальших розвідок будуть спрямовані на висвітлення потенціалу системного, акмеологічного, синергетичного та гуманістичного підходів, що плануємо покласти в основу цілісної системи формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури у процесі неперервної професійної підготовки засобами фізичного виховання.

Список використаних джерел:

1. Гуменюк С. В. Фахова підготовка майбутніх учителів фізичної культури засобами інноваційних технологій – вимога часу / С. В. Гуменюк // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – 2016. – Випуск 2 (39) С. 68–70.
2. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
3. Іщук В. В. Проектування професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання на засадах контекстного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Іщук Валерія Валеріївна ; Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – 21 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Підзаг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
5. Мельничук Дмитро. Особливості формування професійної майстерності майбутніх учителів фізичної культури засобами інноваційних технологій. [Електронний ресурс] / Дмитро Мельничук, Дмитро Бойко. – Режим доступу: [http:// www.eprints.zu.edu.ua](http://www.eprints.zu.edu.ua)
6. Омелчук О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі вивчення природничо-наукових дисциплін : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Омелчук Олена Володимирівна ; Ін-т вищої освіти НАПН України. – К., 2014. – 20 с.

7. Сватъев А. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук : 1300.04 / Андрій Вячеславович Сватъев ; Класичний приватний університет. – Запоріжжя, 2013. – 571 с.
8. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
9. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : [монографія] / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя: Запорізький держ. ун-т, 2003. – 442 с.
10. Тимошенко О. В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Олексій Валерійович Тимошенко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 38 с.
11. Чепелюк А. В. Формування психолого-педагогічної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури у вищому навчальному закладі : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Чепелюк Анна Вікторівна ; Нац. акад. Держ. прикорд. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2014. – 20 с.

References:

1. Humeniuk S. V. Fakhova pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii – vymoha chasu / S. V. Humeniuk // Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: «Pedahohika. Sotsialna robota». – 2016. – Vypusk 2 (39) S. 68–70.
2. Derzhavni standarty profesiinoi osvity: teoriia i metodyka : monohrafiia / za red. N. H. Nychkalo. – Khmelnytskyi : TUP, 2002. – 334 s.
3. Ishchuk V. V. Proektuvannia profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia na zasadakh kontekstnoho navchannia : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Ishchuk Valeriia Valeriivna ; Pereiaslav-Khmelnytskyi derzh. ped. un-t im. H. Skovorody. – Pereiaslav-Khmelnytskyi, 2014. – 21 s.

4. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektivy: Biblioteka z osvitoi polityky / Pidzah. red. O. V. Ovcharuk. – K. : «K.I.S.», 2004. – 112 s.
5. Melnychuk Dmytro. Osoblyvosti formuvannia profesiinoi mais-ternosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii. [Elektronnyi resurs] / Dmytro Melnychuk, Dmytro Boiko. – Rezhym dostupu: [http:// www.eprints.zu.edu.ua](http://www.eprints.zu.edu.ua).
6. Omelchuk O. V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti mai-butnikh uchyteliv fizychnoi kultury u protsesi vyvchennia pry-rodnycho-naukovykh dystsyplin : avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.04 / Omelchuk Olena Volodymyrivna ; In-t vysh-choi osvity NAPN Ukrainy. – K., 2014. – 20 s.
7. Svatiev A. V. Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnoho trenera-vykladacha do profesiinoi diialnosti: dys.. ... d-ra ped. nauk : 1300.04 / Andrii Viacheslavovych Svatiev ; Kласychnyi pryvatnyi universytet. – Zaporizhzhia, 2013. – 571 s.
8. Selevko H. K. Kompetentnosty y ykh klasyfykatsiya / H. K. Selevko // Narodnoe obrazovanye. – 2004. – № 4. – S. 138–143.
9. Sushchenko L. P. Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia ta sportu (teoretyko-metodolohichni aspekt) : [monohrafiia] / L. P. Sushchenko. – Zaporizhzhia: Zaporizkyi derzh. un-t, 2003. – 442 s.
10. Tymoshenko O. V. Teoretyko-metodychni zasady optymizatsii profesiinoi pidhotovky vchyteliv fizychnoi kultury u vyshchykh navchalnykh zakladakh : avtoref. dys. d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Oleksii Valeriiiovych Tymoshenko; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. – K., 2009. – 38 s.
11. Chepeliuk A. V. Formuvannia psykhologo-pedahohichnoi kom-petentnosti maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury u vysh-chomu navchalnomu zakladi : avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.04 / Chepeliuk Anna Viktorivna ; Nats. akad. Derzh. prykord. sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho. – Khmelnytskyi, 2014. – 20 s.

Юрий Юрьевич Мосейчук,

кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент,
заведующий кафедрой физической культуры и основ здоровья
Черновицкий национальный университет
имени Юрия Федьковича
м. Черновцы, Украина
E-mail: yr.mosey@mail.ru

Мосейчук Ю. Ю.

**ПОТЕНЦИАЛ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Аннотация

В статье проанализированы общие подходы к профессиональной подготовке будущих специалистов физической культуры. Главное внимание сосредоточено на характеристике компетентностного подхода, который целесообразно положить в основу процесса формирования культуры здоровья студентов факультета физического воспитания. Доказано, что использование компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих учителей физической культуры даст возможность активно стимулировать студентов к самообразованию, поможет сформировать профессиональную позицию по сохранению и укреплению здоровья, будет способствовать развитию практических умений.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие учителя физической культуры, культура здоровья, компетентностный подход.

Yurii Moseichuk,

Ph. D in Physical Education and Sports Science,
Associate Professor,
Head of the Department of Physical Culture
and Fundamentals of Health
Yurii Fedkovych Chernivtsi National University
Chernivtsi, Ukraine
E-mail: yr.mosey@mail.ru

Moseichuk Yu.

THE COMPETENCE APPROACH POTENTIAL IN THE FORMATION OF FUTURE PHYSICAL TRAINING TEACHERS' HEALTH CULTURE

Adstract

Health is one of the fundamental categories of human existence. Future teachers of physical education should be a role model of healthy lifestyles and have a high level of health culture. During the research it was found that the professional training of future physical education teachers is a complex process that requires balanced and scientifically grounded approaches. The competence approach was established as one of the most important approaches in the professional training of physical education students.

Based on the analysis of experts' publications it was found that a competence is the main factor of professionalism of future physical education teacher. The implementation of competence approach to professional training of future physical education teachers will give the opportunity to encourage students to self-education, will help the formation of professional positions conserving the preservation and strengthening of health, and will promote the development of practical skills. The competence approach is aimed at the active forming the future specialists' ability to perform their professional duties responsibly and find solutions to unusual situations related to the need of strengthening and preservation of health. In the most general sense, the competence approach is determined as a methodological basis during the formation the high level of health culture in students. It focuses on the practical results of education, whereas the educational process is not seen from the standpoint of the amount of information that students have to assimilate, but from the standpoint of how they form the ability and willingness to act in various problem situations.

In process of the practical implementation of competence approach by the teachers of the department of physical education and health basics of Yurii Fedkovych Chernivtsi National University: 1) the detailed analysis of general professional training of specialists of specialty 014 «High school. Physical Education» was conducted; 2) the range of subjects was defined («Sporting

pedagogical improvement», «Theory and Methodology of Physical Education», «General Theory of Health», «Basics of a healthy way of life»), which made the emphasis on creating a health culture; 3) a set of practical tasks of creative character that stimulated students to preservation and promotion of health was developed. In practical terms a competence approach has allowed to integrate educational and developmental problems of professional training which are aimed at the formation of students' health culture.

Key words: *professional training, future teachers of physical education, health culture, competence approach.*

УДК 378.011.3-051

THEORETICAL ASPECTS OF KEY COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING IN THEORY AND PRACTICE OF HIGH SCHOOL

Olha Mykhailivna Novak

Ph.D. in Pedagogy, Senior Lecturer of Pedagogy Department
SHEE «Hryhorii Skovoroda Pereiaslav-Khmelnytskyi
State Pedagogical University»
Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine

Анотація

У статті розглянуто теоретичні підходи до проблеми формування ключових компетентностей майбутнього педагога професійного навчання. Наведені різні підходи до визначення сутності понять «компетенція», «компетентність», «ключові компетентності» та проаналізовано класифікації ключових компетентностей. Визначено складники комплексу ключових компетентностей майбутніх педагогів професійного навчання: інформаційна компетентність, міжкультурна комунікативна компетентність, соціально-правова компетентність, компетентність самовдосконалення, діяльнісна компетентність.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетенції, компетентність, ключові компетентності, інформаційна компетентність, міжкультурна комунікативна компетентність, соціально-правова компетентність, компетентність самовдосконалення, діяльнісна компетентність, майбутні педагог професійного навчання.

Statement of the problem. The deepening of integration processes in Europe and the socio-economic, political, social and cultural transformation taking place in the modern Ukrainian society, contributed to training of specialists of a new generation – competent, socially mobile, able to work in a team and make decisions confidently, operate in unconventional life and professional situations, work with dif-

ferent sources of information with different communication techniques etc. An important role in this process is taken by key competences of an individual since they are professionally significant and form a core of professional competencies allowing them to be implemented to the most.

Historically, a process of preparing a professional in a particular field in every century is getting a newer qualitative level. Education in modern conditions should be aimed at formation of a graduate's skills that are able to meet demands of employers. Therefore, formation of key competences of future teachers of vocational training is an important task of educational theory and practice.

