

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-Khmelnyskyi
Hryhoriy Skovoroda
State Pedagogical University»
(Pereyaslav-Khmelnyskyi, Ukraine)

Випуск 5 – 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»

Свідоцтво 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:

ДОБРОСКОК 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 : ПП «СКД»,
2017. – Вип. 5. – 258 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

З М І С Т**Олена Авраменко**ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

5

Тетяна Бикова, Микола ІващенкоСТРАТЕГІЯ АДАПТОВАНОГО ВИКОРИСТАННЯ
ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ-РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ
ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

21

Олександр Галус, Богдан КрищукСТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВОЇ РОБОТИ
У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

40

Ірина ДоброскокРОЗВИТОК АВТОНОМНОСТІ І ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ – КЛЮЧОВА УМОВА
ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

55

Світлана ДоценкоТРАНСФОРМАЦІЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ
ДИСЦИПЛІН У КОНТЕКСТІ STEM-ОСВІТИ

83

Андріана КелеменПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ХАРАКТЕРИСТИКИ
ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК НАУКОВОЇ КАТЕГОРІЇ

102

Роман КелеменРОЛЬ ЮРИДИЧНОЇ КЛІНІКИ В ПРОФЕСІЙНІЙ
ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРАВознавства

114

Віталій КіщукОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ФАРМАЦЕВТІВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ

128

Олег Маслій КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РАКЕТНО-АРТИЛЕРІЙСЬКОГО ОЗБРОЄННЯ	142
Дмитро Осадчук СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ МОРСЬКОГО ТОРГОВЕЛЬНОГО ФЛОТУ ДО РОБОТИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ	156
Тетяна Рожко-Павлишин УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	167
Ірина Прокопенко ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ШЛЯХОМ УПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	184
Ганна Рідкодубська ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ВСТУП ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ» ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	204
Наталія Юріївна Сердюк ОСНОВНІ НАПРЯМИ РЕФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	217
Чень Цзін ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ФАХІВЦІВ З ХОРЕОГРАФІЇ	231
Сунь Цзінцю ПІЗНАВАЛЬНА САМОСТІЙНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: СУТНІСТЬ, ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ, СТРУКТУРА	246

УДК 004.72(002.+371.33)

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Олена Валеріївна Авраменко

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна

Анотація

У статті теоретично обґрунтовано технологію формування в майбутніх хореографів інформаційно-комунікаційної компетентності. Автором акцентовано увагу на тому, що результатом формування в майбутніх хореографів інформаційно-комунікаційної компетентності у процесі професійної підготовки є сформована компетентність до даного виду діяльності. При обґрунтуванні та розробці технології у статті виокремлено такі етапи її реалізації: мотиваційний, когнітивний та технологічний. Всі три етапи розробленої технології спрямовані на формування в майбутніх хореографів інформаційно-комунікаційної компетентності, обґрунтування всіх структурних компонентів визначеної компетентності (мотиваційного, когнітивно-операційного, оцінювально-рефлексивного). У процесі професійної підготовки майбутніх хореографів до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій уточнено критерії (мотиваційний, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-результативний), визначено показники до обраних критеріїв і рівні сформованості в майбутніх хореографів інформаційно-комунікаційної компетентності (високий, середній, низький).

Ключові слова: технологія, етапи, формування, компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, майбутній хореограф, професійна підготовка, цифрова грамотність.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. На сьогодні в освітній процес упроваджується велика кількість новітніх технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних (ІКТ), які сприяли появі нових форм, засобів та методів навчання, як у віртуальному так і реальному освітньому середовищі. Основне призначення ІКТ – сприйняття навчальної інформації з урахуванням особливостей та потреб здобувача освіти, не беручи до уваги місце навчання та відстань. Неабиякої актуальності мають дані освітні технології для розвитку хореографічної освіти, оскільки сучасний хореограф має володіти необхідним рівнем сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності.

Формування ІК-компетентності майбутніх хореографів нині є ключовою у процесі професійної підготовки. Державні програми «Сто відсотків», «Інформатизація освіти» здійснюються на сьогодні шляхом упровадження ІКТ в освітній процес закладу вищої освіти. Також для нас є важливим аналіз формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів в провідних країнах світу, з урахуванням компетентнісного підходу у підготовці майбутніх хореографів. Беручи до уваги той чинник, що Європейський центр розвитку та професійного навчання (CEDEFOP) оприлюднив європейський багатомовний глосарій, який має на меті визначення ключових понять у контексті компетентнісного підходу. Суть поняття «навички» у даному глосарії визначено як «знання та досвід, необхідний для виконання певних завдань у професійній діяльності». А суть поняття «компетентність» характеризується як «здатність застосовувати знання, вміння та навички у професійній діяльності, які сприяють самовдосконаленню та особистісному розвитку» [9]. Слід зазначити, що підґрунтям створення глосарію, є основні документи Європейської комісії, в якому зазначено, що

компетентність – здатність застосування знань, умінь та навичок з урахуванням етичних цінностей особистостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значної уваги у визначеному контексті заслуговують ключові компетентності, які мають вплив на досягнення життєвих успіхів та продовження освіти упродовж життя (Дж. Равен, Л. Салганик, Д. Рікен, У. Мозер, М. Спектор та ін.) [10]. В Україні про значення компетентнісного підходу в освіті заслуговують на увагу праці В. Бикова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, О. Спіріна [1] та ін.

Проте, попри посилену увагу науковців до визначеної проблеми, формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх хореографів, не отримало належного опрацювання теоретичне обґрунтування технології формування в майбутніх хореографів інформаційно-комунікаційної компетентності в процесі фахової підготовки.

Формування цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування технології формування в майбутніх хореографів інформаційно-комунікаційної компетентності в процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. В одному з документів, затверджених Європейською комісією визначено, цифрова компетентність є однією з ключових освітніх компетентностей, що сприяє формуванню здатності навчатися впродовж життя, зокрема у країнах Європейського Союзу. Тому у доданому документі суть поняття «ключова компетентність» характеризується здатністю використовувати інформаційно-комунікаційні технології для досягнення поставленої мети у професійній діяльності [14]. Цифрова компетентність є підґрунтям для формування інших компетентностей, які відносяться до таких галузей, як: мова, вміння вчитися, культурна обізнаність, математика тощо і належать до компетентностей двадцять першого століття [10, с. 1]. Також слід зазначити той факт, що одним з найперших дослідників, які акцентували свою увагу на

компетентнісному підході – основному в освітній діяльності, був Б. Юсеф та М. Дагмані (2008 р.) [7].

Розглядаючи інформаційно-комунікаційну компетентність (ІК-компетентність), слід зазначити, що більшість вчених визначають її як сукупність знань, умінь та навичок, опанування якими надають можливість здійснювати веб-дизайн, створювати презентації, розробляти графічні програми, інформацію он-лайн бібліотек, веббраузерів тощо [5]. Ще однією Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСД) у межах проекту «Відбір та визначення компетентностей», інформаційно-комунікаційна компетентність визначено базовою, основними характеристиками даної компетентності є інтерактивне використання інноваційних засобів; вміння функціонувати в соціумі тощо [6, с. 10-11].

У документах Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework зазначено, що інформаційно-комунікаційна компетентність формується через: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математичну компетентність і компетентність у галузі науки й технологій; цифрову компетентність; вміння навчатись; соціальну та громадянську компетентності; відчуття ініціативи та підприємництва; культурну обізнаність і самовизначення (Європейська комісія, 2007) [8].

Ключові компетентності характеризуються тим, що вони є багатофункціональними та багатовимірними, оскільки надають можливість брати участь у багатьох соціальних галузях та вносять у розвиток суспільства позитивні моменти [6, с. 7–12]. Ключові компетентності є також наскрізними та формуються в освітньому процесі як в аудиторний так і позааудиторний час [6, с. 7–12]. Як наслідок вони включені до міжнародних порівняльних досліджень, таких як-от: TIMSS, PISA, що охоплюють інтеграцію інформаційно-комунікаційної технології в освітній процес.

Отже, важливість формування інформаційно-комунікаційної компетентності для особистості майбутнього фахівця підтверджено міжнародними документами. Але поза увагою є важливість формування інформаційно-комунікаційної компетентності у процесі підготовки майбутніх хореографів. Окрім того потребує дана компетентність створення відповідного інформаційно-комунікаційного середовища.

Проведений аналіз наукової літератури надає підстави стверджувати, що питанню вивчення інформаційно-комунікаційної компетентності, присвячено дослідження В. Бикова, А. Гуржія, Н. Морзе, О. Овчарук, С. Спіріна та ін. Вчені характеризують інформаційно-комунікаційну компетентність, як:

– володіння всіма складовими навичками ІКТ-грамотності для розв'язання проблем в освітній діяльності, при цьому акцент робиться на сформованість узагальнених пізнавальних, етичних і технічних навичок [2];

– сукупність знань, умінь і досвіду в галузі використання ІКТ в освітній діяльності, до того ж саме наявність такого досвіду є визначальним стосовно виконання професійних функцій [6].

Компетентність педагогів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій визначають як «готовність і здатність педагога самостійно і відповідально використовувати ці технології в своїй професійній діяльності [2; 5; 10]. Дж. Романі ІКТ-компетентність визначає як «готовність і здатність самостійно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології в педагогічній діяльності для вирішення широкого кола освітніх завдань [13], тобто здатність індивіда вирішувати навчальні, побутові і професійні завдання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз представлених визначень дозволяє виділити наступне:

1. До тлумачення поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» педагога виявлено два підходи.

Одні автори акцентують увагу на знаннях, уміннях і навичках в роботі з інформаційно-комунікаційними технологіями, необхідними для ведення конкретної діяльності. Зазначаючи про педагогічну ІК-компетентність, то йдеться про ті знання, уміння і навички роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями, які необхідні для використання в освітній практиці або ж досить часто суть поняття «ІК-компетентність» реалізується шляхом упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес.

3. Визначаючи ІК-компетентність вчителя вчені пов'язують її з особистою якістю педагога, яка виявляється в готовності і здатності самостійно застосовувати ІКТ у педагогічній діяльності.

На основі проведеного аналізу визначимо інформаційно-комунікаційну компетентність педагога як унікальне об'єднання професійних знань, умінь, навичок і досвіду роботи педагога, виражені в технології розв'язання педагогічних завдань засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Причому, ми вважаємо, що ІК-компетентність педагога – якість фахівця, що формується в процесі всієї професійної діяльності, і, отже, головною умовою його формування є наявність умов для практичної реалізації знань, умінь і навичок роботи в галузі ІКТ при розв'язанні педагогічних задач [8; 11; 12; 14].

Зазначимо, що необхідно розрізняти інформаційно-комунікаційну компетентність в загальному сенсі і педагогічну інформаційно-комунікаційну компетентність, оскільки остання ґрунтується на знаннях, уміннях не лише в галузі ІКТ, але і в галузі педагогіки [8; 12].

Якщо ж адаптувати вищезазначене до формування ІК-компетентності майбутнього хореографа, то її компонентами є:

- підготовка та оформлення навчально-методичних, наочних, звітних і інших матеріалів засобами ІКТ;
- проведення навчальних занять із застосуванням ІКТ, електронних освітніх ресурсів і інтернет-ресурсів;
- використання ІКТ з метою самоосвіти;
- застосування інтернет-технологій для професійного зростання.

Діяльність хореографа включає такі види роботи:

1. Проведення занять з хореографії.
2. Підготовка до занять з хореографії.
3. Робота в залі (включає в себе створення необхідних умов для реалізації завдань: відповідні умови для дотримання санітарно-гігієнічних норм і техніки безпеки, наявність технічних засобів навчання і засобів наочності);
4. Активне або пасивну участь в педагогічних форумах (збори, наради).
5. Робота з батьками.
6. Позакласна робота з хореографії.
7. Індивідуальна робота з учнями.
8. Розробка програм, підготовка звітних документів.
9. Підвищення кваліфікації.

Перераховані напрями хореографічної діяльності можна розділити на два види:

- пов'язані з організацією навчання учнів (організацією і режимом хореографічної діяльності);
- пов'язані з удосконаленням освітнього процесу (технічне забезпечення підвищення ролі дидактичного матеріалу, розвиток творчих здібностей та інших психічних функцій).

Професіоналізм хореографа трактують як якість, що свідчить про високий рівень володіння вміннями, необхідними при виконанні будь-якої роботи. У цьому ж контексті про професіоналізм іноді говорять, як про високу професійну здатність фахівця.

Застосування хореографом інформаційно-комунікаційних технологій для розв'язання педагогічних завдань говорить про високу майстерність вчителя, і у свою чергу, високий рівень професіоналізму [11].

Проведений аналіз наукової літератури дає підстави визначити суть поняття «інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього хореографа» готовність використовувати інформаційні ресурси, які відповідають за застосування інформації, отриманої через будь-які медіа-ресурси, та використовувати таку інформацію спілкування та організацію навчальної діяльності засобами дистанційних технологій.

Все вищезазначене сприяє для теоретичного обґрунтування технології формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього хореографа.

Зазначимо, що технологічний підхід в освіті дозволяє обирати найбільш ефективні та розробляти нові технології і моделі для розв'язання соціально-педагогічних проблем [4, с. 47], а також організація роботи викладача та студентів з урахуванням особистісних характеристик, інтересів та здібностей [3, с. 9–11].

Зважаючи на вищесказане, технологічний підхід у підготовці майбутніх хореографів спрямований на побудову комплексної моделі, в якій реалізується взаємодія всіх її компонентів, що забезпечує досягнення результату – сформованості в майбутніх хореографів інформаційно-комунікаційної компетентності в процесі фахової підготовки.

Відповідно до загальноприйнятої структури педагогічної технології в технології формування в майбутніх хореографів інформаційно-комунікаційної компетентності у процесі фахової підготовки виокремлюємо:

– концептуальну основу технології, яку визначають положення системного підходу, де майбутні хореографи мають опанувати необхідними знаннями, вміннями, навичками та зрозуміти їх зв'язок з іншими підсистемами ос-

вітнього процесу, навчитись використовувати різні форми і методи формування інформаційно-комунікаційної компетентності. Особистісно-орієнтований підхід спрямований на розвиток та формування майбутніх хореографів як особистості. Діяльнісний підхід сприяє для майбутнього хореографа, як суб'єкта власного професійного становлення шляхом формування інформаційно-комунікаційної компетентності;

Технологічність постановки цілей дає змогу діагностувати рівень сформованості компонентів інформаційно-комунікаційної компетентності (мотиваційного, когнітивно-операційного, оцінювально-рефлексивного).

Авторська технологія передбачає поетапну підготовку майбутніх хореографів, спрямовану на формування в них інформаційно-комунікаційної компетентності. Процес упровадження розробленої технології має проходити поетапно. Тому, нами було виокремлено такі етапи упровадження розробленої технології формування в майбутніх хореографів інформаційно-комунікаційної компетентності: мотиваційний, когнітивно-операційний, оцінювально-рефлексійний.

На першому етапі, мотиваційному, відбувається розвиток та поглиблення зацікавленості професією хореографа, умінь аналізувати та розв'язувати професійні задачі, розвиток загальної технології професійної підготовки засобами ІКТ, самоаналіз себе та своєї діяльності. На даному етапі майбутні хореографи вчатья виділяти професійні проблеми, аналізують проблемні ситуації, виокремлюють основні суперечності, визначають мету та основні можливості ІКТ у роботі хореографів, обирають форму представлення кінцевого продукту.

На другому етапі, когнітивно-операційному, майбутні хореографи опановують основи ІКТ, набувають знань та вмінь, засвоюють ІКТ (планування етапів педагогічного експерименту, аналіз і прогнозування застосування ІКТ в

майбутній професійній діяльності). На даному етапі фахової підготовки майбутніх хореографів здійснюється пошук методів та форм розв'язання поставлених задач, виробляється концепція, аналізується та обробляється інформація, реалізуються такі функції ІКТ.

На останньому етапі технології реалізуються контрольна-оцінювальна та рефлексивна функція ІКТ.

Всі три етапи розробленої технології спрямовані на формування в майбутніх хореографів інформаційно-комунікаційної компетентності. У процесі фахової підготовки майбутніх хореографів засобами ІКТ уточнено критерії (мотиваційний, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-результативний), показники (наявність професійної спрямованості, інтерес до майбутньої професії, розуміння значущості і потреби в оволодінні професією майбутнього хореографа; позитивне ставлення до використання ІКТ у майбутній професійній діяльності; прагнення оволодіти ІКТ; прагнення застосовувати ІКТ у майбутній професійній діяльності; розуміння ролі інформації та перспектив використання ІКТ в хореографії; знання базових понять, пов'язаних з ІКТ, володіння цифровою грамотністю; здатність адекватно оцінювати власну діяльність щодо використання ІКТ; розвиток професійної активності, змістом якої є рішучі і нестандартні дії, установка на самовдосконалення) і рівні сформованості в майбутніх хореографів інформаційно-комунікаційної компетентності (високий, середній, низький).

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Отже, аналіз наукової літератури надав можливість теоретично обґрунтувати технологію формування в майбутніх хореографів інформаційно-комунікаційної компетентності. Результатом фахової підготовки майбутніх хореографів є сформована інформаційно-комунікаційна компетентність. На основі теоретичного обґрунтування і розробки

технології виокремлено такі її етапи: мотиваційний, когнітивний та технологічний, які спрямовані на формування в майбутніх хореографів інформаційно-комунікаційної компетентності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у реалізації теоретично обґрунтованої технології формування в майбутніх хореографів інформаційно-комунікаційної компетентності.

Список використаних джерел

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ: К.І.С., 2004. 111 с.
2. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації / [В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін.]; За заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. Київ: Атіка, 2010. 88 с.
3. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін. Освітні технології : навч.-метод. посібник / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.
4. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
5. Уваров Ф. Ю. Новые информационные технологии и реформа образования. *Информатика и образование*. 1994. № 3. С. 3–14.
6. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору : посібник / О. В. Білоус, О. О. Гриценчук, І. В. Іванюк, О. Є. Кравчина, М. П. Лещенко, І. Д. Малицька, Н. В. Морзе, О. В. Овчарук, Д. Б. Рождественська, Н. В. Сороко, Л. І. Тимчук, В. А. Ткаченко, М. А. Шиненко, А. В. Яцишин. Київ: Атіка, 2014. 212 с.
7. Ben Youssef A., & Dahmani M. The Impact of ICT on Student Performance in Higher Education: Direct Effects, Indirect Effects and Organizational Change. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. UOC. 2008. URL: http://www.uoc.edu/rusc/5/1/dt/eng/benyoussef_dahmani.pdf.

8. DeSeCo. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). URL: <http://www.deseco.admin.ch>.
9. European Union. Key Competencies for Lifelong Learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC). Official Journal of the European Union. 2006. 30 December. P. 394.
10. Ferrari A. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. – European Commission Joint Research Center. Institute of Prospective Technologies Studies.: European Union, 2012. 92 p.
11. Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant. Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations, SFSO, OECD, ESSI, Neuchatel, 1999. P. 124–135.
12. Quality in education and training. European Centre for the Development of Vocational Training, 2011. P. 23–24.
13. Romani J. Strategies to Promote the Development of E-competencies in the Next Generation of Professionals: European and International Trends: monograph. Communication and Information Technology Department. Latin-American Faculty of Social Sciences, Campus Mexico (FLACSO-Mexico). 57 p.
14. The Digital Literacy resource pack Launched by Becta, 2009. URL: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk>.

References

1. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniy osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy [Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]. Kyiv: K.I.S., 2004. 111 s.
2. Osnovy standartyzatsii informatsiino-komunikatsiinykh kompetentnostei v systemi osvity Ukrainy: metod. rekomendatsii [Fundamentals of standardization of information and communication competences in the educational system of Ukraine] / [V. Yu. Bykov, O. V. Bilous, Yu. M. Bohachkov

- ta in.]; Za zah. red. V. Yu. Bykova, O. M. Spirina, O. V. Ovcharuk. Kyiv: Atika, 2010. 88 s.
3. Piekhota O. M., Kiktenko A. Z., Liubarska O. M. ta in. Osvitni tekhnolohii : navch.-metod. posibnyk [Educational technologies] / za zah. red. O M. Piekhoty. Kyiv: A.S.K., 2001. 256 s.
 4. Selevko G. K. Encyklopediya obrazovatel'nyh tekhnologij : v 2 t. [Encyclopedia of educational technologies] Moskva: NII shkol'nyh tekhnologij, 2006. T. 1. 816 s.
 5. Uvarov F. Yu. Novye informacionnye tekhnologii i reforma obrazovaniya. Informatika i obrazovanie [New information technologies and the reform of education. Computer science and education]. 1994. № 3. S. 3–14.
 6. Formuvannia informatsiino-komunikatsiinykh kompetentnosti u konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv stvorennia informatsiinoho osvitnoho prostoru : posibnyk [Formation of information and communication competencies in the context of European integration processes of the informational educational space creation] / O. V. Bilous, O. O. Hrytsenchuk, I. V. Ivaniuk, O. Ye. Kravchyna, M. P. Leshchenko, I. D. Malyska, N. V. Morze, O. V. Ovcharuk, D. B. Rozhdestvenska, N. V. Soroko, L. I. Tymchuk, V. A. Tkachenko, M. A. Shynenko, A. V. Yatsyshyn. Kyiv: Atika, 2014. 212 s.
 7. Ben Youssef A., & Dahmani M. The Impact of ICT on Student Performance in Higher Education: Direct Effects, Indirect Effects and Organizational Change. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). UOC. 2008. URL: http://www.uoc.edu/rusc/5/1/dt/eng/benyoussef_dahmani.pdf.
 8. DeSeCo. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). URL: <http://www.deseco.admin.ch>.
 9. European Union. Key Competencies for Lifelong Learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC). Official Journal of the European Union. 2006. 30 December. P. 394.

10. Ferrari A. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. – European Commission Joint Research Center. Institute of Prospective Technologies Studies.: European Union, 2012. 92 p.
11. Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant. Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations, SFSO, OECD, ESSI, Neuchatel, 1999. P. 124–135.
12. Quality in education and training. European Centre for the Development of Vocational Training, 2011. P. 23–24.
13. Romani J. Strategies to Promote the Development of E-competencies in the Next Generation of Professionals: European and International Trends: monograph. Communication and Information Technology Department. Latin-American Faculty of Social Sciences, Campus Mexico (FLACSO-Mexico). 57 p.
14. The Digital Literacy resource pack Launched by Becta, 2009. URL: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk>.

Елена Валерьевна Авраменко,

аспирант кафедры общей педагогики и педагогики высшей школы, Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды,
м. Харьков, Украина

Авраменко Е. В.

**ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
В БУДУЩИХ ХОРЕОГРАФОВ ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Аннотация

В статье теоретически обоснована технология формирования у будущих хореографов информационно-коммуникационной компетентности. Автором акцентировано внимание на том, что результатом формирования у будущих хореографов информационно-коммуникационной компетентности в процессе профессиональной подготовки является сформирована компетентность к данному виду деятельности. При обосновании

и разработке технологии в статье выделены следующие этапы ее реализации: мотивационный, когнитивный и технологический. Все три этапа разработанной технологии направлены на формирование у будущих хореографов информационно-коммуникационной компетентности, обоснование всех структурных компонентов определенной компетентности (мотивационного, когнитивно-операционного, оценочно-рефлексивного). В процессе профессиональной подготовки будущих хореографов к профессиональной деятельности средствами информационно-коммуникационных технологий уточнены критерии (мотивационный, когнитивно-информационный, операционно-деятельностный, рефлексивно-результативный), определены показатели с выбранными критериями и уровне сформированности у будущих хореографов информационно-коммуникационной компетентности (высокий, средний, низкий).

Ключевые слова: технология, этапы, формирование, компетентность, информационно-коммуникационная компетентность, будущий хореограф, профессиональная подготовка, цифровая грамотность.

Olena Avramenko,

Postgraduate,

Department of General Pedagogy and

Pedagogy of Higher Education,

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,

Kharkiv, Ukraine

E-mail: selenadance.ev@gmail.com

Avramenko O.

TECHNOLOGY OF THE FUTURE CHOREOGRAPHERS' INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE FORMATION

Abstract

The article theoretically grounds the technology of the formation of future choreographers' information and communication competence. The author emphasizes the fact that the result of the formation of future choreographers' information and communication competence in the professional training process is

the developed competence for this type of activity. The article has defined the essence of the concept of “the future choreographer’s information and communication competence” as an ability to work individually or collectively, using tools, resources, processes and systems, those are responsible for accessing and evaluating the information (information and data) obtained through any media resources, and to use these information for solving problems, communication, creating informed solutions, products and systems, as well as for gaining new knowledge. The benefit of the study is that the conceptual basis of the developed technology of the future choreographers’ information and communication competence formation is defined by systemic, personality-oriented and activity approaches. The author has also noted that, substantiating and developing the technology, the following stages of its implementation are identified: motivational, cognitive and technological. All three stages of the developed technology are aimed at the formation of the future choreographers’ information and communication competence, and the substantiation of all structural components of this competence (motivational, cognitive-operational, evaluative-reflexive). Moreover, during the process of future choreographers’ vocational training for a professional activity by the means of information and communication technologies, the author also has specified the criteria (motivational, cognitive-informational, operational-activity, reflexive-productive) and identified the indicators for specified criteria (a professional orientation, an interest in the future profession, understanding the importance and need to master the profession of future choreographer; a positive attitude towards the ICT use in future professional activities; a desire to master ICT; a desire to apply ICT in future professional activities; an understanding of the role of information and prospects of ICT using in choreography; knowledge of basic concepts related to ICT; a digital literacy; an ability to adequately assess their own ICT activities; the development of professional activity, the content of which is decisive and non-standard actions, a direction onto self-improvement), and levels of forming the future choreographers’ information and communication competence (high, medium, low).