Analysis of recent researches and publications.

Competence-based approach in higher and secondary education is a subject of scientific researches of national scientists – N. Bibik, H. Havryshchak, I. Hudzyk, N. Dvornikova, Y. Kodliuk, O. Lokshyna, S. Nikolaienko, A. Ovcharuk, O. Pometun, I. Rodyhina, O. Savchenko, L. Sen, S. Sysoieva, O. Sytnyk, T. Smahina, H. Tereshchuk, S. Trubachova, N. Fomenko and others. The problems of formation and development of professional competencies of future professionals as a leading educational outcome was sought by many scientists, including: V. Andrushchenko, N. Bibik, I. Bekh, I. Zymnia, V. Kremen, N. Kuzmina, O. Ovcharuk, O. Pometun and others. Study of professional competence of specialists of educative area was dedicated in works of such scientists as V. Adolf, V. Barkasi, O. Bihych, D. Ivanov, M. Katunova, N. Kuzmina, A. Markova, A. Pozdniakov, N. Radionova, S. Trubacheva, A. Tryapitsyna and others.

Focus on previously unselected parts of the problem. It is a thorough analyzes of formation of key competences of future vocational training teachers lacking in a structure of a competence-based approach.

The purpose of writing of the article – the study of a process of formation of key competences of future teach-

ers of vocational training in a structure of competence-based approach in conditions of modernization of higher education system.

Statement of the task – to analyze different approaches to defining essence of a concept of «key competences»; to identify key competences of future teachers of vocational training.

Presentation of main material. Nowadays modern national society is experiencing a rapid process of modernization of all aspects of life, one of priorities of which is reforming of education, particularly higher professional one. The need to modernize an education system governs renovation of legislative and regulatory foundations: introduction of a new Law of Ukraine «On Higher Education» (2014), National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021 (2013), the Concept of continuous pedagogical education (2013) etc. Modernization of national higher education brings forward high demands to professionalism of a teacher capable to solve independently and creatively professional tasks, be aware of personal and social significance of educational activities distinguished by mobility, constructivity, ready to intercultural interaction, posses a sense of responsibility for a fate of the country, its social-economic prosperity.

Since a middle of XX century scientists from different countries actively engaged into a research of competence as a scientific phenomenon, its role in life creativity of an individual, an impact on performance of professional activities, as well as finding ways to effective formation and development of competence as one of leading professionally significant qualities of a modern professional, a teacher of vocational training in particular.

The analysis of scientific literature showed that first competence-based training appeared in the 1960s in the United States in preparing future teachers as education and training. Competence-oriented education had spread in the

70-ies of XX century. The concept of «competence-based education» got widespread in the United States in late 80's – early 90-ies of XX century, and a foundation of which were business and entrepreneurs' requirements to high school graduates with regard to their uncertainty and lack of experience in integration and application of knowledge in decision-making process in specific situations. But not in the US but in the UK since 1986 a concept of competence-based education had been taken as a basis of the national system of qualification standards and received an official support by the management [9].

The problem of realization of competence-based approach in education of Ukraine attracted attention of many scientists and educators. In particular, disclosure and understanding of a competence-based approach in education is devoted in a collective monograph «Life Competence of a personality» (2003), which presents a psychological and pedagogical analysis of life competence of an individual as preconditions of his freedom of life choices, completeness of personal fulfilments and conditions for success in life [1]. The book «Competence-based approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects: Library of Educational Policy» (2005), highlights the analysis of achievements of Ukrainian educators in identifying a set of key competences for national school and recommendations for their implementation in an educational process [3].

Thus, the problem of a competence-based approach is not new to domestic science. Currently comprehension of competence-based approach in education is continued, including: 1) what differentiates concepts of «competence» and «competency»; 2) determination of key competences; 3) use of effective methods and technologies allowing implementation of new approaches to educational process etc.

Based on analysis of contemporary psychological and educational researches it was found out that competence is a

combination of knowledge, skills and personal qualities of an individual capable to successfully carry out specific actions in an education area, professionally solve tasks and problems arising in variable social conditions. It should be noted that some «competences» are more common, more important than others. Hence raise a question of their typology, which is a basis for practical implementation of competence-based approach in many countries. Thus, the Council of Europe documents deal with such competences as the key ones (key skills), core ones (core skills)) and main (base skills) [10]. The first official use of a term «core competences» appeared in a project of the Council of Europe «Secondary Education in Europe» in 1992 [9]. In 1996, at a symposium held in Bern (27–30 March) under the Program of the Council of Europe an issue was raised fact that education reforms is essential to identify key competences that students must acquire to succeed in work and to further higher education.

Organisation of Economic Cooperation and Development (OECD) closely examines and today directs its activities to a problem of implementation of key competences in educational content. Countries of OECD noted that since the 90s of the last century, there was a lack of researches on theoretical and conceptual bases of knowledge, skills and competences and their relationships with each other. OECD experts believe that a concept of «key competences» is used to determine competencies that enable an individual to effectively participate in many social areas and contribute to development of society quality and personal success that can be applied to many areas of life.

Key competences are a core set of very general concepts that should be detailed into a set of knowledge, skills, values and relations by education sectors and areas of life.

The official EU document «Key competences for life-long learning» defines eight most important competences [6]: communicating in their native language; communication in a

foreign language; mathematical competence and basic competences in science and technology; computer competence; ability to learn; interpersonal, intercultural, social and civic competence; entrepreneurship; cultural competence.

A. Hutorskoi includes to educational competencies: 1) key competences – belong to general (intersubject educational content); 2) general subject competences – belong to a range of subjects of educational sectors; 3) subject competences – partial relatively to two previous levels of competence which have a specific description and the possibility of formation within subjects [8, p. 60].

H. Selevko notes that competences are activity characteristics of a human (*labor, learning, gaming and communicative competences*), so their classification should primarily be adequate classification of activities. If we move from less significant to more significant competences, then it may be possible to point out several basic, key competences which in their turn consist of a more specific competences and finally individual skills and knowledge. The top of competences can be imagined as the general competence of a person that consists of a set of several generalized components – «key supercompetences [7, p. 30]».

As a psychological characteristic a concept of competence includes not only cognitive (knowledge) and operational-technological (activities) components but also motivation (emotional), ethical, social and behavioral ones. Since a basis of competence consists of abilities then each of them must correspond to its own competence. Common types of abilities will correspond to types of competence in physical culture, in an intellectual sphere, general educational, practical, executive, creative, artistic, technical as well as educational, psychological, social etc.

I. Zymnia identifies three big groups of competences and among them she highlights 10 main types [2]:

1. Competences related to a person as an individual, a subject of activity? communication. They include: health protection competences: knowledge and adherence to healthy lifestyle standards, knowledge of dangers of smoking, alcoholism, drug addiction, AIDS; knowledge and observation of personal and dwelling hygiene; physical culture of a human, freedom and responsibility to choose a way of life; competences of value-semantic orientations in the world: life values; values of culture (art, literature, music), science, production; history of civilization, own country; religion; competences of integration, structuring of knowledge, situationally-appropriate actualization of knowledge, expansion of acquired knowledge; civic competences, knowledge and respect for rights and responsibilities of citizens; freedom and responsibility, self-confidence, dignity, civic duty; knowledge and pride in symbols the state (the coat of arms, the flag, the anthem); competences of self-perfection, self-regulation, self-development, personal and subject reflection; sense of life; professional development; language and speech development, mastering the culture of the native language, mastering the foreign language.

2. Competences belonging to a human's social interaction and social sphere: the competences of social interaction: with a society; a community, a group, a family, friends, partners, conflicts and their resolution, fellowship, tolerance, respect and acceptance of other (race, an ethnicity, religion, status, role, gender), social mobility; competences in communication: verbal, written, dialogue, monologue, creation and perception of a text; knowledge and respect for tradition, ritual, etiquette; intercultural communication; business correspondence, records management, business language; foreign language communication, communication tasks, level of impact on a recipient.

3. Competence belonging to human activities: competence of cognitive activity: formulation and solution of cog-

nitive tasks; innovative solutions, problem situations – their creation and resolution; productive and reproductive cognition, research; intellectual activity; competence of activity: play, study, work; means and ways of activity, planning, projecting, modeling, forecasting, researching, orientation in various types of activities; information technologies competences: reception, procession and delivery of information; transformation of information (reading, note-taking), mass media, media technology, computer literacy; possession of Internet technology [2].

Among the key competencies H. Knauf identifies four main ones:

1. Social competence – an ability to avoid conflicts.
2. Methodical competence – an ability to solve problems and think abstractly.
3. Personality competence – endurance and flexibility.

Modern domestic and foreign researchers pay much attention to classification of a high school graduate's competences, a mandatory component of those constitutes key competences.

According to O. Ovcharuk, O. Krysan and O. Pometun key competences are the most important, integrated. Their signs are superobjectness, interdisciplinarity, complexity, focus on formation of critical thinking, reflection, determination of own position. Key competences link together personal and social education, reflect a comprehensive mastery of a set of ways of activities creating preconditions for development of indicators to measure them; they manifest themselves not in general but in a particular case or a situation; a young man acquires them not only in study of objects, groups of objects but also by means of non-formal education, due to influence of environment etc. [3, p. 11–12].

Domestic researchers Z. Kurliand, A. Semenova, R. Khmeliuk include to the key competences include such types as social, civic, educational (learning ability), health

protection, entrepreneurial, general cultural and competence in information and communication technologies [4, p. 455].