Key words: *technology, stages, formation, competence, information and communication competence, future choreographer, professional training, digital literacy.*

УДК 378.147

СТРАТЕГІЯ АДАПТОВАНОГО ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ-РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Тетяна Борисівна Бикова,

аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Глухівського національного педагогічного
університету ім. О. Довженка
м. Глухів, Україна

Микола Володимирович Іващенко,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Глухівського національного педагогічного
університету ім. О. Довженка
м. Глухів, Україна

Анотація

У статті проаналізовано тенденції змін в освіті, обумовлені стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. Обґрунтовано актуальність запровадження змішаного навчання за умов поширення в Україні та світі електронного навчання (e-learning) як такого, що покликане не заперечувати, а доповнювати наявні, загальнодоступні, інституційні стилі навчання. Здійснено спробу сформулювати основні ідеї стратегії адаптованого використання дистанційних курсів-ресурсів у процесі запровадження змішаного навчання. В основу стратегії покладені принципи персоналізованого навчання: активна участь, соціальна участь, змістовні завдання, зв'язок нової інформації з попередніми знаннями, розуміння, а не запам'ятовування, перенесення знань у різні ситуації, індивідуальні відмінності, мотивація, стратегічність, самоконтроль та ефективне навчання, реструктуризація попередніх знань, час на практику. У процесі адаптації дистанційного курсу-ресурсу до умов навчального закладу, забезпеченості викладача, студентів, рівня їхньої інформаційної компетентно-

сті та комп'ютерної грамотності, специфіки навчальної дисципліни особливу увагу запропоновано приділяти ефективній педагогічній взаємодії, педагогічним технологіям, ефективності розроблених методичних матеріалів (контенту) та способам їх доставки, ефективності зворотного зв'язку. Зроблено висновок: розроблений курс-ресурс має вдосконалюватися та видозмінюватися у процесі його використання за умови виявлення розбіжностей між передбачуваним і наявним рівнем готовності студентів до навчання чи недоліків у якості навчального контенту. Перспективним напрямом дослідження визначено вивчення перспективних можливостей використання адаптивних технологій в освітній галузі загалом та у процесі змішаного навчання зокрема.

Ключові слова: електронне навчання (*e-learning*), змішане навчання (*blended learning*), дистанційний курс-ресурс, персоналізоване навчання, система управління навчанням.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій спричинив появу й активне впровадження нових засобів навчання, що змінили характер та спрямованість технологій навчання. Комп'ютери, мультимедіа, мережеві технології, мобільні пристрої органічно ввійшли в освітні процеси, урізноманітнивши форми навчання. Як наслідок, педагогіка та методика втрачають ознаки усталеності й перебувають на стадії експерименту. Однак не завжди впровадження інновацій спричиняє позитивні зрушення. Тому для мінімізації негативних проявів у інноваційній діяльності необхідно попередньо проводити детальний аналіз можливих ускладнень, планувати різні варіанти розв'язання конфліктних ситуацій.

Особливої уваги в Україні та світі набуло поширення електронного навчання (*e-learning*), що орієнтує студентів на новий стиль освіти та сприяє розвитку їхніх умінь та навичок для подальшого навчання протягом усього жит-

тя [12]. Сучасний студент – це мобільна особистість, здатна пристосовуватись до змін у суспільстві. Вже на сьогодні студенти понад 50 % вільного від аудиторних занять часу за умови централізованого та безперешкодного доступу до Інтернету перебувають у мережі [11. с. 94]. Однак поява нового стилю навчання має не заперечувати, а доповнювати наявні, загальнонавчальні, інституційні. У зв'язку з цим актуалізується проблема використання змішаного навчання (blended learning). Ідея використання в освіті «змішування» як процесу створення певного продукту, що є комбінацією різних компонентів [3], не є новою. Основне питання, що постає при цьому – що змішувати, як змішувати та у яких пропорціях. Вітчизняні та закордонні дослідники пропонують багато моделей змішаного навчання. Однак варто розуміти, що використання жодної із запропонованих моделей без адаптації до наявних умов навчання не здатне забезпечити позитивні результати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання інноваційних технологій у закладах освіти висвітлені в дослідженнях Р. Гуревича, І. Доброскок, М. Кадемії, Л. Шевченко, Л. Штефан та інших. Проблематику впровадження електронного навчання розглядають Н. Балик, Я. Василенко, В. Галан, М. Громяк, М. Мокрієв, С. Палій, Г. Шмигер, В. Чорний, М. Шишкіна та інші. Теорію та практику розроблення й використання дистанційних курсів досліджено в роботах В. Бикова, В. Кухаренко, Н. Морзе, О. Рибалко, Н. Сиротенко, Є. Смирнової-Трибульської, Б. Шуневич та інших. Авторами навчально-методичних праць щодо розроблення та використання системи електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE є Ю. Триус, І. Герасименко, В. Франчук; технології розроблення модуля дистанційного курсу на платформі дистанційного навчання Moodle – Ю. Леснікова; формування дистанційного кур-

су та використання технологій дистанційного навчання – М. Рожновський; електронного навчального курсу – Т. Примак, О. Петруша, В. Вишнівський, М. Гніденко, Г. Гайдур, О. Ільїн, Ю. Холін, Г. Тітенко, Н. Максименко, А. Некос, К. Уткіна, В. Левчук; технологій дистанційного навчання – С. Салкуцан, електронних навчально-методичних матеріалів в системі Moodle – С. Бурлуцький; технології створення дистанційного курсу – В. Биков, В. Кухаренко, Н. Сиротенко, О. Рибалко, Ю. Богачков та інші. Можливості використання змішаного навчання досліджують О. Барна, В. Бригінець, В. Кухаренко, І. Пучков, Н. Рашевська, М. Умрик, К. Філоненко та інші.

Формування цілей статті. Мета статті – узагальнити досвід розроблення дистанційних електронних курсів, сформувані основні ідеї адаптованого використання дистанційних курсів-ресурсів у процесі запровадження змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу. Залежно від причиново-наслідкових зв'язків та часового періоду використання терміна «електронне навчання» його зміст зафіксований у різних визначеннях, однак сутність залишається практично незмінною. У загальному розумінні e-learning – це навчання за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). З плином часу засоби ІКТ постійно вдосконалюються, видозмінюються, з'являються нові (засоби медіа, комп'ютерні, мультимедіа, мережеві, мобільні тощо). Відповідно до мети (покращення якості навчання шляхом забезпечення доступу до ресурсів та послуг, забезпечення віддаленого обміну даними та співробітництва) в сучасному освітньому просторі використовують різні форми e-learning: «Web based» (навчальний матеріал розміщений у мережі Інтернет, доступний постійно); LMS (як своєрідний репозитарій для обміну інформацією між викладачем та студентом); «Blended Model» (змішана модель навчання, при якій застосовують форми типового

традиційного навчання, інтегровані в e-learning (інтерактивні навчальні платформи, LMS streaming video, відео-конференції)) [2, с. 193].

Утім варто зауважити, що використання змішаної моделі навчання потребує створення цілеспрямованого освітнього середовища, що поєднує такі складники: очне (традиційне), дистанційне (індивідуальне/самостійне і групове/коллаборативне) та електронне (онлайн, у віртуальному середовищі) навчання, у якому взаємодія суб'єктів педагогічного процесу відбувається під час інтеграції безпосереднього живого спілкування (віч-на-віч) та опосередковане за допомогою технологічних засобів (віддалено) як синхронно, так і асинхронно [3].

Вищесказане підтверджує той факт, що інноваційний характер сучасної освіти нерозривно пов'язаний з упровадженням змішаного навчання. Зважаючи на те, що змішане навчання у більшості випадків передбачає використання якщо і не повноцінного дистанційного навчання, то принаймні його елементів – дистанційних курсів-ресурсів, особливого значення набуває оволодіння сучасними викладачами відповідними компетентностями щодо створення та використання дистанційних курсів (курсів-ресурсів).

Відповідно до Положення про електронний курс-ресурс Харківського національного автомобільно-дорожнього університету електронний курс-ресурс – це матеріали навчально-методичного комплексу дисципліни (посібник, підручник або конспект лекцій, методичні вказівки до виконання лабораторних та практичних робіт, робоча програма дисципліни, тести) та інформація про викладача (методичний кабінет викладача), розміщені у дистанційному курсі (наприклад, у середовищі Moodle) для ефективного використання студентами [10]. Таке визначення, на нашу думку, більш орієнтоване на процес дистанційного навчання як варіанта віддаленого (заочного) вивчення студентами навчальної дисципліни.

Для запровадження змішаного навчання, адаптованого до наявних умов навчання, структура дистанційного курсу-ресурсу може відрізнятися. Здійснимо спробу навести обґрунтований перелік орієнтовних структурних елементів дистанційного курсу-ресурсу для адаптованого використання змішаного навчання.

На думку Веле Штилвелда, для будь-якого виду навчання на відстані необхідно зосередити увагу на чотирьох складових: ефективній педагогічній взаємодії, педагогічних технологіях, ефективності розроблених методичних матеріалів та способів їх доставки, ефективності зворотно-го зв'язку [14].

Ефективність педагогічної взаємодії крізь призму персоналізації досліджував Бенджамін Блум у 1984 році [15]. Результати дослідження спонукали переглянути роль учителя в навчальному процесі. Актуальності набуває позиція, що роль викладача – бути не джерелом інформації, а наставником, що задає індивідуальну траєкторію навчання [8].

У блозі blog.ed-era.com наведено 12 принципів персоналізованого навчання та поради щодо їх застосування на практиці. Більшість з них перегукується з класичними принципами дидактики. Так, наприклад: принцип активної участі (Active Involvement) заперечує доцільність тривалого пасивного споживання інформації, вимагає введення завдань, що передбачають активну навчальну діяльність (активності й самостійності); принцип соціальної участі (Social Participation) ґрунтується на твердженні, що навчання – це соціальна діяльність, тому обговорення, дискусії та робота в групах значно підвищують його ефективність (принцип раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи); принцип змістовності завдань (Meaningful Activities), провідна ідея якого в тому, що ніхто не хоче виконувати роботу, яка не має сенсу (принцип свідомого засвоєння

знань відповідно до класичної теорії; умовою свідомого навчання є те, що учні, виконуючи будь-яке завдання, повинні знати, для чого вони це роблять) [4]; принцип зв'язку нової інформації з попередніми знаннями (Relating New Information to Prior Knowledge): нова інформація – це наступна порція цілісної картини світу, а не заміник раніше вивченого (принцип наступності у трактуванні Ю. Львова – це зв'язок попереднього матеріалу з наступним, взаємодія попередніх і нових знань тощо) [5, с. 33]; принцип розуміння, а не запам'ятовування (Understanding Rather Than Memorization): розуміння – ключ до практичного застосування знань у життєвих ситуаціях, принцип перенесення знань на різні ситуації (Learn to Transfer): навчання стає більш ефективним та змістовним тоді, коли учні навчаються застосовувати знання в реальних життєвих ситуаціях (принцип свідомого засвоєння знань: знання дієві лише тоді, коли вони засвоюються не механічно, а свідомо); принцип зв'язку навчання з життям, з практикою: практика – критерій істини [4]; принцип індивідуальних відмінностей (Developmental and Individual Differences), вони є основою та елементом адаптивного навчання, що передбачає врахування індивідуальних відмінностей (принцип доступності навчання, що вимагає врахування особливостей розвитку учнів); принцип мотивація (Creating Motivated Learners): «з умотивованими учнями працювати легше» (у деяких аспектах наближається до принципів ґрунтовності; на думку І. Підласого, «не розпочинайте вивчення нового, не забезпечивши попередньо позитивних мотивів і стимулів») [9, с. 454–457] та свідомого засвоєння знань (свідоме засвоєння знань учнями залежить від низки умов і чинників, зокрема мотивів навчання; високі соціальні мотиви – основа для розвитку, прагнення просуватися вперед, усувати недоліки і набувати нові знання) [4].

Специфічними принципами персоналізованого навчання, що не мають прямих аналогів серед принципів класичної дидактики, є:

Стратегічність (Being Strategic). Принцип покликаний реалізувати умову «навчити навчатися», тобто застосувати стратегії для побудови причиново-наслідкових зв'язків і запам'ятовування певних концепцій – уміння, потрібне протягом усього життя.

Самоконтроль та ефективне навчання (Engaging in Self-Regulation and Being Reflective). Принцип передбачає здатність вибору найефективніших за певних умов з-поміж відомих стратегій навчання. Задля цього необхідно формувати вміння планувати й контролювати власне навчання.

Реструктуризація попередніх знань (Restructuring Prior Knowledge). Принцип обумовлений тим, що людська інтуїція та емоції навіть науково доведену інформацію інтерпретують як хибну. Коригування ситуації можливе за умови детального і послідовного опрацювання експериментально підтверджених фактів та даних без різкого заперечення буденного знання.

Час на практику (Time for Practice). В основу принципу покладена ідея, що для засвоєння інформації та для формування здатності застосувати її на практиці потрібен час.