Ukrainian scientists believe that the system of competences in education has a structure level of which are: key competences (interdisciplinary and supersubject competences), defined as a person's ability to perform complex multifunctional, multisubject, culturewise types of activities, effectively solving actual individual, social and other problems; general industry competences which are acquired by a person when mastering the content of this or that educational sector in all grades of secondary school and high school grades and which are reflected in comprehension of «a mode of existence» of a corresponding industry, that is a place that the industry takes in society, as well as an ability to apply them in practice within cultural and purposeful activity for solving personal and social problems; subject competences, which are acquired in a study of a subject, discipline in all grades of secondary school, higher education school during a particular academic year or degree of studies [3; 5].

Thus, having analyzed different approaches to a list of key competences we can conclude that a set of key competences of future teachers of vocational training must include the following components: *information competence, intercultural communicative competence, social and legal competence, self-perfection competence*. Information competence is a component of general pedagogic culture, the most important indicator of professional mastership and compliance with international standards in a field of higher education; intercultural communicative competence is closely related to the search for new ways of personal development of modern educational professional able to freely navigate in a multicultural environment. In this regard, the system of education of future teachers of vocational training faces a number of tasks including development of a personality through enriching with universal and national-specific values of their

own and other cultures; enhancing general cultural content of education. Social and legal competence involves formation of knowledge and skills of students in cooperation with public institutions and people, as well as a person's ability to actively, responsibly and effectively implement civil rights and responsibilities with a purpose of development of a democratic civil society. Competence of self-perfection involves a process of self-transformation throughout life, his development and self-realization in a process of productive professional and social life.

It should be noted that each of the defined key competences has such features as multi-functionality: due to an ability to solve problems related to professional, personal and social spheres of life; versatility: due to nature and possibilities of application; intellectual richness and multidimensionality: due to use of intellectual potential of an individual to master a key competence and involvement for this mental processes and intellectual skills (abstract, critical, logical thinking, self-reflection, self-education etc.); interdisciplinarity and off-subjectness: due to an ability to be applied not only in training activities, but also at work, family and political spheres etc.

Foreign and domestic authors note that key competences are changeable with a mobile and variable structure, dependant on priorities of society, purposes of education, features and capabilities of self-identification in a society.

Taking into consideration the said above, it can be stated that in order to distinguish key competences of future teachers of vocational training and components of these competences it is necessary to consider different views. In particular, the law of Ukraine «On Higher Education», Conceptual foundations for development of pedagogical education of Ukraine and its integration into the European educational space as well as different views of scientists on the problem of determining components of professional competence of

professional. It should be noted that the professional competence of specialists of vocational training consists of three groups: the key competences that are common to modern professionals, general professional (key) competences that are basic; special competences conditioned by a subject area.

Key (universal, social, personal, general) competences are necessary to carry out any professional activity and manifested in a person's ability to solve professional tasks using information, communication, social and legal foundations of behavior in a society etc.

General professional (basic, general industry) competences reflect a specific of a particular professional activity (teaching, engineering, medical, legal, etc.).

Special (subject, general subject) competences reflect a specific of a particular subject or off-subject sphere of a professional activity. This type of competence is a realization of basic and key competences in an area of a discipline, a subject that i.e. in a particular professional field.

Conclusions of this article. Thus, the key competences of future teachers of vocational training are considered as a ability of an individual specialist to effectively perform professional functions in educational activities, achieve results in professional educational, social and personal spheres of life based on basic knowledge, skills, experience and personal qualities. The complex of key competences of future teachers of vocational training must include the following components: *information competence, intercultural communicative competence, social and legal competence, self-perfection competence*. Learned key competences as a result of education become a basis for formation of competence of a person that lays is in readiness to effectively organize internal and external resources to achieve a set goal.

Perspective of further researches may be an issue of an impact of various factors on efficiency of formation of key competences of future teachers of vocational training.

Список використаних джерел:

1. Житцева компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / за ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Електронний ресурс] / И. А. Зимняя. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук та ін. / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 148 с.
4. Курлянд З. Н. Основні підходи до формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів / З. Н. Курлянд // Виховання і культура. – 2007. – № 3–4 (13–14). – С. 5–8.
5. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вид-во «Віпол», 2000. – 636 с.
6. Сахарова Н. С. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме / Н. С. Сахарова // Вестн. ОГУ. – 1999. – № 3. – С. 51–58.
7. Селевко Г. К. Педагогические компетенции и компетентность: их классификация / Г. Селевко // Сельская шк. – 2004. – № 3. – С. 29–32.
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Електронний ресурс] / А. В. Хуторской // Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО. – Центр «Эйдос». – Режим доступа : www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm].
9. DeSeCo Symposium, Geneva, February 11–13, 2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/deseco_int02.htm.
10. Hodkinson P. The Challenge of Competence [Електронний ресурс] / Hodkinson P. and Issit M. Eds. – New York: Cassell, 1995. – Режим доступа : <http://www.uk.ecorys.com/.../ce..http://www.uk.ecorys.com/.../ce..>

References:

1. Yermakov, I.H. (Eds.). (2005). *Zhyttieva kompetentnist osobystosti: vid teorii do praktyky* [*Personality's Life Competence: from theory to practice*]. Zaporizhzhia : Tsentrion [in Ukrainian].
2. Zymniaia, Y.A. (2005). Klyuchevyie kompetentsii – novaya paradigma rezultata sovremennogo obrazovaniya [Key competencies – a new paradigm of the result of modern education]. *Rektor vuza – Higher Education Establishment*, 6, 13–29. Retrieved from <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> [in Russian].
3. Bibik, N.M., Vashchenko, L.S., Lokshyna, O.I., & Ovcharuk, O.V. (2005). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: suitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy* [*Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects*]. Kyiv: «K.I.S.» [in Ukrainian].
4. Kurliand, Z.N. (2007). Osnovni pidkhody do formuvannia profesiiino-pedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv [The main approaches to the formation of professional and pedagogical competence of future teachers] *Vykhovannia i kultura – Education and Culture*, 3–4 (13–14), 5–8 [in Ukrainian].
5. Zaziun, I.A. (Eds.). (2000). *Neperervna profesiyna osvita: y poshuku, perspektyvy* [*Continuing professional education: problems, searches, perspectives*]. Kyiv: Vipol [in Ukrainian].
6. Sakharova, N.S. (1999). Kategorii «kompetentnost» i «kompetentsiya» v sovremennoy obrazovatelnoy paradigme [Category «competency» and «competence» in Modern educational paradigm]. *Vestnik OHU – A messenger of OSU*, 3, 51–58 [in Russian].
7. Selevko, G.K. (2004). Pedagogicheskie kompetentsii i kompetentnost: ih klassifikatsiya [Pedagogical competence and expertise: their classification] *Selskaya shk. – Rural school*, 3, 29–32 [in Russian].
8. Hutorskoy, A.V. (2002). Klyuchevyie kompetentsii i obrazovatelnyie standarty [Key competencies and education standards]. *Otdelenie filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki RAO. – The branch of philosophy of education and theoretical pedagogy RAO*. Retrieved from www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm [in Russian].

9. DeSeCo Symposium, Geneva, February 11–13, 2002. Retrieved from http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseeco/dese-co_int02.htm.
10. Hodkinson, P. & Issit, M. (Eds.). (1995). *The Challenge of Competence*. New York: Cassell. Retrieved from <http://www.uk.ecorys.com/.../ce..http://www.uk.ecorys.com/..../ce..>

Ольга Михайловна Новак,
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры педагогики
ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный
педагогический университет имени Григория Сковороды»
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

Новак О.М.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ
КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Аннотация

В статье рассмотрены теоретические подходы к проблеме формирования ключевых компетенций будущего педагога профессионального обучения. Приведены различные подходы к определению сущности понятий «компетенция», «компетентность», «ключевые компетентности» и проанализированы классификации ключевых компетенций. Определены составляющие комплекса ключевых компетенций будущих педагогов профессионального обучения: информационная компетентность, межкультурная коммуникативная компетентность, социально-правовая компетентность, компетентность самосовершенствования, деятельностьная компетентность.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции, компетентность, ключевые компетентности, информационная компетентность, межкультурная коммуникативная компетентность, социально-правовая компетентность, компетентность самосовершенствования, деятельностьная компетентность, будущий педагог профессионального обучения.

Olha Mykhailivna Novak

Ph.D. in Pedagogy, Senior Lecturer of Pedagogy Department,
SHEE «Hryhorii Skovoroda Pereiaslav-Khmelnyskyi
State Pedagogical University»
Pereiaslav-Khmelnyskyi, Ukraine
E-mail: cool.wwolga@yandex.ua

Annotation

The theoretical approaches to the problems of the formation of key competencies of vocational training teacher are considered in the article. Different approaches to define the essence of the concepts of «competence», «competency», «key competencies» are presented and classification of key competencies are analyzed.

Components of a complex of key competencies of vocational training teachers are determined: information competency, intercultural communicative competency, social and legal competency, competency of self-perfection, activity competency.

It is noted that the problem of competence-based approach is not new to native science. Modern scientists continue to study competence-based approach in education, including: the different concepts of «competence» and «competency»; identification of key competencies; use of effective methods and technologies that allow to implement new approaches etc.

It is specified that expertise is a combination of knowledge, skills and personal qualities of the individual that can successfully carry out concrete actions in education, which professionally solves problems and issues arising in the social variable conditions and has high expression of pedagogical skills. concepts that should be detailed in a set of knowledge, skills and values for the educational sectors and areas of life.

It is indicated that professional competence of pedagogical specialists consists of three groups: the key competencies that are common to modern professionals; general professional competencies that are basic to all pedagogical specialists; special competencies, caused by subject area.

It is proved that the key competency of vocational school teachers should be seen as the ability of individual specialist to do professional functions effectively in educational activities to achieve

results in educational, social and personal spheres of life based on basic knowledge, skills, experience and personal qualities.

Key words: *competence-based approach, competences, competency, key competences, information competence, intercultural communicative competency, social and legal competency, competency of self-completion, activity competency, future vocational training teacher.*

УДК 378.011.3-051

РОЗВИТОК СПІВРОБІТНИЦТВА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ІНТЕРАКТИВНОЇ ІГРОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Ольга Іллівна Шапран,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

Анотація

У статті розглянуто співробітництво студентів і викладачів в процесі проведення інтерактивних ігор: ділові і рольові, імітаційні (ігри-симуляції), драматизація. Автором охарактеризовано різні аспекти управління викладачем інтерактивними іграми, визначено стратегії поведінки студентів у процесі гри, фази проведення інтерактивних ігор. Особливу увагу приділено аналізу фази оцінки результатів гри, що є її підсумком й показником ефективності взаємодії учасників гри. Автором запропоновані ділові, рольові та імітаційні ігри з метою розвитку співробітництва студентів як їх ключової компетентності.

Ключові слова: *ключові компетентності, співробітництво, інтерактивні методи, ділові і рольові ігри, імітаційні ігри (ігри-симуляції), інтерактивна ігрова взаємодія, драматизація, стратегії навчання, фази гри.*

Постановка проблеми. У зв'язку з переходом вищої освіти на дворівневу систему підготовки, а також можливостей отримання після закінчення бакалаврату нової спеціальності шляхом перехресного навчання в магістратурі, особлива увага надається формуванню ключових компетентностей майбутніх учителів. Ключові компетентності виступають індикаторами готовності особистості до

активної участі в суспільному житті, тому є першорядними у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів як якості особистості.

Необхідність розвитку ключових компетентностей особистості передбачена рядом нормативних документів, а саме: «Білою книгою Європейської Комісії з питань освіти» (1996); програмою «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» зі скороченою назвою «DeSeCo» (1997), програмою TUNING («Налаштування освітніх структур») (2000); робочою програмою Європейської Комісії «Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система» (2006), проектом «Курікулум педагогічної освіти в країнах ЄС» (2010), Національною рамкою кваліфікації (2011) та ін.

Для сучасних реформ вищої освіти істотним є не тільки визначення ключових компетентностей (key competencies), якими повинні оволодіти майбутні фахівці (*соціальна компетентність; співробітництво і партнерство; комунікативна культура; ІТ- грамотність; здатність вчитися все життя*), але й забезпечення можливостей для їх ефективного розвитку в студентські роки.

Ключові компетентності займають особливе місце в розвитку майбутніх учителів, оскільки пов'язані з формуванням особистісних якостей і розкриттям талантів і здатностей людини. Необхідно також враховувати, що в період навчання в університеті відбувається ціннісно-світоглядне становлення особистості, розвиток міжособистісних відносин у колективі, що позитивно впливають на здатність ефективної співпраці як однієї з ключових компетентностей особистості. Л. Пуховська зазначає, що значення компетентностей щодо співробітництва і взаємодії в педагогічній освіті постійно зростає як застосування методів роботи в команді, розширення співробітництва з батьками тощо [4]. Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю розкриття основних аспектів проблеми розвит-

ку співробітництва як ключової компетентності майбутніх учителів у практиці роботи вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку ключових компетентностей молоді розглядаються в працях І. Зимньої, Дж. Равена, Г. Селевка, А. Хуторського; окремі аспекти педагогічного партнерства, педагогіки співробітницької взаємодії – у дослідженнях Л. Байбородової, В. Онішко, Н. Тализіною, К. Яресько та ін. Застосування інтерактивних технологій в практиці роботи вищої школи знайшло висвітлення у працях таких науковців як О. Комар, І. Мельничук, О. Пометун, С. Сисоева та ін.

Мета статті – визначити методи розвитку співробітництва як ключової компетентності майбутніх учителів, стратегії і фази інтерактивної ігрової взаємодії студентів в процесі навчання.

Виклад основного матеріалу. Реалізація започаткованої мети передбачає визначення методів, що позитивно впливають на розвиток співробітництва студентів – майбутніх учителів у процесі вивчення.

Співробітництво як спільна діяльність, як організаційна система активності взаємодіючих суб'єктів характеризується К. Нор: просторовою й тимчасовою співприсутністю, єдністю мети, організацією і управлінням діяльністю, наявністю позитивних міжособистісних взаємин. Погоджуюся з автором, що навчання в співробітництві розглядається в світовій педагогіці як найбільш успішна альтернатива традиційним методам, що відображає особистісно орієнтований підхід [2, с. 15]. В. Онішко співробітництво відносить до стратегій спілкування, які не пригнічують інтересів студентів і забезпечують ефективне виконання поставлених викладачем завдань [3, с. 195]. Автор доводить, що стратегія співробітництва (кооперації) вказує на сумісну діяльність суб'єктів спілкування, коли їхні цілі узгоджуються і задовольняються зусиллями обох сторін, що

унеможливилює конфліктність, оскільки задоволення потреб і викладача, і студентів є обов'язковим. При цьому науковець підкреслює, що викладач не повинен неухильно нав'язувати свою думку, мету, він повинен синтезувати їх у студентів шляхом переконання, узгодження, зацікавлення і заохочення [с. 195].

Отже, викладачу сформувані цю непросту здатність у студентів представляється можливим завдяки впровадженню в освітній процес різних методів навчання, що сприяють заохоченню їх діяльності, узгодженню дій та комфортності їх роботи. Роль викладача зводиться до організації спільної роботи студентів, що є запорукою результативності групи в цілому, врахуванню внеску кожного учасника спільної діяльності в загальну справу. Найбільш доречними методами розвитку цього виду ключових компетентностей є інтерактивні методи (тренінги, ділові і рольові ігри, театральні дійства тощо).

Використання таких відомих інтерактивних методів як «Комплімент», «Таємні таланти», «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Незакінчені речення», «Ажурна пилка», «Керована лекція», «Коло ідей», «Акваріум», «Дебати», «Дерево рішень» увійшли в практику навчання майбутніх учителів як методи, що створюють позитивну атмосферу на заняттях в процесі організації комунікації студентів, сприяють формуванню позитивної мотивації навчальної діяльності. Однак, найбільш ефективними для розвитку співробітництва студентів і викладачів є інтерактивні технології навчання у грі, до яких відносяться ділові і рольові ігри, імітаційні ігри (ігри-симуляції), драматизація. Одним з основних джерел ефективності інтерактивних ігрових технологій є економія часу, що отримується в порівнянні з використанням традиційних методів навчання. За невеликий відрізок часу семінарського заняття в учасників інтерактивних ігор виробляються навички і якості, які не можуть відпрацьовуватися іншими методами навчання.

У сучасній педагогіці розмежовуються поняття рольових і ділових ігор та симуляцій (К. Джонсон, М. Елліс, І. Мельничук та ін.). Так, автори зазначають, що у інтерактивних іграх погляди чи переконання учасників можуть не збігатися з поглядами їх персонажів, і надають перевагу симуляціям, де учасники можуть бути самі собою. Приймаємо позицію І. Мельничук, що в ігровій взаємодії, на відміну від реальної професійної ситуації, можна змінити перебіг і спосіб діяльності, апробувати різні варіанти професійної поведінки, скласти прогнози стосовно її вияву в майбутньому. Це надає можливість майбутнім фахівцям обрати найбільш оптимальний та ефективний шлях формування власного професіоналізму і професійної компетентності. Автор пропонує називати процес діяльності студентів під час використання навчальних ігор віртуально-професійною симуляційно-ігровою взаємодією [1]. На нашу думку, процес розвитку співробітництва студентів у процесі застосування інтерактивних технологій навчання у грі дійсно можна назвати інтерактивною ігровою взаємодією, що передбачає узгодженість позицій не тільки студентів, але й вміле керівництво цією взаємодією самим викладачем.

Необхідно звернути увагу на наявність двох аспектів управління викладачем цією взаємодією студентів (*інструментального та емоційно-рольового*), розглянути їх специфіку. Керівник інтерактивної ігрової взаємодії, як правило, її розпочинає: здійснює постановку мети, знайомить учасників з її описом, бере участь у розподілі ролей, надає в розпорядження учасників необхідну інформацію (*інструментальна функція*).

Важлива його роль проявляється і в створенні ігрової атмосфери та налагодженні взаємодії між її учасниками. Предметом уваги викладача повинно стати створення ігрової мотивації, забезпечення оптимальної динаміки міжособистісних відносин. Важливо підтримати певний рі-

вень змагальної мотивації серед учасників інтерактивної гри з тим, щоб вона стимулювала активність, а не про-вокувала самопрезентацію окремих членів групи. Для цього в процесі занять доцільними є використання таких прийомів навчання як включення в діяльність студентів додаткових позитивних стимулів і мотивів; створення моментів, що надають можливості кожному студенту висловити власну думку і проявити активність. Для досягнення співпраці краще, щоб в команді спостерігалися позитивні міжособистісні відносини, тому при комплектуванні команд необхідно враховувати дружні стосунки, що склалися в колективі, або розподіл учасників груп за їх бажанням.