Зауважимо, що наведені принципи, використані в комплексі, здатні сприяти ефективній педагогічній взаємодії. Крім того, їх дотримання має бути визначальною умовою під час добору доцільних у тій чи іншій ситуації педагогічних технологій. На початкових стадіях навчання доцільно скористатися авторитарними елементами традиційного навчання, що проявляються в чіткій регламентації діяльності (дотримання академічного розкладу, врахування можливих часових обмежень у процесі виконання дистанційної діяльності, необхідності дотримання інструк-

цій як аудиторної, так і дистанційної діяльності тощо), примусовості певних навчальних процедур (реєстрація та авторизація в дистанційному курсі-ресурсі, опрацювання теоретичного матеріалу, виконання навчальних та контрольних завдань тощо); централізації контролю (контроль виконання діяльності належить викладачу); орієнтації на середнього учня (характерне для завдань та видів діяльності перших тем, доки не будуть виявлені індивідуальні відмінності студентів) [13].

Планування змістового наповнення рекомендовано здійснювати за технологією модульного навчання, оскільки вона сприяє комплексному аналізу та розв'язанню таких завдань: створення змісту навчання, здатного гнучко реагувати на конкретні умови навчання, потреби практики; стимулювання самостійності та відповідальності студентів; реалізація творчого потенціалу педагога, звільнення його від рутинних обов'язків; забезпечення індивідуалізації навчання щодо темпу, рівня допомоги та диференціації його змісту; якісний процес навчання, у результаті якого досконало володіють знаннями, уміннями та навичками всі студенти або переважна більшість [6].

Завдання бажано створювати з урахуванням концептуальних положень технологій проблемного (не повідомлення знань у готовому вигляді, а формулювання завдання (проблеми) з мотивацією знайти способи розв'язання), активного (спілкування усіх з викладачем) та інтерактивного (спілкування всіх з усіма) навчання, особистісно орієнтованого навчання (єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку, підготовки студента до життєтворчості тощо) [7]. За умови значної розбіжності в особистісних якостях (рівень початкових знань, темп навчання, домінуючий тип навчання, здібності до навчання та готовність до навчальних взаємодій тощо) доцільно долучитися до використання елементів диференційованої технології навчання або навіть індиві-

дуалізованого навчання. До того ж під час розроблення завдань необхідно особливу увагу приділяти цілепокладанню, дотримуючись таксономії Блума, що передбачає врахування існування шести рівнів ієрархії пізнавальних цілей навчання (рівень знання (Knowledge Level), рівень розуміння (Comprehension Level), рівень застосування (Application Level), рівень аналізу (Analysis Level), рівень синтезу (Synthesis Level), рівень оцінки (Evaluation Level)) [1, с. 59–62].

У процесі проектування дистанційних курсів-ресурсів дотримання принципів педагогічної взаємодії, доцільний добір педагогічних технологій утворюють концепцію навчання, що має бути реалізована в контенті (розроблених для студентів методичних матеріалах), способах його доставки та забезпеченні зворотного зв'язку.

Як правило, весь контент поділяють на текстовий, графічний, інтерактивний, аудіо та відео. Найбільш простим для створення і використання є текстовий контент. До обов'язкових елементів дистанційного курсу-ресурсу, що є текстовим контентом, відносять: опис курсу, теоретичний матеріал курсу (лекції, підручники, навчальні посібники, глосарій, списки посилань на зовнішні ресурси, цільові блоки, блоки завдань за темами або тижнями, додаткові матеріали до виконання завдань, критерії оцінювання тощо). Якщо до текстових матеріалів додавати гіперпосилання, вони перетворюються на текстовий контент з елементами інтерактиву.

Більш складний щодо створення, але більш ефективний у використанні є графічний контент (ілюстрації, таблиці, схеми, креслення, інфографіка тощо). Значної ефективності можна досягти шляхом поєднання текстового та графічного контентів (ментальні карти, презентації, ілюстровані блок-схеми тощо).

Створення інтерактивного контенту вимагає ґрунтовного розроблення сценарію його роботи, володіння на-

вичками програмування або використання спеціальних програмних засобів для їх створення, детального налаштування створеного контенту. Найпростішим видом інтерактивного контенту є тести. Вони можуть бути створені за допомогою спеціальних програм (програм-конструкторів) або засобами створення тестів, умонтованими в оболонку системи дистанційного навчання. Більш складними прикладами інтерактивного контенту є тренажери, симулятори, дидактичні ігри.

Аудіо та відеоконтент є доступним для створення на сьогодні як педагогами, так і студентами. Особливої актуальності у процесі створення аудіо та відеоконтенту набуває проблема якості ресурсів, їх доцільності та тривалості окремих фрагментів. Слід зазначити, що краще використати наявні навчальні аудіо чи відеофрагменти більш високої якості, ніж створювати їх самостійно на непрофесійному обладнанні. Хоча дослідниками доведено, що студенти більше цінують контент, створений педагогами власноруч.

Зважаючи на те, що дистанційні курси-ресурси, як правило, створюються в системах управління навчанням (LMS), то проблеми доставки контенту та забезпечення зворотного зв'язку не виникає. Контент розміщується за допомогою модулів курсу («База даних», «Глосарій», «Завдання», «Зовнішній засіб», «Урок», «Книга», «Напис», «Сторінка», «Тека», «Файл», «Посилання», «IMS контент пакет», «URL»). Єдине, що треба передбачити – це способи доставки інструкційних матеріалів щодо проходження процедури реєстрації на курсі. Відповідні матеріали можна поширити студентам електронною поштою (за умови наявності електронних адрес студентів), розповсюдити через соціальні мережі, мобільні додатки (Facebook, Google +, Viber тощо), розмістити у персональному блозі.

Типовими модулями LMS Moodle для організації зворотного зв'язку є: «Вибір», «Зворотний зв'язок», «Обстеження», «Семінар», «Форум», «Чат».

Модуль «Тест» виконує проміжну функцію між засобом доставки контенту та засобом організації зворотного зв'язку. Необхідна довідкова інформація щодо використання модулів виводиться системою під час їх вибору. Крім того, щодо використання та налаштування модулів у Інтернеті є значна кількість навчально-методичних посібників.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. З метою запровадження змішаного навчання доцільно розробити дистанційний курс-ресурс. Його структуру і наповнення варто адаптувати до наявних умов навчального закладу, забезпеченості викладача, студентів, рівня їхньої інформаційної компетентності та комп'ютерної грамотності, специфіки навчальної дисципліни. Розроблений курс-ресурс має вдосконалюватись та видозмінюватися у процесі його використання. Причинами змін можуть стати виявлені розбіжності між передбачуваним і наявним рівнями готовності студентів до навчання, виявлені в навчальному контенті. Джерелами відповідної інформації можуть бути педагогічне спостереження за процесом та результатами навчання, інформація, отримана у процесі опитувань, обстежень, рефлексії студентів тощо. Отже, розроблення стратегії адаптованого використання дистанційних курсів-ресурсів у процесі запровадження змішаного навчання з дотриманням основних принципів персоналізованого навчання здатне забезпечити якісно вищі результати педагогічної діяльності. Перспективним напрямом дослідження є вивчення перспективних можливостей використання адаптивних технологій в освітній галузі загалом та у процесі змішаного навчання зокрема.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Рибалко О. В., Богачков Ю. М. Технологія створення дис-

- танційного курсу: навчальний посібник. Київ: Міленіум, 2008. 324 с.
2. Гром'як М. І., Василенко Я. П., Галан В. І., Чорний В. З. Проблеми впровадження та використання електронного навчання у вищих навчальних закладах. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2011. № 1. С. 191–199.
 3. Даниско О. В., Семеновська Л. А. Генеза та сучасний зміст поняття змішаного навчання в зарубіжній педагогічній теорії і практиці. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Том 65. № 3. С. 1–11.
 4. Зайченко І. В. Педагогіка: навч. посіб. для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. Київ: «Освіта України», «КНТ», 2008. 528 с.
 5. Львов Ю. В. Преемственность педагогического руководства производительным трудом учащихся учителем трудового обучения школы и мастером ПО МУПК: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург., 1989. 169 с.
 6. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. URL: https://pidruchniki.com/10810806/pedagogika/tehnologiya_modulnogo_navchannya#986 (дата звернення 08.01.2017).
 7. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. URL: https://pidruchniki.com/17190512/pedagogika/vidi_pedagogichnih_tehnologiy#461 (дата звернення 08.01.2017).
 8. Персоналізоване навчання: адаптуйся або «сідай, двійка». URL: <http://blog.ed-era.com/personalizovane-navchannia/> (дата звернення 08.01.2017).
 9. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
 10. Положення про електронний курс-ресурс. URL: http://dl.khadi.kharkov.ua/pluginfile.php/35688/mod_resource/content/2/pologenia_ekr.pdf (дата звернення 08.01.2017).
 11. Професійна освіта : теоретичні та прикладні аспекти формування компетентності майбутніх фахівців : колективна монографія ; част. 1. / І. І. Доброскок та ін. ; керівник авторського колективу І. І. Доброскок. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я. М., 2016. 444 с.
 12. Семеріков С. О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих на-

вчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2009. 536 с.

13. Технологія традиційного навчання. URL: <http://lvschool2.org.ua/teacher/pedag-teh/trad> (дата звернення 08.01.2017).
14. Штильвелда В. Дистанційне навчання – від теорії до практики, актуальний мережевий семінар. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/articles/15/> (дата звернення 08.01.2017).
15. Bloom B. S. The 2 Sigma Problem: The Search for Methods if Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. URL: <http://web.mit.edu/5.95/readings/bloom-two-sigma.pdf> (дата звернення 08.01.2017).

References

1. Bykov V. Yu., Kukhareenko V. M., Syrotenko N. H., Rybalko O. V., Bohachkov Yu. M. Tekhnolohiia stvorennia dystantsiinoho kursu [Technology of creation of a distance course] : navchalnyi posibnyk . Kyiv: Milenium, 2008. 324 s.
2. Hromiak M. I., Vasylenko Ya. P., Halan V. I., Chornyi V. Z. Problemy vprovadzhennia ta vykorystannia elektronnoho navchannia u vyshchych navchalnykh zakladakh [The problems of implementation and using of e-learning in high educational establishments]. Naukovi zapysky. Seriiia: Pedahohika. 2011. № 1. S. 191–199.
3. Danysko O. V., Semenovska L. A. Geneza ta suchasnyi zmist poniattia zmishanoho navchannia v zarubizhnii pedahohichnii teorii i praktytsi [Genesis and modern content of blended learning concept in foreign pedagogical theory and practice]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. 2018. Tom 65. № 3. S. 1–11.
4. Zaichenk I. V. Pedahohika [Pedagogy]: navch. posib. dlia studentiv vyshchych pedahohichnykh navchalnykh zakladiv, 2-e vyd. Kyiv: «Osvita Ukrainy», «KNT», 2008. 528s.
5. Lvov Yu. V. Preemstvennost pedagogicheskogo rukovodstva proizvoditelnyim trudom uchaschihsya uchitelem trudovogo obucheniya shkolyi i masterom PO MUPK [Continuity of the pedagogical management of the productive labor of students by the teacher of labor training of the school and the master

- of PO MUPC]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Sankt-Peterburg., 1989. 169 s.
6. Ortynskyi V. L. Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy in high schools]. Retrieved from https://pidruchniki.com/10810806/pedagogika/tehnologiya_modulnogo_navchannya#986.
 7. Ortynskyi V. L. Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy in high schools]. Retrieved from https://pidruchniki.com/17190512/pedagogika/vidi_pedagogichnih_tehnologiy#461.
 8. Personalizovane navchannia: adaptuisia abo «sidai, dviika» [Personalized learning: adapt or «Sit down, unsatisfactory»]. Retrieved from: <http://blog.ed-era.com/personalizovane-navchannia/>.
 9. Podlasyiy I. P. Pedagogika. Novyyi kurs [Pedagogy. New course]: uchebnik dlya stud. ped. vuzov: v 2 kn. Moskva: Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 1999. Kn. 1: Obschie osnovyi. Protsess obucheniya. 576 s.
 10. Polozhennia pro elektronnyi kurs-resurs [Provisions on the electronic course-resource]. Retrieved from http://dl.khadi.kharkov.ua/pluginfile.php/35688/mod_resource/content/2/pologenia_ekr.pdf.
 11. Profesiina osvita : teoretychni ta prykladni aspekty formuvannia kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv [Professional education: theoretical and applied aspects of forming the future specialists competence]: kolektyvna monohrafiia ; chast. 1. / I. I. Dobroskok ta in. ; kerivnyk avtorskoho kolektyvu I. I. Dobroskok. Pereiaslav-Khmelnytskyi : FOP Dombrovska Ya. M., 2016. 444 s.
 12. Semerikov S. O. Teoretyko-metodychni osnovy fundamentalizatsii navchannia informatychnykh dystsyplin u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodic foundations of fundamentalization teaching of the Computer Science at high educational establishments] : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 / Natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 2009. 536 s.
 13. Tekhnolohiia tradytsiinoho navchannia [Traditional learning technology]. Retrieved from <http://lvschool2.org.ua/teacher/pedag-teh/trad>.
 14. Shtylvelda V. Dystantsiine navchannia – vid teorii do praktyky, aktualnyi merezhevyi seminar [Distance education –

from theory to practice, actual network workshop]. Retrieved from <http://www.osvita.org.ua/distance/articles/15/>.