Важливою особливістю більшості ігор є наявність рольової взаємодії, що структурує групу. Це означає закріплення за кожним учасником гри певної позиції в групі, запропонованих функцій. Як правило, роль розуміється не тільки як сума функцій, але і зразків поведінки, які налагоджують взаємодію в групі, впорядковують і регулюють міжособистісні відносини, зменшують ймовірність виникнення конфліктів. Здатність діяти відповідно до ролі також залежить від індивідуальних особливостей гравця (*емоційно-рольова функція*).

У процесі інтерактивної ігрової взаємодії частіше спостерігаються три основні стратегії поведінки гравців. При *першій стратегії (еталонній)* гравець усі рішення приймає від особи деякого узагальненого образу, який є продуктом розуміння гравцем особливостей особистості представників цієї ролі (наприклад, директора, класного керівника, вчителя). При цьому головним стає дотримання деяких формальних та неформальних норм, якими керуються реальні прототипи.

Друга стратегія може бути охарактеризована як *азартна*. Головна її мета – отримання виграшу. Прийнятими для цієї стратегії є порушення угод, дії за межами правил. При вдалому управлінні гравцями, що обрали цю

стратегію, можуть виникнути обставини, які будуть позитивно впливати на гру, оживляти її засобами імпровізації. Така стратегія часто виникає в процесі ігор-симуляцій, коли студенти розігрують ролі, що є для них природними в реальному житті (наприклад, участь у науково-практичній конференції, влаштування на роботу тощо).

Третя стратегія (партнерська) залежить від узгодженості дій її учасників, інтерактивної ігрової взаємодії студентів, їх співробітництва.

Запропоновані стратегії не є жорсткими, вони можуть змінювати одна одну, використовуватися комплексно. Можна виділити й інші особливості поведінки гравців. Керівник інтерактивної ігрової взаємодії повинен вміти спостерігати за студентами, вчасно фіксувати прояви їх поведінки з метою підтримання необхідних рівнів емоційної та інтелектуальної напруженості. При цьому, необхідно мінімізувати можливості «прямого» втручання ведучого (викладача) в процес інтерактивної ігрової взаємодії студентів, надати їм можливість самостійно знаходити рішення в складних ситуаціях шляхом узгодження дій і налагодження партнерських стосунків. Авторитарна позиція викладача блокує ігрову поведінку учасників, знижує ефективність рефлексії в процесі обговорення результатів.

Умовно в процесі інтерактивної ігрової взаємодії студентів можна виділити декілька фаз.

Фаза 1: встановлення контакту, пошук інформації. Встановлюються контакти всередині групи, з іншими групами, збирається інформація, аналізуються різні точки зору.

Фаза 2: конфронтація. Визначаються і встановлюються різні позиції, відбувається боротьба за владу і вплив.

Фаза 3: диференціація. Практична перевірка існуючих позицій, стратегій і рішень.

Фаза 4: об'єднання. Учасники інтерактивної ігрової взаємодії стають єдиною командою із стійкими зв'язками з урахуванням рольової позиції.

Фаза 5: оцінка результатів гри. Підведення підсумків, обговорення шляхів покращення інтерактивної ігрової взаємодії студентів, визначення професійних і особистісних якостей учасників, їх готовність до керівної діяльності, до вирішення практичних завдань.

Вважаємо, що остання фаза інтерактивної ігрової взаємодії студентів повинна будуватися на засадах методу «навчання в команді», які пропонує С. Сисоева: «нагороду» команда (група) одержує одну на всіх у вигляді бальної оцінки (заохочення, почесного знаку тощо); індивідуальна (персональна) відповідальність кожного члена групи означає, що успіх або невдача всієї групи залежить від успіху або невдачі кожного її члена; у рівні можливості кожного в досягненні успіху шляхом удосконалення власних попередніх результатів [5, с. 103]. Отже, фаза оцінки результатів гри є не тільки її підсумком, але й показником ефективності взаємодії учасників гри.

Запропоновані ситуації використання інтерактивних ігрових технологій з метою розвитку співробітництва студентів, як їх ключової компетентності, узгоджуються з сучасними стратегіями: «навчання дією» (action learning), комунікативною стратегією навчання (communication learning). Роль викладача в реалізації цих навчальних стратегій передбачає визначення тих ситуацій професійної діяльності, що містять в собі складність і проблемність та не можуть бути засвоєні індивідуально. Серед ділових ігор, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю вчителя, особливого значення набувають імітаційні ігри, що передбачають виконання дій учнів і вчителя, батьків і класного керівника, директора і його заступників, міністра освіти і науки тощо. Ефективними є такі імітаційні ігри як «Проведення фрагменту уроку за фахом», «Бать-

ківські збори», «Педагогічна рада», «Робота методичного об'єднання вчителів», «Авторська школа» тощо. У цих іграх відпрацьовується тактика поведінки, дій, виконання функцій і обов'язків різних учасників педагогічного процесу, що повинні знайти узгоджені, партнерські рішення.

Серед рольових ігор партнерської взаємодії, що сприяють розвитку співробітництва як ключової компетентності майбутніх учителів, розвивальний потенціал мають: драматизації народних казок, використання сторітелінгу як методу складання історій на педагогічну тематику різними командами; ігри-симуляції конкретних педагогічних ситуацій тощо.

Висновки. Отже, співробітництво виступає однією з основних ключових компетентностей особистості, що повинно формуватися в студентські роки як здатність узгодження дій з оточуючими, прояв активності взаємодіючих суб'єктів. Партнерська взаємодія учасників навчальної діяльності характеризується єдністю мети, чіткою організацією і управлінням, наявністю позитивних міжособистісних взаємин. Найбільш ефективними для розвитку співробітництва студентів і викладачів є інтерактивні технології навчання у грі, що дозволяють моделювати різні професійні ситуації, проектувати способи дій в умовах партнерської взаємодії. Головне в грі – радикальне скорочення часу, накопичення досвіду, можливість повернути хід подій, спробувати іншу стратегію на відміну від реальних умов життя. У статті охарактеризовано різні аспекти управління викладачем інтерактивними іграми (*інструментальний і емоційно-рольовий*) та стратегій (*еталонна, азартна, партнерська*) і фази (*пошук інформації, конфронтація, диференціація, об'єднання, оцінка*) інтерактивної ігрової взаємодії студентів. Автором запропоновані ділові, рольові та імітаційні ігри з метою розвитку співробітництва студентів як ключової компетентності згідно

стратегії «навчання дією» (action learning) і комунікативної стратегії навчання (communication learning).

Перспективи подальших розвідок виявляються в дослідженні та використанні інших методів навчання, крім інтерактивних, у розвитку співробітництва майбутніх учителів; детального аналізу шляхів розвитку ключових компетентностей майбутніх фахівців.

Список використаних джерел:

1. Мельничук І. М. Особливості застосування інтерактивних ігор у вищому навчальному закладі / І. М. Мельничук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – № 4. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_4_11
2. Нор К. Ф. Спільна діяльність педагогів і учнів як спосіб реалізації педагогічної взаємодії / К. Ф. Нор // Наукові праці. – Т. 50. – Вип. 37. – С. 14–17.
3. Онішко В. Розвиток партнерських взаємин між викладачами і студентами на кафедрі ВНЗ III–IV рівня акредитації / В. Онішко // Витоки педагогічної майстерності. – 2014. – Вип. 14. – С. 193–201.
4. Пуховська Л. П. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській педагогічній освіті [Електронний ресурс] / Л. П. Пуховська // Народна освіта. Електронне наукове видання. – 2013. – № 3 (21). – Режим доступу: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1736.
5. Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Світлана Олександрівна Сисоева. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

References:

1. Melnychuk I. M. Osoblyvosti zastosuvannya interaktyvnykh ihor u vyshchomu navchalnomu zakladi / I. M. Melnychuk // Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. – 2010. – № 4. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_4_11
2. Nor K. F. Spilna diialnist pedahohiv i uchniv yak sposib realizatsii pedahohichnoi vzaiemodii / K. F. Nor // Naukovi pratsi. – T. 50. – Vyp. 37. – S. 14–17.

3. Onipko V. Rozvytok partnerskykh vzaiemyn mizh vykladachamy i studentamy na kafedri VNZ III–IV rivnia akredytatsii / V. Onipko // Vytoky pedahohichnoi maisternosti. – 2014. – Vyp. 14. – S. 193–201.
4. Pukhovska L. P. Stanovlennia «kompetentnisnoi» idei v yevropeiskii pedahohichnii osviti [Elektronnyi resurs] / L. P. Pukhovska // Narodna osvita. Elektronne naukovye vydannia. – 2013. – № 3 (21). – Rezhym dostupu: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1736.
5. Sysoieva S. O. Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh: navchalno- metodychnyi posibnyk / Svitlana Oleksandrivna Sysoieva. – K.: VD «ЕКМО», 2011.

Ольга Ильинична Шапран,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный
педагогический университет имени Григория Сковороды»,
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

Шапран О. И.
**РАЗВИТИЕ СОТРУДНИЧЕСТВА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ
ИНТЕРАКТИВНОГО ИГРОВОГО ВЗАЕМОДЕЙСТВИЯ**

Аннотация

В статье рассмотрено сотрудничество студентов и преподавателей в процессе проведения интерактивных игр: деловые и ролевые, имитационные (игры-симуляции), драматизация. Автором охарактеризованы различные аспекты управления преподавателем интерактивными играми, определены стратегии поведения студентов в процессе игры, фазы проведения интерактивных игр. Особое внимание уделено анализу фазы оценки результатов игры, которая является ее итогом и показателем эффективности взаимодействия участников игры. Автором предложены деловые, ролевые и имитационные игры с целью развития сотрудничества студентов как их ключевой компетентности.

Ключевые слова: *ключевые компетентности, сотрудничество, интерактивные методы, деловые и ролевые игры, имитационные игры (игры-симуляции), интерактивное игровое взаимодействие, драматизация, стратегии обучения, фазы игры.*

Olga Ilivna Shapran

Doctor of Education,
Professor Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda
State Pedagogical University
Pereiaslav-Khmelnitsky, Ukraine
E-mail: olia.shapran@gmail.com

Shapran O. I.

**DEVELOPMENT OF COOPERATION
OF FUTURE TEACHERS AS A KEY COMPETENCE
IN THE INTERACTIVE GAME INTERACTION**

Annotation

In the article, the author considers cooperation as one of the core competencies of the individual that students form during coordination with others and vigorous activity. Determined that interaction of participants of educational activity is characterized by unity of purpose, good organization and management, availability of positive interpersonal relationships. We use interactive learning technologies in the game that simulate different professional situations to design methods of action in terms of partnership for most effective developing cooperation of students and teachers. The appropriate use of such methods for the training process is: the inclusion of additional activities of student's positive incentives and motives; creating moments that provide opportunities for each student to express their opinion and show activity. The main peculiarities in the game are: the radical reduction in time, the accumulation of experience, the opportunity to turn the tide of events and testing different strategies. The participants of seminars interactive games gain the skills and qualities that cannot be practiced by other methods for a short period of time. The article described the various aspects of interactive games management by the teacher (instrumental and emotional), are identified the strategies (standard,

gambling, affiliate), phases (search for information, confrontation, differentiation, association, evaluation) of interactive gaming interaction between students. Particular attention is paid to the analysis of the evaluation phase of the results of the game, which indicate the effectiveness of interaction between players. There are effective interactive games such as «Carrying fragment lesson on specialty», «Parent Meeting», «Education Board», «Teacher's Work», «School's author», dramatization of folk tales, using storytelling and more. The author proposes role-playing and simulation games to develop the cooperation of students in accordance strategies «action learning» and «communication learning».

Key words: *key competence, collaboration, interactive methods, business and role-playing games, simulation games (games, simulations), interactive gaming interaction, dramatization, learning strategies, phases of the game.*

УДК 378.147:331.45-057.21

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОГО ІМІТАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРІВ У ГАЛУЗІ ОХОРОНИ ПРАЦІ

Юрій Петрович Шапран,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та методики професійної підготовки
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

Павло Юрійович Драниця,

аспірант кафедри теорії і методики
професійної освіти
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

Анотація

Доведено, що використання імітаційного моделювання спричиняє активізацію прихованих можливостей студентів. З'ясовано, що ігрова взаємодія студентів потребує вмінь прогнозувати виникнення можливих аварійних ситуацій і ризиків, вибудовувати адекватні стратегії діяльності, нормувати виробничі умови, їх контролювати, усувати виявлені недоліки, розв'язувати загальні організаційні завдання тощо. При використанні імітаційних ігор важливим є конструювання і моделювання різних форм діяльності майбутніх інженерів із охорони праці. Рекомендовано дотримуватися етапності проведення імітаційних ігор. Обговорюється практика використання імітаційної гри «Виробнича травма». Здійснено висновок, що імітаційні ігри є ефективними при засвоєнні студентами досвіду майбутньої професійної діяльності, проведенні аналізу типових моделей реальності, моделювання ймовірних потенційних небезпек та виробничих ризиків.

Ключові слова: *етапи моделювання імітаційної гри; ігрова взаємодія; ігрове імітаційне моделювання; інспектор із охорони праці; професійна компетентність; студенти.*

Постановка проблеми. Світові глобалізаційні процеси, входження України до європейського освітнього простору спричиняють необхідність змін у характері професійної підготовки фахівців, а саме: у її спрямованості, меті і змісті. Постає питання про необхідність досягнення соціально інтегрованого результату освітнього процесу у вигляді конкурентоспроможного на ринку праці випускника з високим рівнем професійної компетентності – ініціативного, креативного, самостійного, конкурентоспроможного, мобільного тощо.

Загальноновизнано, що рівень освіченості сучасного фахівця вже не визначається наявним обсягом знань. Він детермінується його спроможністю розв'язувати виробничі проблеми різної складності. Цього можна досягти шляхом набуття особистістю досвіду майбутньої професійної діяльності. З цією метою під час навчання студентів у вищому навчальному закладі передбачено проведення виробничих і навчальних практик. Аналіз навчальних планів засвідчує малу тривалість таких форм навчання, їх низьку ефективність. Окрім того, виробничі практики організовуються на останніх роках професійної підготовки, що не сприяє професіоналізації майбутнього фахівця. Тому проблема впровадження в освітній процес ВУЗів інтерактивних технологій навчання є надзвичайно актуальною. Серед останніх важливе місце належить таким освітнім технологіям, які занурюють студента у штучно змодельоване середовище його майбутньої професійної діяльності. Визначальним у зв'язку з вище наведеним є використання імітаційних ігор, які передбачають створення різноманітних модельних виробничих ситуацій. Упровадження у навчальний процес таких технологій є особливо важливим при підготовці майбутніх фахівців у галузі охорони праці тому, що надається можливість моделювання ймовірних потенційних небезпек та виробничих ризиків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі професійної підготовки майбутніх фахівців присвячені численні праці вітчизняних і зарубіжних науковців: А. Богуш, В. Бондаря, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, В. Євдокимова, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кухаренко, В. Лозової, В. Лугового, Н. Ничкало, В. Паламарчук, О. Пехоти та ін. Дослідження різних аспектів підготовки фахівців у галузі безпеки життєдіяльності й охорони праці здійснювали В. Беленький, Ю. Буц, О. Дьоміна, Є. Желібо, Н. Заверуха, В. Зацарний, Д. Зеркалов, О. Запорожець, С. Ільїн, О. Кобилянський, О. Крайнюк, В. Лапін, А. Матвеев, В. Матейчик, О. Попова, О. Русак, О. Степанова, А. Тушин, Ю. Холмовий, В. Ягупов та ін.

Окремі аспекти викладання навчальних дисциплін у галузі охорони праці досліджували О. Кобилянський, О. Смірнов, Я. Томашевська, Н. Фадеева, З. Яремко та ін., формування готовності до реалізації професійних компетенцій – П. Омельченко, Л. Сорокіна, Л. Сурова, В. Ткаченко, М. Шайденко, В. Щербакова та ін., технологічного забезпечення та удосконалення професійної підготовки – І. Друзь, Д. Зеркалов, О. Запорожець, В. Зацарний, В. Матейчук, І. Самойленко, Я. Серіков, І. Смоліна, Д. Ступак, Т. Станкевич, С. Сусло та ін.

Ігрові технології в навчанні у якості освітніх інновацій розглядаються у працях О. Вишенської, Т. Калашнікової, О. Халаїм, у системі підготовки конкурентоздатного фахівця – М. Воровки, В. Руденко, Ж. Яворської, як інтенсивні педагогічні технології – В. Єфімова, П. Підкасистого, В. Трайнева та ін. Науковці скеровують дослідження у конкретних напрямках вивчення методології та практики використання ігор із метою активізації навчально-пізнавальної діяльності і формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Проведений аналіз наукової психолого-педагогічної

літератури дозволяє стверджувати, що існуючі дослідження щодо формування професійної компетентності майбутніх викладачів із охорони праці охоплюють багато аспектів цієї проблеми. Однак на сучасному етапі модернізації професійної освіти їх теоретичне обґрунтування виявляє фрагментарний характер і далеке від свого завершення. Не зважаючи на наявні літературні джерела у сучасній вітчизняній професійній педагогіці дотепер відсутні системні наукові дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх викладачів у галузі охорони праці з використанням сучасних педагогічних технологій навчання, зокрема ігрових технологій імітаційного моделювання.

Мета статті полягає у визначенні особливостей застосування ігрових технологій імітаційного моделювання у педагогічних університетах.

Постановка завдання. З'ясувати ефективність використання ігрового імітаційного моделювання у процесі професійної підготовки фахівців у галузі охорони праці.

Виклад основного матеріалу. Зasadничі положення проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів із охорони праці визначено у Конституції України, Законах України «Про охорону праці» (1992 р.), «Основи законодавства України про охорону здоров'я» (1992 р.), «Про пожежну безпеку» (зі змінами, 2016 р.), «Про використання ядерної енергії та радіаційну безпеку» (1995 р.), «Про охорону навколишнього природного середовища» (1991 р.), «Про забезпечення санітарного та епідеміологічного благополуччя населення» (2011 р.), «Про освіту» (1991 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Кодексі Законів про працю (2016 р, зі змінами) та ін.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі охорони праці є надзвичайно важливою і має певні особливості. Вона формується у відповідності до соціально-економічних, науково-технічних,

освітніх та професійних вимог, детермінованих галузевими стандартами вищої освіти нового покоління, у яких освітньо-кваліфікаційна характеристика визначена за сукупністю фахових компетенцій, а професійна готовність до їх реалізації формується у процесі теоретичної і практичної підготовки у вищих навчальних закладах [6, с. 62].