15. Bloom B. S. The 2 Sigma Problem: The Search for Methods if Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. Retrieved from <http://web.mit.edu/5.95/readings/bloom-two-sigma.pdf>.

Татьяна Борисовна Быкова,
аспирант кафедры педагогики и менеджмента образования
Глуховского национального педагогического
университета им. А. Довженко
г. Глухов, Украина

Николай Владимирович Иващенко,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики и менеджмента образования
Глуховского национального педагогического
университета им. А. Довженко
г. Глухов, Украина

Быкова Т. Б., Иващенко Н. В.

СТРАТЕГИЯ АДАПТИРОВАННОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ КУРСОВ-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕДРЕНИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В статье проанализированы тенденции изменений в образовании, обусловленные стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий. Обосновано актуальность введения смешанного обучения в условиях распространения в Украине и мире электронного обучения (e-learning) как такового, что призвано не отрицать, а дополнять имеющиеся, общедоступные, институциональные стили обучения. Учитывая сказанное, предпринята попытка сформировать основные идеи стратегии адаптированного использования дистанционных курсов-ресурсов в процессе внедрения смешанного обучения. В основу стратегии положены принципы персонализированного обучения: активное участие, социальное участие, содержательные задачи, связь новой информации с

предварительными знаниями, понимание, а не запоминание, перенос знаний в различные ситуации, индивидуальные различия, мотивация, стратегичность, самоконтроль и эффективное обучение, реструктуризация предыдущих знаний, время на практику. В процессе адаптации дистанционного курса-ресурса к условиям учебного заведения, обеспеченности преподавателя, студентов, уровня их информационной компетентности и компьютерной грамотности, специфики учебной дисциплины, особое внимание предложено уделять эффективному педагогическому взаимодействию, педагогическим технологиям, эффективности разработанных методических материалов (контента) и способам их доставки, эффективности обратной связи. Сделан вывод: разработанный курс-ресурс должен совершенствоваться и видоизменяться в процессе его использования при обнаружении расхождений между предполагаемым и имеющимся уровнем готовности студентов к обучению или недостатков в качестве учебного контента. Перспективным направлением исследования определено изучение перспективных возможностей использования адаптивных технологий в сфере образования в общем и в процессе смешанного обучения в частности.

Ключевые слова: *электронное обучение (e-learning), смешанное обучение (blended learning), дистанционный курс-ресурс, персонализированное обучение, система управления обучением.*

Tetiana Bykova,

Post-graduate student,

Department of Pedagogy and Educational Management

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Hlukhiv, Ukraine

E-mail: profpedkoledg@gmail.com

Mykola Ivashchenko,

Doctor of Philosophy in Pedagogy (PhD), Assistant Professor,

Department of Pedagogy and Educational Management,

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Hlukhiv, Ukraine

E-mail: in22@ukr.net

Bykova T., Ivashchenko M.

THE STRATEGY OF ADAPTED USE OF DISTANCE COURSES-RESOURCES IN THE PROCESS OF BLENDED LEARNING IMPLEMENTING

Abstract

The article analyzes the trends in educational changes conditioned by the rapid development of information and communication technologies. The relevance of a blended learning introduction in the conditions of e-learning dissemination in Ukraine and the world has been grounded. It has been also noted that the e-learning is designed not to deny but to supplement the existing, generally accessible, institutional styles of learning. The benefit of the study is that the authors has made an attempt to formulate the main ideas of the strategy of distance-course resources adapted use in the process of introducing blended learning. The strategy is based on the principles of personalized learning: active involvement, social participation, meaningful activities, relating new information to prior knowledge, understanding rather than memorization, learning to transfer, developmental and individual differences, creating motivated learners, being strategic, engaging in self-regulation and being reflective, restructuring prior knowledge, time for practice. The authors have noted that the above principles, used in the complex, can contribute to effective pedagogical interaction; their compliance should be a main condition for selecting appropriate (in a particular situation) pedagogical technologies. In the course of the distance course-resource adaptation to the conditions of an educational institution, the provision of a teacher, students, the level of their information competence and computer literacy, the discipline's specifics, it has been proposed by the authors to pay a special attention to the effective pedagogical interaction, pedagogical technologies, the effectiveness of the developed methodological materials (content) and methods of their explanation, an effective feedback. The authors of the article have made a conclusion that the designed course-resource should be also improved and modified in the process of its use, provided to find a discrepancy between the predicted and current level of students' readiness to study or the disadvantages of educational content quality. The perspective

direction of research has been defined by the authors as studying the leading opportunities for the use of adaptive technologies in the educational sector in general and in the process of blended learning including.

Key words: *e-learning, blended learning, distance course-resource, personalized learning, system of educational management.*

УДК 378.4:001.89

СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВОЇ РОБОТИ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Олександр Мар'янович Галус,

доктор педагогічних наук, професор,
проректор з наукової роботи,

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький, Україна

Богдан Степанович Кришук,

кандидат педагогічних наук, доцент, начальник наукового відділу,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький, Україна

Анотація

Організація наукової роботи студентів та науково-педагогічних працівників у вищих педагогічних навчальних закладах є важливою актуальною проблемою. Чинні нормативно-правові документи в сфері освіти, запити практики, досвід організації та управління науковою роботою дають підстави стверджувати, що нині наукова робота вищого педагогічного навчального закладу ґрунтується на низці методологічних принципів та підходів до її організації. Метою статті є обґрунтування та розкриття сутності структурної моделі організації наукової роботи у вищому педагогічному навчальному закладі. Методи дослідження. Для проведення дослідження було використано низку методів наукового пошуку, зокрема – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукової літератури та нормативно-правових документів з метою визначення пріоритетних напрямів та елементів структурної моделі організації наукової роботи; моделювання – для побудови структурної моделі досліджуваного процесу. Висновки. У процесі дослідження створено та обґрунтовано основні складники структурної моделі організації наукової роботи у педагогічному навчальному закладі. Ця структурна модель є

функціональною, реалізація якої забезпечує ефективну організацію і управління науковою роботою науково-педагогічних працівників та студентів педагогічного вишу. Використання цієї моделі дає змогу системно і комплексно враховувати основні складники наукової роботи, що забезпечить з одного боку якісну підготовку висококваліфікованих фахівців освітньої галузі, з іншого боку – дає можливість науково-педагогічним працівникам зростати у професійному, науковому плані, розвивати свою педагогічну майстерність. Окрім того, дана структурна модель є неперервною, оскільки дає змогу організовувати наукову роботу в системі підготовки студентів, магістрантів, кадрів вищої кваліфікації.

Ключові слова: *структурна модель, наукова робота, вищий педагогічний навчальний заклад.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Підвищення якості освіти, орієнтованої на формування конкурентоспроможного фахівця нового типу, що володіє спектром компетенцій, адекватних запитам ринку праці, є однією із актуальних проблем не лише національної системи освіти, але й всього світового освітнього товариства.

Розв'язання цієї проблеми пов'язане із модернізацією змісту освітніх програм, з оптимізацією організації освітнього процесу, переосмисленням мети і результату освіти через переорієнтацію акцентів з принципу адаптивності на принцип компетентності випускників вишів.

Наукова робота у вищих навчальних закладах, зокрема й у педагогічних, є невід'ємним складником їхньої діяльності, яка забезпечує нерозривний зв'язок освіти та науки і їхню взаємну інтеграцію. Основною метою наукової роботи є, з одного боку, забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх фахівців, у тому числі кадрів вищої кваліфікації, а, з іншого боку, продукування корисних і якісно нових наукових результатів. Окрім того, не менш важливими завданням є розв'язання актуальних завдань

теорії та практики, а також впровадження та використання в українському та світовому освітньому просторі нових наукових результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагоме місце у професійній підготовці кваліфікованих кадрів належить науковій роботі у закладах вищої освіти, рейтинг яких значною мірою визначається досягненнями вищів у науковій сфері. Як справедливо зазначає науковець О. Слюсаренко, «створюючи, акумулюючи, поширюючи, використовуючи знання, проекти, цінності, інші фундаментальні інформаційні продукти... університети постали невід'ємною частиною суспільного буття» [5, с. 6]. Варто зазначити, що сьогодні проблема організації наукової роботи у ВНЗ цікавить значну кількість дослідників, серед яких: І. Анненкова, Н. Білик, Ю. Козловський, О. Самсонова, О. Слюсаренко та ін.

Формування цілей статті. У пропонованій статті автори прагнули на прикладі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії розкрити структурну модель організації наукової роботи у вищому педагогічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Наукова робота у закладах вищої освіти регламентується низкою нормативно-правових актів, зокрема законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про основи державної політики у сфері науки і науково-технічної діяльності», постанов КМ України «Про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів», «Про атестацію наукових працівників», «Положення про державний вищий заклад освіти» та ін. У Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії розроблено Концепцію та Положення про організацію наукової діяльності в академії.

Фундаментальне оновлення національної системи освіти передбачає новий рівень інтеграції науки і педаго-

гічної освіти. Культура третього тисячоліття – інформаційна, тому для педагогів повинні бути невід’ємними рисами аналітичний склад розуму, співіснуючий з розвитком «синтетичної здатності судження» (І. Кант), здатність до абстрагування, конкретність мислительних методів, які дозволяють побачити процес у всіх взаємозв’язках і розвитку. Необхідно, щоб кожний педагог став науковцем, дослідником, умів постійно навчатися упродовж всього життя. На думку науковця Н. Білик, «... практична спрямованість неперервного професійного навчання педагогів зумовлена не тільки характером їхньої подальшої діяльності, а й сучасними суспільними вимогами до них, а саме: володіння широким спектром компетенцій, здатність до самоорганізації, саморозвитку й самовдосконалення» [2, с. 77] Педагог повинен керуватися у своїй діяльності здатністю продукувати нові ідеї, гіпотези, знаходити диференційовані способи вирішення проблем, проявляти винахідливість, самостійно створювати нові образи, що реалізуються в педагогічних технологіях.

Як зазначає науковець І. Анненкова, «в умовах реформування української системи вищої освіти якість професійної діяльності науково-педагогічних працівників стає категорією, яка визначає перспективність поставлених завдань та ефективність їх виконання» [1, с. 75].

Метою наукової роботи в академії визначено формування методологічної культури педагога; створення умов для становлення його як інноваційної людини. У цьому контексті важливим є опанування новими науковими знаннями, використання їх для створення суспільно корисних наукових результатів, забезпечення якісної підготовки фахівців для відповідних галузей освіти, наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації; розв’язання комплексних завдань у сфері наукового розвитку.

Виходячи із усього вищезазначеного, провідними *завданнями* наукової роботи в академії є:

– розвиток дивергентності та ризоматичності мислення, тобто здатності мати декілька підходів до вирішення завдання, бачити проблеми педагогічного процесу з різних точок зору;

– підготовка до інтелектуальної активності, тобто вміння продовжувати мислити за межами заданих ситуацій, думати, розмірковувати навіть тоді, коли це нічим не стимулюється, вміння археологізувати знання;

– вироблення здатності до інноваційного мислення, тобто продукувати думки, що відрізняються від загальноприйнятих;

– ствердження підходів до педагогічних проблем через подолання стереотипів, що пов'язано із загальнокультурним контекстом існування як конкретного знання, так і власної життєвої позиції;

– забезпечення світоглядної мобільності як спроможності до зміни світосприйняття за умов соціокультурних трансформацій;

– розвиток творчості як архетипу життєдіяльності педагога, включаючи професійну.

Основними *принципами* наукової роботи визначено:

– системність, що забезпечується чіткою ієрархією етапів наукової роботи в академії, узгодженням завдань на кожному з них, наступністю, що впливає із ступеневою сті навчального закладу;

– людиновимірність, що передбачає пріоритетність особистості як самоцілі;

– світоглядний плюралізм, що досягається через узгодження різних наукових позицій у визначення проблем педагогічного процесу;

– соціальна спрямованість, що виявляється в орієнтації на певні соціальні зміни в освіті та суспільстві;

– єдність теорії і практики як обов'язкова умова наукової діяльності і канон класичної епістемології;

– міждисциплінарність, що означає конкретну цілісність в дослідженні педагогічного процесу на перети-

нах різних дисциплін з метою подолання вузькоспрямованої дисциплінарності.

Загальними *напрямами* реалізації Концепції наукової роботи є:

- організація підготовки кадрів вищої кваліфікації через аспірантуру і докторантуру;
- функціонування наукових структурних підрозділів, регіональних лабораторій;
- розвиток існуючих та формування нових наукових шкіл, здійснення заходів щодо підтримки наукових досліджень молодих учених та обдарованих студентів, залучення їх до наукових шкіл.
- розвиток наукових зв'язків, співпраця з провідними закладами вищої освіти і науково-дослідними установами України та країн світу відповідно до укладених угод про наукове і культурно-освітнє співробітництво для розв'язання актуальних освітніх проблем, впровадження результатів наукових досліджень у практику;
- проведення та участь у наукових заходах (конференціях, семінарах, педагогічних читаннях, круглих столах, тренінгах, майстер-класах та ін.);
- проведення широкого обговорення наукових проблем на кафедральних методологічних семінарах;
- узгодження змісту освіти, навчальних планів та програм існуючих дисциплін з науковими розробками викладачів;
- діяльність студентського наукового товариства відповідно до статуту;
- вивчення студентами курсів «Основи наукових досліджень», «Методологія і методика наукових досліджень»;
- координація роботи щодо виконання дипломних та магістерських досліджень студентів та слухачів магістратури;
- створення підручників, посібників, монографій, довідників, написання статей, наукових проектів, їх редагування та рецензування;

– модернізація та оновлення експериментально-педагогічної бази академії та ефективне її використання.