В. Ягупов і Н. Півень стверджують, що професійна компетентність інженера є складним інтегрованим психологічним, професійним, особистісним (суб'єктним) утворенням, що формується в процесі його професійної підготовки у вищому навчальному закладі, проявляється, розвивається та вдосконалюється у процесі професійно-виробничої діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від теоретичного, практичного та психологічного видів його підготовленості до неї, особистісних, професійно-важливих та індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності [7, с. 288].

Професійна компетентність фахівця характеризується такими елементами діяльності: аналіз результатів праці і технологічних процесів; аналіз професійних ситуацій і проблем; аналіз технічної документації завдань діяльності; організація праці; дотримання технічних та технологічних вимог виробництва; координація видів професійної діяльності; створення професійно-значущої інформації щодо об'єкта діяльності; прогнозування типових і нетипових виробничих ситуацій; забезпечення безпечних умов праці; оволодіння додатковими кваліфікаціями і професіями; забезпечення високого рівня культури праці; дотримання правил експлуатації галузевого устаткування; відсутність браку продукції; своєчасне усунення технічних і технологічних порушень; дотримання рекомендацій, норм і вимог щодо фізіологічних, економічних, екологічних і ергономічних чинників [4, с. 11]. Важлива роль у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі

охорони праці належить педагогічним технологіям. Педагогічні технології потрібно сприймати як систему психологічних, загальнопедагогічних, дидактичних, методичних процедур взаємодії педагогів і студентів із урахуванням їх здібностей, спрямованих на проектування і реалізацію змісту, методів, форм, засобів навчання, що відповідають меті освіти, змісту майбутньої діяльності і вимогам до професійно важливих якостей фахівців [2, с. 70]. Серед педагогічних технологій особливе місце посідають ігрові технології.

Сьогодні імітаційні ігри, або ігрове імітаційне моделювання набувають поширення в освітній діяльності, економіці, політиці, соціології, екології, адмініструванні тощо. Їх використовують у процесі професійної підготовки фахівців, прогнозування, апробування пропонованих інновацій. Вони сприяють опануванню студентами досвіду майбутньої професійної діяльності. Цей вид ігор забезпечує перенесення отриманих в аудиторії знань і практичних навичок у реальну професійну діяльність. Окрім того, імітаційні ігри розвивають важливі особистісні навички (ініціативності, комунікативності, емпатії, толерантності, прийняття автономних рішень, співробітництва, відповідальності тощо). І. Белкін і Ю. Цивак слушно зазначають, що залишаючись педагогічним процесом, навчальна ділова гра є відтворенням контексту майбутньої спеціальності у її предметному і соціальному аспектах. У такій грі реалізується колективна форма навчальної діяльності, а також моделі діалектики професійної діяльності [1]. У процесі гри засвоюються норми професійних та соціальних дій, а також принципи безконфліктного спілкування. Л. Іваненко стверджує, що імітаційна модель, що покладена в основу гри, може бути інформаційною, тобто вона передбачає отримання на вході певних сигналів стосовно дій (рішень) гравця – послідовності символів, цифр і реакції на них. Тому ще вживають вислів «модель відгуку».

Вона може реалізуватися також у формі макету, тоді сигнали передаються за допомогою ручок, важелів, тумблерів тощо. Щоправда, в цьому разі уживанішим є такі визначення, як навчання, тренінг [3, с. 58].

Зважаючи на мету, завдання та етап застосування імітаційні ігри диференціюються на навчальні (репродуктивні, пізнавально-розвиваючі, творчі, узагальнюючі, контролюючі) і тренувальні (відпрацювання та формування професійних умінь і навичок діяльності) [5]. У нашому дослідженні у процесі підготовки фахівців у галузі охорони праці використовувалися саме тренувальні імітаційні моделі.

Ігрове імітаційне моделювання виявилось ефективним у процесі викладання навчальних дисциплін професійно-практичної підготовки: «Потенційно небезпечні виробничі технології та їх ідентифікація», «Безпека експлуатації будівель та споруд», «Безпечна експлуатація інженерних систем і споруд», «Правила будови та безпечної експлуатації електроустановок споживачів», «Безпека експлуатації виробничого устаткування, приладів і пристроїв» (1 курс), «Загальна електротехніка та електробезпека», «Організація наглядової діяльності в галузі охорони праці» (2 курс), «Електробезпека», «Виробнича санітарія», «Розслідування, облік і аналіз нещасних випадків, професійних захворювань та аварій», «Пожежна безпека виробництв» (3 курс), «Експертиза з охорони праці», «Профілактика виробничого травматизму та професійних захворювань», «Безпечна експлуатація інженерних систем і споруд», «Захист у надзвичайних ситуаціях», «Безпека експлуатації виробничого устаткування, приладів і пристроїв» (4 курс).

Ефективність ігрового імітаційного моделювання проявлялась у збільшенні обсягів здобутих знань і навичок студентами за певну одиницю часу. Окрім того, при використанні комп'ютерної техніки довготривалі виробничі процеси можна моделювати із великим прискоренням, що

забезпечувало значну економію часу і не спричиняло ніяких загроз для учасників ігор (моделювання умов шкідливого виробництва, типових аварійних ситуацій, катастроф, природніх катаклізмів, порушення правил техніки безпеки тощо). Найтипівіші ситуації, що моделювалися, були дотичні до типових проблем із виробничої безпеки, техногенної безпеки, побутової і рекреаційної безпеки. Отже, використання імітаційного моделювання спричиняло активізацію прихованих можливостей студентів, що надавало йому ознак інтенсивного навчання.

Використання ігрового імітаційного моделювання дозволяє з'ясувати сучасні підходи до організації охорони праці на виробництві, потенційні і реальні загрози безпеці експлуатації будівель, інженерних систем, споруд, сучасних промислових підприємств, моделі захисту й поведінки при виникненні екстремальних ситуацій, управління ризиками і набуті студентами відповідного досвіду професійної діяльності. Ігрова взаємодія студентів потребує вмінь прогнозувати виникнення можливих аварійних ситуацій і ризиків, вибудовувати адекватні стратегії діяльності, нормувати виробничі умови, їх контролювати, усувати виявлені недоліки і порушення нормативних законодавчих актів, розв'язувати загальні організаційні завдання тощо. При використанні імітаційних ігор важливим є конструювання і моделювання різних форм діяльності майбутнього педагога професійного навчання, інспектора з охорони праці.

При моделюванні будь-якої імітаційної гри потрібно враховувати етапність її проведення. На першому етапі (підготовчому): визначають мету, завдання, місце і час проведення; з'ясовують відповідність гри темі конкретного навчального заняття; формують проблемну ситуацію, розробляють сценарій і визначають етапи ігрової взаємодії (мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний, контроль-

но-оцінювальний); готують відповідний інформаційний і методичний супровід гри.

Другий етап (власне гра) забезпечує діяльнісну активність студентів, яка характеризується передбаченням кінцевого результату, прогнозуванням оптимальних шляхів його досягнення, спроможністю ефективно працювати в команді, спільним прийняттям рішень, здатністю до раціональних способів міжособистісної взаємодії, вмінням вибору оптимальних варіантів розв'язання наявної ігрової проблеми, творчим професійним мисленням. Діяльність студентів характеризується емоційністю, креативністю, суперництвом і нормується певними правилами й інструкціями.

Третій етап (аналітично-оцінювальний) передбачає обговорення учасниками ігрових проблем, узагальнення результатів гри, підведення підсумків, оцінювання й аналіз студентами своєї діяльності з метою подальшого особистісного професійного зростання і рефлексії, встановлення викладачами виявлених помилок і з'ясування шляхів удосконалення ігрової взаємодії студентів для подальшого використання апробованої методики.

Наведемо приклад використання імітаційної гри «Виробнича травма» при вивченні навчального предмета «Розслідування, облік і аналіз нещасних випадків, професійних захворювань та аварій» (3 курс). Метою гри є формування відповідального ставлення у студентів до проблеми безпеки виробництва, вміння професійно реагувати на різноманітні виробничі ситуації, ціннісного уявлення про здоров'я людини.

Матеріали й обладнання: відеофрагмент виробничого циклу підприємства (підготовлений старшокурсниками під час виробничої практики), інтерактивна дошка, макет несправного електрообладнання із зазначенням дати його перевірки, приписи щодо експлуатації електрообладнання,

копії посадових обов'язків інженера з техніки безпеки, відеореєстратор «Види електротравм», сценарій гри.

У процесі імітаційної гри передбачалося створення комісії для розслідування нещасного випадку, що був пов'язаний із отриманням травми робітником унаслідок ураження його електричним струмом.

Завданням комісії було з'ясування причин травмування, визначення посадових осіб, які причетні до цього випадку. Гра передбачала таку етапність:

- 1) ознайомлення з правилами гри та її сценарієм;
- 2) ознайомлення з ситуацією та вихідною інформацією, розподіл ролей, створення експертної комісії;

- 3) діяльність комісії з розслідування нещасного випадку (огляд місця пригоди; бесіда із потерпілим, опитування очевидців, посадових осіб, які були причетні до нещасного випадку; вивчення нормативної та первинної документації; перевірка технічного стану обладнання);

- 4) аналіз матеріалів розслідування і моделювання подій, що призвели до нещасного випадку;

- 5) з'ясування причин нещасного випадку, визначення посадових осіб, які допустили порушення інструктивних (нормативних) вимог і правил безпеки;

- 6) розробка рекомендацій щодо ліквідації виявлених порушень і уникнення аналогічних нещасних випадків у майбутньому;

- 7) Підведення підсумків, обговорення учасниками гри виниклих проблем, оцінювання й аналіз студентами своєї діяльності, встановлення виявлених помилок і шляхів їх подолання.