Відомо, що одним із ефективних методів дослідження освітніх (зокрема й наукових) процесів є створення моделей цих процесів. Це дозволяє розглядати процеси системно, комплексно, у взаємозв'язку складників елементів. Як зазначає науковець Ю. Козловський, «модельовання наукової діяльності полягає у встановленні послідовності дій, завдань та способів їхньої реалізації у діяльності науковця, наукового колективу, наукового закладу та визначенні взаємозв'язку між ними як компонентами єдиного механізму» [5, с. 101].

З метою підготовки кадрів вищої кваліфікації в академії функціонує *аспірантура та докторантура* зі спеціальностей 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Із цих спеціальностей у 2016 р. відкрито *докторську спеціалізовану вчену раду*.

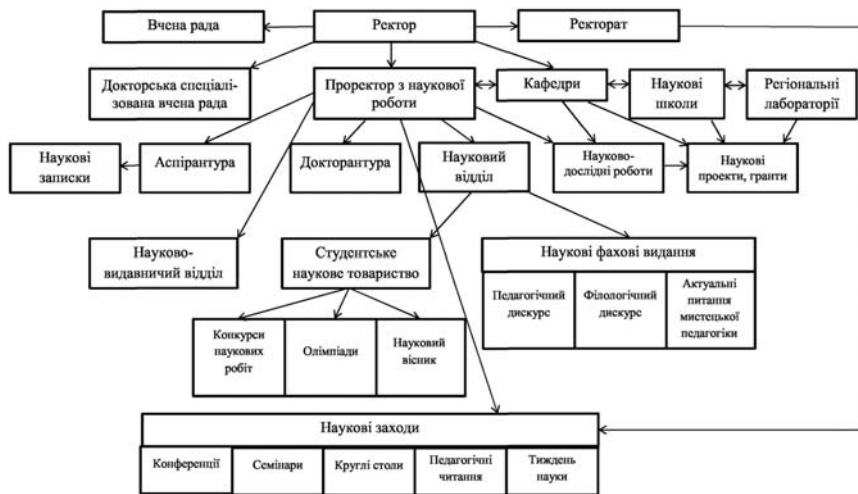


Рис. 1 Структурна модель організації наукової роботи у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії

З метою широкого залучення науково-педагогічних працівників та студентів до наукової роботи, проведення науково-педагогічних досліджень, узагальнення та апробації результатів наукових пошуків в академії функціонують *регіональні лабораторії, відділення, центр* з дослідження актуальних наукових проблем щодо розвитку педагогічних, психологічних, філологічних та управлінських аспектів освіти:

– Регіональна лабораторія професійної ступеневої підготовки педагогів початкової ланки освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (мета діяльності – пошук закономірностей, змісту, форм, методів організації освітнього процесу та створення навчально-методичного комплексу в контексті неперервної підготовки фахівців освітньої галузі);

– Регіональна лабораторія соціально-педагогічних проблем адаптації студентів до навчання в умовах ступеневої підготовки у вищому педагогічному закладі освіти Університету менеджменту освіти НАПН України (актуальна проблема – дослідження соціально-педагогічних проблем адаптації студентів до навчання та умов життєдіяльності у виші, що сприятиме набуттю ними професійних знань, умінь і навичок, цінностей та професійного досвіду, що в кінцевому результаті дозволить успішно виконувати функціональні обов'язки, пов'язані з майбутньою професією);

– Регіональна лабораторія проблем філософії освіти Інституту вищої школи НАПН України (мета діяльності – науково-дослідницька робота у сфері вищої педагогічної освіти в Хмельницькому регіоні, що передбачає теоретичну рефлексію феномена ступеневості освіти, вивчення її можливостей для забезпечення самоствердження, самореалізації та самоактуалізації особистості майбутнього вчителя, розкриття його духовних і творчих сил, здатності до інноваційної діяльності);

– Подільське відділення Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України (мета діяльності відділення – здійснення прикладних досліджень для отримання нових знань, сприяння духовному розвитку особистості. Провідними напрямками роботи відділення є фольклорно-етнологічний, мистецтвознавчий, науково-методичний та просвітницький. Це сприятиме залученню до науково-дослідницької діяльності талановитих студентів, магістрів, аспірантів, молодих етнографів, фольклористів, мистецтвознавців, поділезнавців з метою вивчення національної самобутності та етнічної культури подолян).

Окрім цього в академії функціонують лабораторії педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського, М. М. Дарманського, лабораторії Гуманної педагогіки, геральдики, Центр дослідження історії освіти Поділля тощо.

В академії функціонує низка *наукових шкіл*, які очолюють доктори наук, професори, тематика яких присвячена актуальним проблемам розвитку педагогічної і філологічної освіти та освітньої практики. На сьогодні в академії зареєстровано 16 *науково-дослідних тем*, які отримали державні номери.

Важливими організаційними формами залучення викладачів та студентів академії до наукової роботи є діяльність *наукових гуртків і проблемних груп*. На сьогодні в академії працює 25 наукових гуртків, в яких беруть участь більше 400 студентів, 18 проблемних груп, в яких задіяно більше 200 студентів та викладачів.

Як справедливо зазначає дослідниця О. Самсонова, «... важливою є активізація науково-дослідної діяльності студентів ВНЗ, накопичення та поширення досвіду діяльності вищих навчальних закладів із проведення наукових досліджень та пошук нових форм і засобів управління цією сферою діяльності» [4, с. 5].

Щорічно традиційно в академії відзначається *Тиждень науки* (травень місяць), під час якого проводять-

ся студентські науково-практичні конференції, семінари, круглі столи, презентації наукових доробок викладачів, огляд-конкурс на кращий науковий студентський гурток, спільне засідання Ради Спілки молодих вчених та Ради студентського наукового товариства.

В академії видаються *наукові фахові збірники наукових праць*. Це «Педагогічний дискурс» (спільно з Інститутом педагогіки НАПН України). Збірник розміщено на офіційному сайті Національної бібліотеки України імені В. Вернадського з метою широкого доступу наукової громадськості до статей збірника. Електронний варіант збірника надсилається у бібліотеку. «Педагогічний дискурс» отримав два міжнародних стандартних номерів періодичних видань ISSN 2309-9127 (Print) і ISSN 2313-8769 (Online), включено до різних міжнародних наукометричних баз та каталогів наукових видань. Збірник наукових праць «Філологічний дискурс» (спільно з Інститутом літератури імені Т. Г. Шевченка НАН України) також є міжнародним наукометричним виданням. Збірник наукових праць «Актуальні питання мистецької педагогіки» отримав міжнародний знак ISSN 2309-9127 (Print).

Академія проводить активну *міжнародну співпрацю* із закладами вищої освіти Європи і світу. Академія підтримує зв'язки з міжнародними організаціями, навчальними закладами та науково-дослідними установами країн СНД, а також США, Великої Британії, Ізраїлю, Іспанії, Швейцарії, Канади, Австрії, Німеччини, Польщі. За останні роки академія активізувала міжнародну діяльність через міжнародні організації, які сприяють встановленню тісних контактів між закладами вищої освіти, поширенню досвіду роботи, обміну студентами, викладачами.

Ефективною формою міжнародної співпраці є *стажування викладачів* у європейських закладах вищої освіти (Університет імені Адама Міцкевича у Познані і Гнезно, Краківський економічний університет, Вища школа банкова у Гданську, Університет імені Марії Кюрі-Склодовської

в Любліні (Республіка Польща), Міжнародний університет Шиллера (Париж, Франція, та ін.).

Викладачі академії беруть активну участь у *міжнародних проектах*: (участь кафедри іноземних мов в спільному проекті МОН України та Британської ради «Шкільний вчитель нового покоління»; участь у тренінгу «Професійно-орієнтована освіта»; участь студентів академії у тренінгах з волонтерами Корпусу Миру (USA) за темою «Speaking Club»; участь у міжнародному проекті в якості партнерів Erasmus+ CBHE Project на тему «Ціннісно-компетентнісний підхід в управлінні вищими навчальними закладами»). Студенти академії навчаються за подвійним європейським дипломом в Університеті імені Адама Міцкевича в м. Гнезно (Польща).

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Академія пишається своїми традиціями, має власні перспективи розвитку. Вони пов'язані з формування особистості майбутнього українського вчителя, представника української інтелектуальної еліти, провідника національної, державотворчої ідеї, на засадах демократизму і гуманізму, громадянськості, здатного творчо, активно, відповідально впливати на освітній процес української школи.

Пропонована модель організації наукової роботи у вищому педагогічному навчальному закладі засвідчила свою ефективність та дієвість, і може використовуватися в організації наукової роботи іншими вишами.

Перспективами подальших наукових досліджень вважаємо є розробка та обґрунтування напрямів, форм, методів і засобів організації наукової роботи зі студентами та науково-педагогічними працівниками.

Список використаних джерел

1. Анненкова І. П. Наукові основи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ: монографія. Одеса : Вид-во «Оптіум», 2015. 330 с.

2. Білик Н. І. Управління адаптивно-педагогічним проектуванням регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників : монографія. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2015. 461 с.
3. Козловський Ю. М. Моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект : монографія / за ред. М. Козяра. Львів : СПОЛОМ, 2012. 484 с.
4. Самсонова О. О. Студентське наукове товариство вищого навчального закладу: управлінський аспект : науково-методичний посібник. Донецьк : Вид-во «Азов'є», 2013. 445 с.
5. Слюсаренко О. М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації : монографія. Київ : Пріоритети, 2015. 384 с.

References

1. Annienkova, I. P. (2015). Naukovi osnovy monitorynhu yakosti profesiinoi diialnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv VNZ [Scientific fundamentals for monitoring the quality of professional activity of scientific and pedagogical workers of universities]. Odesa : Vyd-vo «Optium».
2. Bilyk, N. I. (2015). Upravlinnia adaptivno-pedahohichnym proektuvanniam rehionalnykh osvitnikh system pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv [Management of adaptive-pedagogical designing of regional educational systems for the improvement of the teaching staff's qualification]. Poltava : TOV «ASMI».
3. Kozlovskiy, Yu. M. (2012). Modeliuvannia naukovo diialnosti vyshchoho navchalnoho zakladu : teoretyko-metodolohichni aspekt [Modelling of scientific activity of a higher educational institution: theoretical and methodological aspect]. In M. Kozziara (Ed.). Lviv : SPOLOM.
4. Samsonova, O. O. (2013). Studentske naukove tovarystvo vyshchoho navchalnoho zakladu: upravlinskyi aspekt [Students' scientific society of higher educational institution: management aspect]. Donetsk : Vyd-vo «Azovie».
5. Sliusarenko, O. M. (2015). Rozvytok naivyshchoho universytetskoho potentsialu v umovakh hlobalizatsii [Development of the highest university potential in the conditions of globalization]. Kyiv : Priorytety.

Александр Марьянович Галус,
доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной работе
Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия,
м. Хмельницкий, Украина

Богдан Степанович Крищук,
кандидат педагогических наук, доцент,
начальник научного отдела
Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия,
м. Хмельницкий, Украина

Галус О. М., Крищук Б. С.

СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНОЙ РАБОТЫ В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Аннотация

Организация научной работы студентов и научно-педагогических работников в высших педагогических учебных заведениях является важной актуальной проблемой. Действующие нормативно-правовые документы в сфере образования, запросы практики, опыт организации и управления научной работой дают основания утверждать, что в настоящее время научная работа высшего педагогического учебного заведения основывается на ряде методологических принципов и подходов к ее организации. Целью статьи является обоснование и раскрытие сущности структурной модели организации научной работы в высшем педагогическом учебном заведении. Для проведения исследования были использованы ряд методов научного поиска, в частности – анализ, синтез, обобщение, систематизация научной литературы и нормативно-правовых документов с целью определения приоритетных направлений и элементов структурной модели организации научной работы; моделирование – для построения структурной модели исследуемого процесса. В процессе исследования созданы и обоснованы основные составляющие структурной модели организации научной работы в педагогическом учебном заведении. Эта структурная модель является функциональной, реализация которой обеспечивает эффективную организацию и управление научной рабо-

той научно-педагогических работников и студентов педагогического вуза. Использование этой модели позволяет системно и комплексно учитывать основные составляющие научной работы, обеспечит с одной стороны качественную подготовку высококвалифицированных специалистов образования, с другой – дает возможность научно-педагогическим работникам расти в профессиональном, научном плане, развивать свое педагогическое мастерство. Кроме того, данная структурная модель является непрерывной, так как позволяет организовывать научную работу в системе подготовки студентов, магистрантов, кадров высшей квалификации.

Ключевые слова: структурная модель, научная работа, высшее педагогическое учебное заведение.

Oleksandr Halus,

Doctor in Pedagogy, Professor

Vice-rector for scientific work

Khmelnytskyi Humanitarian Pedagogical Academy,

Khmelnytskyi, Ukraine,

E-mail: aleks.halus@ukr.net

Bohdan Kryshchuk,

Doctor of Philosophy in Pedagogy (PhD), Assistant Professor

Head of Scientific Department

Khmelnytskyi Humanitarian Pedagogical Academy,

Khmelnytskyi, Ukraine

E-mail: kryshchuk84@gmail.com

Halus O., Kryshchuk B.

STRUCTURAL MODEL OF SCIENTIFIC WORK ORGANIZATION IN A HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract

The article is devoted to structural model of scientific work organization in a higher pedagogical educational institution. The author noted that the organization of scientific work of students and scientific and pedagogical workers in higher pedagogical educational institutions is an important current issue. The benefit of this study is the identified fact that the current regulatory

documents in the field of education, the demands of practice, the experience of organizing and managing scientific work give grounds to assert that the scientific work of a higher educational institution is based on a number of methodological principles and approaches to its organization. The purpose of the article is justification and disclosure the content of the structural model of scientific work organization at a higher educational institution. Research methods. A number of scientific research methods were used for the research, in particular – an analysis, a synthesis, a generalization, a systematization of scientific literature and regulatory documents in order to determine the priority directions and elements of the structural model of the organization of scientific work; a modeling – for constructing a structural model of the investigated process. Conclusions. In the process of the research, the main components of the structural model of the scientific work organization at the pedagogical educational institutions have been created and substantiated in the article. The fact should be noted that this structural model is functional, implementation of which provides the efficient organization and management of scientific work of scientific and pedagogical workers and students at pedagogical higher education. Moreover, this model using allows taking into account the main components of scientific work systematically and comprehensively, which will provide, on the one hand, the qualitative preparation of highly skilled specialists in the educational branch, on the other hand – gives opportunity the scientific and pedagogical workers to grow professionally, scientifically, to develop their pedagogical mastership. The author of the article concluded that, in addition, this structural model is continuous, since it enables to organize scientific work in the system of preparation of students, masters, personnel of higher qualification.

Key words: *structural model, scientific work, higher pedagogical educational institution.*

УДК 378.147:340.134

РОЗВИТОК АВТОНОМНОСТІ І ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ – КЛЮЧОВА УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Ірина Іванівна Доброскок,

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент
НАПН України, завідувач кафедри професійної освіти
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

Анотація

Представлено аналітичний огляд чинних ключових європейських та національних документів у галузі освіти, що визначають розвиток вищої освіти України у Європейському просторі. Здійснено дефінітивний аналіз понять автономності і відповідальності як ключової компетентності майбутніх фахівців. З'ясовано взаємозалежності формування і розвитку ключових компетентностей у процесі університетської підготовки із подальшою професійною діяльністю майбутніх фахівців та суспільних практиках.

Вказано на актуалізацію понять автономності та відповідальності у контексті якості освіти, підготовки майбутніх фахівців та набуття ними освітньої і професійної кваліфікації. Виявлено взаємозалежність рамкових вимог, сформованості ключових (базових) компетентностей і загальних професійних вимог роботодавців до сучасного фахівця. Відзначено виключну значимість автономності та відповідальності у розвитку вищої освіти, забезпеченні якості освіти майбутніх фахівців. Акцентовано, що розвиток автономності і відповідальності у здобувачів вищої освіти є ключовою умовою ефективної подальшої професійної діяльності майбутніх фахівців.

Ключові слова: *Європейський простір вищої освіти, Національна рамка кваліфікацій, вища освіта, стандарт осві-*

ти, професійна кваліфікація, ключові компетентності, відповідальність, автономність, професійний розвиток.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Сучасні стратегії України спрямовано на подальшу розбудову національної системи освіти, адаптацію її до умов соціально орієнтованої економіки, трансформацію та інтеграцію в європейське і світове освітнє співтовариство, що сприятиме досягненню основної мети – підготовки висококваліфікованих фахівців, які будуть конкурентоспроможними на національному, європейському та світовому ринках. З огляду на загальноєвропейські вимоги до якості освіти фахівців, її невідповідність європейським освітнім стандартам, консерватизм сучасної вітчизняної освітянської спільноти, потребують акцентуації і вирішення питання трансформації системи освіти в Україні, зміни моделей освіти, зламу усталених стереотипів та формування інноваційного мислення, підготовки педагогічних (викладацьких) кадрів, упровадження інноваційних, ефективних технологій у галузях економіки.

В умовах проголошеного Європейського простору вищої освіти, ЄПВО (European Higher Education Area, ЕНЕА) з узгодженою і прозорою освітньою політикою необхідним постає співставлення існуючих та вироблення взаємоузгоджених умов забезпечення освіти у країнах-учасницях. [5].

Визначальною умовою ефективною подальшої професійної діяльності майбутніх фахівців постає їх компетентність, сформована і розвинута автономність і відповідальність, які в умовах ринкових відносин виконують роль як засад, так і механізмів діяльності, виступають основними регламентованими правилами у корпоративній культурі підприємства, установи, організації, колективу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняному науковому обігу є велика кількість стратегіч-

них, вагомих, значимих для науковців, освітян, практиків публікацій з питань розвитку освіти, реформування системи освіти, забезпечення якості у контексті євроінтеграції, розроблених науковими працівниками НАПН України академічних інститутів, науково-педагогічними працівниками вишів.

Наукові розвідки з проблем міжнародної стандартної класифікації освіти, забезпечення якості, автономії та лідерства в Європейському просторі вищої освіти здійснюють В. Кремень, В. Луговий, Ж. Таланова, С. Калашнікова, О. Слюсаренко, С. Сисоева. Концептуальному, нормативному і методичному аспектам Імплементатії Національної рамки кваліфікацій як інструменту забезпечення якості освіти присвячено низка праць В. Лугового, В. Кременя, В. Андрущенко, Ж. Таланової, В. Захарченка, С. Калашнікової, А. Ставицького, Ю. Рашкевича. Інформаційно-аналітичний огляд розвитку системи забезпечення якості вищої освіти в Україні здійснили: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Курбатов С., Линьова І., Луговий В., Прохор І., Рашкевич Ю., Сікорська І., Таланова Ж., Фініков Т., Шаров О. Важливими питаннями становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті займаються В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова та ін..

Виклад основного матеріалу. Сучасна реальність, активізація інтеграційних, інноваційних процесів в економіці, входження до економічного, культурного, освітнього, інформаційного європростору детермінує підходи, окреслює форми і методи підготовки фахівців, здатних мобільно змінювати власну професійну діяльність відповідно до стандартів і вимог на національному, європейському та світовому ринках праці [3, 4].

Необхідно вказати у сучасних умовах на зниження орієнтацій на ціннісний ряд, на домінуванні концептуаль-

них засад економічних важелів, чинників, зміну категорій спільної діяльності, співпраці, партнерства, відповідальності. Чинником соціально відповідальних професійних дій у непередбачуваних умовах виступає усвідомлення майбутніми фахівцями взаємовідповідності та взаємозалежності економічних, державних, бізнесових, суспільних, особистісних стратегій, планів, інтересів, що у подальшому дозволяє встановлювати дієві партнерські взаємини та комунікаційні зв'язки з використанням механізмів соціальної відповідальності. Відповідальність є висхідною у ієрархії розвитку, необхідною у реалізації цілей, стратегій, задач.

У вітчизняній науковій спільноті відповідальність особистості трактується як «усвідомлена необхідність співвіднесення власної поведінки із суспільними нормами та установками...Тісно пов'язана зі знанням об'єктивних законів розвитку суспільства, рівнем освіти і культури» [8, С. 106–107]. Розрізняють юридичну, моральну, економічну, екологічну, політичну, партійну, соціальну, трудову, професійну та ін..

Українські вчені Охріменко О. О., Іванова Т. В. зазначають, що «для розвитку цивілізованих суспільних відносин важливим є формування паритету інтересів бізнесу, держави та суспільства. Важливим інструментарієм побудови партнерських відносин у вирішенні нагальних питань слугує механізм соціальної відповідальності» [19, С. 5].

З огляду на те, що компетентнісний підхід на відміну від знанневоорієнтованого підходу, який довгий час панував у вищій освіті України і робив натиск на формуванні у студентів міцних систематизованих знань, змістив акцент на формування здатностей, що характерно для європейських країн, процесуальна (навчально-викладацько-оцінювальна) складова підготовки майбутніх фахівців змінена результатною й окреслена в термінах компетентностей та результатів навчання.

Основними інструментами ЄПВО є Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система, національні рамки кваліфікацій, сумісні з Рамкою кваліфікацій ЄПВО (2005 р.) та Додаток до диплома [18, С. 23]. З огляду на це, узгодження і розвиток системи трансферу і накопичення кредитів, що використовується в Європейському просторі вищої освіти з метою надання, визнання, підтвердження кваліфікацій та освітніх компонентів, сприяє академічній мобільності здобувачів вищої освіти, професійному зростанню майбутніх фахівців наразі є одним із першочергових. Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ЄКТС) ґрунтується на визначенні навчального навантаження здобувача вищої освіти, необхідного для досягнення визначених результатів навчання, та обліковується у кредитах ЄКТС [12].

Результати навчання, виражені в термінах компетентностей, для кваліфікацій певних рівнів визначають Рамки кваліфікацій. Як зазначено у Національному освітньому глосарії з вищої освіти «Рамка кваліфікацій (Qualifications framework): Цілісний структурований опис кваліфікаційних рівнів, через який можуть бути виражені та співвіднесені між собою в узгоджений спосіб усі кваліфікації у певній системі кваліфікацій. Розрізняють загальноєвропейські, національні та галузеві рамки кваліфікацій» [18, с. 50]. Тож, взаємопов'язаним елементом виступає адаптація, імплементація у вітчизняному освітньому просторі загальноєвропейських рамок кваліфікацій: Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя та Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти.

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

генській конференції (2005 р.), описує три послідовні цикли вищої освіти [18, с. 51].

Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (European Qualifications Framework for Lifelong Learning, EQF LLL): є інструментом для поліпшення розуміння, порівняння, ідентифікації та визнання існуючих і запровадження нових кваліфікацій в різних країнах Європи, сприяє мобільності громадян між країнами та навчанню впродовж життя. Дескрипторами кваліфікаційних рівнів Рамки є: знання, уміння, компетентності [18, с. 22].

Національна рамка кваліфікацій України, при розробці якої враховано Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.) та Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (2008 р.) прийнята, затверджена постановою КМУ від 23 листопада 2011 р. № 1341,– це системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів [21].

2. Національна рамка кваліфікацій спрямована на:

1) введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців;

2) забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин;

3) сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні;

4) налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

{Розділ I доповнено статтею 27 – 1 згідно із Законом № 1556-VII від 01.07.2014 } [10] .

Важливо, що у контексті забезпечення вимірюваної якості освіти, саме НРК створює умови для здійснення класифікації і стандартизації компетентностей як результатів навчання, які складають основу кваліфікацій, що набуваються у процесі навчання, освіти.

Базовими компетентностями у Національній рамці кваліфікацій задекларовано автономність і відповідальність, знання, комунікація, уміння [14]. Так, у схваленій Європейською комісією у 2010 році стратегії Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth: Communication from the European Commission актуалізовано визначальну роль вищої освіти у суспільному, загально цивілізаційному розвитку, окреслено необхідність розвитку інституційної спроможності (і відповідальності, зокрема) університетів [2].

Бухарестське комюніке 2012 року «Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area», задекларувало спільне рішення європейських лідерів освіти у пошуку ефективних рішень підвищення якості вищої освіти, базуючись на принципі академічної свободи, автономність і відповідальності інституцій, залучення до професійного діалогу широкої освітянської спільноти, студентів, роботодавців [1].

У Єреванському комюніке 2015 року (Yerevan Communiqué) підтверджено спільну позицію щодо продовження відкритої співпраці країн підписантів Болонської декларації на основі відкритого діалогу, спільних цілей і загальних зобов'язань. Основою європейських домовленостей у рамках Болонського процесу задекларовано якість освіти.

Мета «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти» (ESG) – «сприяти спільному розумінню забезпечення якості навчання і викладання, не зважаючи на кордони та між усіма стейкхолдерами...Опікування процесами забезпечення якості, особливо зовнішніми, дозволяє європейським системам вищої освіти демонструвати якість і підвищувати прозорість, таким чином допомагаючи побудові взаємодовіри і кращому визнанню кваліфікацій, програм та інших складових вищої освіти» [26].

Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) задекларував розширення інституційної автономії закладів освіти, академічних свобод учасників освітнього процесу із обов'язковим дотриманням принципів відповідальності за якість вищої освіти. Так, автономія закладу окреслена як «самостійність, незалежність і відповідальність ЗВО у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності...» (Стаття 1.) визначена як ключове право (Стаття 2.) [10, с. 13].