Висновки. Аналіз сутнісних ознак ігрового імітаційного моделювання надає змогу визначити основні особливості його застосування у практиці професійної підготовки майбутніх фахівців. Імітаційні ігри є ефективними при засвоєнні студентами досвіду майбутньої професійної

діяльності, адаптації до неї, проведенні аналізу типових моделей реальності (на зразках професійних дій представниками різних рольових та особистісних позицій).

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в напрямку розробки комплексу ділових ігор і впровадження його у практику підготовки майбутніх фахівців у галузі «Охорона праці».

Список використаних джерел:

1. *Белкін І. В.* Педагогічні умови використання ділових ігор у вищих навчальних закладах / І. В. Белкін, Ю. Ю. Цивак // Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції «Край на науковому розвитку». – Софія, 2010. – Т. IV. – С. 96–101.
2. *Друзь І. М.* Педагогічна система підготовки фахівців в умовах болонського процесу / І. М. Друзь // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків : НТУ «ХПІ», 2011. – № 1. – С. 67–72.
3. *Іваненко Л. М.* Імітаційні ігри – ракурси й перспективи / Л. М. Іваненко. – Вісник НАН України. – 2007. – № 5. – С. 58–67.
4. *Лозовецька В. Т.* Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму : [навч.-метод. посіб.] / [В. Т. Лозовецька, Л. Б. Лук'янова, Л. В. Козак та ін.] за заг. ред. Лозовецької В. Т. – Київ : 2010. – 382 с.
5. *Мельничук І. М.* Особливості застосування інтерактивних ігор у вищому навчальному закладі / І. М. Мельничук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки – 2010. – № 4. – Режим доступу :
6. http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/e-journals/Vnadps/2010_4/zmist.html
7. *Ступак Д. Є.* Формування професійної компетентності майбутніх викладачів безпеки життєдіяльності та охорони праці в процесі фахової підготовки : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ступак Дмитро Євгенович. – Житомир, 2016. – 199 с.
8. *Ягулов В.* Компетентнісний підхід до формування змісту професійної підготовки майбутніх бакалаврів технічно-

го профілю (на прикладі спеціальності «інженерне матеріалознавство») / В. Ягупов, Н. Півень // Наукові записки. Серія : Педагогіка. – 2009. – № 3. – С. 287–291.

References:

1. *Bielkin I. V.* Pedahohichni umovy vykorystannia dilovykh ihor u vyshchyykh navchalnykh zakladakh / I. V. Bielkin, Iu. Iu. Tsyvak // *Materialy V mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Krai na naukovomu rozvytku»*. – Sofia, 2010. – T. IV. – S. 96–101.
2. *Druz I. M.* Pedahohichna systema pidhotovky fakhivtsiv v umovakh bolonskoho protsesu / I. M. Druz // *Shchokvartalnyi naukovo-praktychnyi zhurnal*. – Kharkiv : NTU «KhPI», 2011. – № 1. – S. 67–72.
3. *Ivanenko L. M.* Imitatsiini ihry – rakursy i perspektyvy / L. M. Ivanenko. – Visnyk NAN Ukrainy. – 2007. – № 5. – S. 58–67.
4. *Lozovetska V. T.* Formuvannia profesiinoi kompetentnosti fakhivtsia sfery posluh i turyzmu : [navch.-metod. posib.] / [V. T. Lozovetska, L. B. Luk'ianova, L. V. Kozak ta in.] za zah. red. Lozovetskoi V. T. – Kyiv : 2010. – 382 s.
5. *Melnychuk I. M.* Osoblyvosti zastosuvannia interaktyvnykh ihor u vyshchomu navchalnomu zakladi / I. M. Melnychuk // *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii : Pedahohichni nauky* – 2010. – № 4. – Rezhym dostupu :
6. http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/e-journals/Vnadps/2010_4/zmist.html
7. *Stupak D. Ie.* Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv bezpeky zhyttiediialnosti ta okhorony pratsi v protsesi fakhovoi pidhotovky : dys. ... kandydata ped. nauk : 13.00.04 / Stupak Dmytro Yevhenovych. – Zhytomyr, 2016. – 199 s.
8. *Iahupov V.* Kompetentnisnyi pidkhid do formuvannia zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnikh bakalavriv tekhnichnoho profilu (na prykladi spetsialnosti «inzhenerne materialoznavstvo») / V. Yahupov, N. Piven // *Naukovi zapysky. Serii : Pedahohika*. – 2009. – № 3. – S. 287–291.

Шапран Юрий Петрович,
доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой теории и методики
профессиональной подготовки
ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный
педагогический университет имени Григория Сковороды»
E-mail: yrij.shapran@gmail.com

Драница Павел Юрьевич,
аспирант кафедры теории и методики
профессионального образования
ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный
педагогический университет имени Григория Сковороды»

Шапран Ю. П., Драница П. Ю.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОГО ИМИТАЦИОННОГО
МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТОСТИ ИНЖЕНЕРОВ
В ОБЛАСТИ ОХРАНЫ ТРУДА**

Аннотация

Доказано, что использование имитационного моделирования вызывает активизацию скрытых возможностей студентов. Выяснено, что игровое взаимодействие студентов требует умений прогнозировать возникновение возможных аварийных ситуаций и рисков, выстраивать адекватные стратегии деятельности, нормировать производственные условия, их контролировать, устранять выявленные недостатки, решать общие организационные задачи. При использовании имитационных игр необходимо конструировать и моделировать различные формы деятельности будущих инженеров по охране труда. Рекомендовано соблюдать этапность проведения имитационных игр. Обсуждается практика использования имитационной игры «Производственная травма». Осушествлен вывод, что имитационные игры являются эффективными при усвоении студентами опыта будущей профессиональной деятельности, проведении анализа типовых моделей реальности, моделировании вероятных потенциальных опасностей и производственных рисков.

Ключевые слова: *этапы моделирования имитационной игры; игровое взаимодействие; игровое имитационное моделирование; инспектор по охране труда; профессиональная компетентность; студенты.*

Yurii Petrovych Shapran,

Professor, Doctor of Pedagogical Science,
Head of the Chair of Theory and Methods
of Professional Training,
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda
State Pedagogical University,
Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine
E-mail: yrij.shapran@gmail.com

Pavlo Yuriiiovych Dranytsa,

Graduate Student of the Chair of
Theory and Methods of Professional Training
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda
State Pedagogical University,
Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine
E-mail: pasha120792@ukr.net

Shapran Y. P., Dranytsa P.Y.

USING GAME SIMULATION MODELING IN FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCY OF ENGINEERS IN THE FIELD OF WORK SAFETY

Annotation

The article deals with implementing game simulation modeling in higher school practices. The author proves that the use of game simulation modeling stimulates the activation of students' hidden abilities, enables the exploration of modern approaches to organizing work safety at a manufacturing site, potential and real dangers of exploiting buildings, engineer systems, constructions, modern manufacturing enterprises, the model of protection and behavior in extreme situations, managing risks, gain experience of professional activities. The game simulation modeling requires the students' abilities to foresee possible emergency situations and risks, to prepare adequate activity strategies, to standardize manufactur-

ing conditions, to control them, to eliminate found shortcomings, to solve general organizational problems, etc. In using simulation games, constructing and modeling various forms of activities for future work safety engineers are important. It is recommended by the authors to follow the stages of organizing simulation games: defining a game purpose, task, place and date, making sure a game is suitable for a certain training class, stating a problem situation, making a scenario, defining a sequence of game interaction, preparing informational and methodical maintenance (preparatory stage), students' activities with foreseeing a final result, optimal ways of achieving it, an ability for effective team work, common decision-making, rational interpersonal interaction, choosing optimal variants of solving a game problem, creative professional thinking (the game itself); generalizing game results, making conclusions, discussing game problems, assessing and analyzing activities by students, finding out mistakes and defining ways of improving interaction between students (analytical and evaluating stage). The article describes the use of the simulation game «Workplace Injury». The authors draw a conclusion that simulation games are efficient if students have experiences of future professional activities, analyzing typical reality models (on the examples of professional deeds of various role and personal positions' representatives), modeling possible potential dangers and workplace risks.

The perspectives are seen in developing a set of business games and their introduction into the practice of future specialists' training in the sphere of labor protection.

Key words: *a work safety supervisor; game interaction; game simulation modeling; professional competency; stages of modeling a simulation game; students.*

Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА:
методологія, теорія та технології**

Збірник наукових праць

Випуск 5/1

Редакційна колегія залишає за собою
право редагувати та скорочувати текст
У разі передруку посилання на видання
«Професійна освіта: методологія, теорія та технології»
обов'язкове

Адреса редакції: Україна, 08401 м. Переяслав-Хмельницький
Київської обл., вул. Сухомлинського, 30,
кафедра професійної освіти (ауд. 322).
E-mail: phdpu.nfv@gmail.com

Підписано до друку 06.03.2017 р. Формат 60X84 1/16.
Папір офс. № 1. Гарнітура Schoolbook.
Наклад 300. Зам. № 248 Ум. друк. арк. 8,6.
Виготівник ФОП Домбровська Я.М., свідоцтво про
державну реєстрацію № 2 340 000 0000 003646 від 15.07.2015 р.
08055, Київська обл., Макаріївський р-он., с. Вільне,
вул. Чапаєва 16а, e-mail: devis519@ukr.net