Знову ж таки необхідно вказати про значимість відповідальності як вектору реалізації Стратегії сталого розвитку «Україна-2020». Глобальні Цілі сталого розвитку були затверджені у 2015 році на саміті ООН з питань сталого розвитку. За ініціативи Уряду України та за сприяння системи ООН в Україні протягом року тривав відкритий та інклюзивний процес адаптації ЦСР. Була розроблена національна система ЦСР (86 завдань розвитку та 172 показники для моніторингу їх виконання). Резолюція «Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року» (2015) [22; 23].

Так, у питанні реалізації Глобальних цілей сталого розвитку, які не є юридично обов'язковими, уряди держав беруть на себе відповідальність і створюють національні умови досягнення, ПРИ ТОМУ «...кожна країна несе головну відповідальність за власний економічний та соціальний розвиток і що роль національної політики та стратегій розвитку неможливо переоцінити...» [23].

Приймаючи загальну стратегію, всі учасники процесу забезпечують відповідальність у її реалізації на різних рівнях, де інституційна, соціальна, корпоративна, особистісна відповідальність стає необхідним, ключовим елементом соціальної дії.

У парадигмі компетентнісного та результатного навчання результати навчання є ключовими для досягнення

рівня кваліфікації. Якість кваліфікації, як стандартизованого набору компетентностей, визначено як відповідність стандарту кваліфікації. Результати навчання – компетентності, що підсумково набуті в навчанні та можуть бути безпосередньо продемонстровані й оцінені [11].

У МСКО Концептуально окреслено, що результати навчання і присвоєні на їх основі кваліфікації виражаються в термінах компетентностей [2; 3]. Так, у Національній рамці кваліфікації окреслено Компетентність/компетентності – здатність/здатності особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості. За проектом Тьюнінг, це – динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей) [6].

У Ст. 1 Закону України «Про вищу освіту» (1 липня 2014 р.) компетентність задекларовано як «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну ... діяльність ...» [10].

Таким чином, відповідальність і автономність майбутнього фахівця прийнята рамковим дескриптором у визначенні кваліфікації, яку вважаємо «офіційним результатом оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважена установа (компетентний орган) встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) за заданими стандартами». Важливо враховувати і розрізняти кваліфікації: надані/присвоєні освітянською спільнотою – освітні і надані роботодавцями – професійні, якість яких вимірюється відповідністю стандартам вищої освіти, які використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти чи «надаються роботодавцями або спільно з ними, або за встановленими за їх участю правилами» [12].

Філософія визначення вимог до фахівця, закладена у відповідності до Болонської угоди, уніфіковані формулювання загальних та спеціальних компетентностей рекомендовано як узгоджені результати міжнародного Проєкту Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING). Необхідно зазначити, що за проєктом Тюнінг (TUNING Project) академічні ступені (кваліфікації) у міжнародному плані можуть бути порівняними і сумісними, якщо порівнюване те, що здатні (компетентні) виконати їх власники, та якщо порівнювані відповідні профілі програм. При цьому у ході проєкту не ставилося за мету розроблення уніфікованих загальноєвропейських освітніх програм із детермінованим переліком навчальних дисциплін і з визначеним змістом. За проєктом визначено ключові загальні та предметно-специфічні (фахові) компетентності для окремих освітніх галузей. У рамках проєкту також розроблені дескриптори циклу / рівня для значної кількості предметних областей [18, С. 47].

З огляду на вище сказане, необхідно дотримуватися єдиних підходів у забезпеченні як змісту, так і форми – взаємоприйнятої термінології у формулюванні Учасниками проєкту Тюнінг (TUNING Project) представлено варіант узгоджених у європейському освітньому просторі формулювань загальних та спеціальних компетентностей, визначення вимірюваних результатів навчання [6].

Таблиця 1.

ЗАГАЛЬНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ
за проєктом Тюнінг (TUNING Project) [6].

Загальні компетентності за проєктом Тюнінг (TUNING Project)	
англійською мовою у редакції <i>TUNING Project</i>	можливий переклад українською (ред. автора)
1. Ability to communicate in a second language	1. Здатність спілкуватися другою мовою

2. Capacity to learn and stay up-to-date with learning	2. Здібність навчатися та бути в курсі справ (слідкувати за новинами) навчання
3. Ability to communicate both orally and through the written word in first language	3. Здатність спілкуватися рідною мовою як в усній, так і в письмовій формі
4. Ability to be critical and self-critical	4. Здатність бути критичним і самокритичним
5. Ability to plan and manage time	5. Здатність планувати та управляти часом
6. Ability to show awareness of equal opportunities and gender issues	6. Здатність проявляти обізнаність щодо рівних можливостей і гендерних питань
7. Capacity to generate new ideas (creativity)	7. Здатність генерувати нові ідеї (креативність)
8. Ability to search for, process and analyse information from a variety of sources	8. Здібність пошуку, обробки та аналізу інформації з різних джерел
9. Commitment to safety	9. Зобов'язання щодо техніки безпеки
10. Ability to identify, pose and resolve problems	10. Здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми
11. Ability to apply knowledge in practical situations	11. Здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях
12. Ability to make reasoned decisions	12. Здатність приймати обґрунтовані рішення
13. Ability to undertake research at an appropriate level	13. Здатність проводити дослідження на належному рівні
14. Ability to work in a team	14. Здатність працювати в команді
15. Knowledge and understanding of the subject area and understanding of the profession	15. Знання та розуміння предметної області та розуміння професії
16. Ability to work in an international context	16. Здатність працювати в міжнародному контексті
17. Ability to act on the basis of ethical reasoning	17. Здатність діяти на підставі етичних міркувань
18. Ability to communicate with non-experts of one's field	18. Здатність спілкуватися з не-фахівцями свого поля
19. Ability for abstract thinking, analysis and synthesis	19. Здатність абстрактного мислення, аналізу та синтезу

20. Spirit of enterprise, ability to take initiative	20. Дух підприємливості (дух пошуку), здатність взяти ініціативу
21. Interpersonal and interaction skills	21. Навички міжособистісного спілкування та взаємодії
22. Ability to design and manage projects	22. Здатність проектувати та керувати проектами
23. Ability to act with social responsibility and civic awareness	23. Здатність діяти з соціальною відповідальністю та громадянською свідомістю
24. Determination and perseverance in the tasks given and responsibilities taken	24. Рішучість та наполегливість у виконанні поставлених завдань та взятих зобов'язань
25. Appreciation of and respect for diversity and multiculturality	25. Сприйняття та повага до різноманіття та багатокультурності
26. Ability to work autonomously	26. Здатність самостійно працювати
27. Skills in the use of information and communications technologies	27. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій
28. Commitment to the conservation of the environment	28. Зобов'язання щодо збереження навколишнього середовища
29. Ability to adapt to and act in new situations	29. Здатність адаптуватися та діяти в нових ситуаціях
30. Ability to evaluate and maintain the quality of work produced	30. Здатність оцінювати та підтримувати якість виконаної роботи
31. Ability to motivate people and move toward common goals	31. Здатність мотивувати людей та рухатися до спільних цілей

Таблиця 2

**СПЕЦІАЛЬНІ (ФАХОВІ) КОМПЕТЕНТНОСТІ
майбутніх БАКАЛАВРІВ-ЕКОНОМІСТІВ
за проектом Тюнінг (TUNING Project) [6].**

Спеціальні (фахові) компетентності майбутніх бакалаврів-економістів за проектом Тюнінг (TUNING Project) (англійською та українською мовами)	
англійською мовою у редакції <i>TUNING Project</i>	можливий переклад українською <i>(ред. автора)</i>
1. Ability to analyse and structure a problem of an enterprise and design a solution (i.e. entering a new market)	1. Здатність аналізувати та структурувати проблеми підприємства та розробити рішення (тобто вхід у новий ринок)

2. Audit an organisation and design consultancy plans (i.e. tax law, investment, case studies, project work)	2. Аудит планів організаційних і проектних консультацій (наприклад, податкове законодавство, інвестиції, тематичні дослідження, проектна робота).
3. Define criteria according to which an enterprise is defined and link the results with the analysis of the environment to identify perspectives (i.e. SWOT, internal and external value chain)	3. Визначити критерії, за якими визначається підприємство, і поєднати результати з аналізом середовища для визначення перспектив (наприклад, SWOT, внутрішній та зовнішній ланцюжок вартості)
4. Identify and operate adequate software.	4. Визначення та використання відповідного програмного забезпечення.
5. Design and implement information systems	5. Розробка та впровадження інформаційних систем
6. Identify and use adequate tools (i.e. market research, statistical analysis, comparative ratios)	6. Визначення та використання відповідних інструментів (наприклад, дослідження ринку, статистичний аналіз, порівняльні показники)
7. Identify related issues such as culture and ethics and understand their impact on business organisations	7. Визначити споріднені питання, таких як культура та етика, і зрозуміти їх вплив на бізнес-організації
8. Identify the constitutional characteristics of an organisation (i.e. goals and objectives, ownership, size, structure)	8. Визначити конституційні характеристики організації (тобто цілі та завдання, власність, розмір, структура).
9. Identify the functional areas of an organisation and their relations (i.e. purchasing, production, logistics, marketing, finance, human resource)	9. Визначити функціональні площини організації та їх зв'язки (тобто купівля, виробництво, логістика, маркетинг, фінанси, людські ресурси)
10. Identify the impact of macro- and microeconomic elements on business organisations (i.e. financial and monetary systems, internal markets)	10. Визначити вплив макро- та мікроекономічних елементів на бізнес-організації (тобто фінансові та валютні системи, внутрішні ринки)
11. Learn-to-learn, i.e. how, when, where – new personal developments is needed (i.e. rhetorics, presentation, working in teams, personal management)	11. Навчитися вчитися, тобто, як, коли, де – новий необхідний особистісний розвиток (наприклад, риторика, презентація, робота в командах, особисте управління).

12. Change management	12. Управління змінами
13. Managing a company by planning and controlling by use concepts, methods and tools (i.e. strategy design and implementation, benchmarking, TQM, etc.)	13. Управління компанією шляхом планування та контролю через використання концепцій, методів та інструментів (наприклад, розробка та впровадження стратегії, тестування, TQM тощо).
14. On the basis of knowledge acquired in university, identify the impact of culture on business operations. (i.e. the possibility of seeling beer worldwide)	14. На основі знань, отриманих в університеті, визначити вплив культури на бізнес-операції. (Наприклад, здатність продажу пива у всьому світі)
15. Understand details of business functions, business enterprises, geographic regions, size of enterprises, business sectors and link them with the basic knowledge and theories	15. Розуміти деталі бізнес-функцій, бізнес-підприємств, географічних регіонів, розмірів підприємств, бізнес-секторів та пов'язати їх з основними знаннями та теоріями
16. Understand existent and new technology and its impact for new / future markets.	16. Зрозуміти існуючу та нову технологію та її вплив на нові / майбутні ринки.
17. Understand the principles of engineering and link them with business / management knowledge (i.e. operations management, gantt chart, information technology)	17. Розуміти принципи інженерії та пов'язувати їх з діловими / управлінськими знаннями (наприклад, управління операціями, діаграми Ганта, інформаційні технології)
18. Understand the principles of ethics, identify the implications for business organisations, design scenario (i.e. exploitation of human resources, environment)	18. Розуміти принципи етики, визначати наслідки для бізнес-організацій, сценарій проектування (тобто експлуатація людських ресурсів, навколишнє середовище)
19. Understand the principles of Law and link them with business / management knowledge (i.e. competition law, taxation laws etc.)	19. Розуміти принципи права та пов'язувати їх з діловими / управлінськими знаннями (наприклад, законами про конкуренцію, податковими актами тощо)
20. Understand the principles of psychology, identify the implications for business organisations, and redesign (i.e. working in groups, teams, behavioural studies)	20. Розуміти принципи психології, визначати наслідки для бізнес-організацій, та переробки (наприклад, працювати в групах, командах, дослідження поведінки)

21. Understand the structure of the foreign language, and develop a vocabulary allowing to work i.e. in English as a foreign language	21. Зрозуміти структуру іноземної мови та розвинути словниковий запас, що дозволяє працювати, тобто англійської мови як іноземної
22. Understand and use bookkeeping and financial systems (i.e. profit and loss account, balance sheet)	22. Розуміння та використання бухгалтерських та фінансових систем (наприклад, розрахунку прибутку та збитку, балансу)
23. Understanding, reading, speaking, writing in a foreign language (i.e. working in English as a foreign language)	23. Розуміння, читання, мовлення, написання іноземною мовою (тобто робота англійською мовою як іноземною мовою)
24. Use the respective instruments for business environment analysis (i.e. industry analysis, market analysis, PEST)	24. Використовуйте відповідні інструменти для аналізу бізнес-середовища (наприклад, галузевий аналіз, аналіз ринку, PEST)
25. Work assignments abroad (i.e. work experience in an enterprise for 20 weeks abroad)	25. Робочі завдання за кордоном (тобто досвід роботи на підприємстві за 20 тижнів за кордоном)

Відповідно до чинних освітніх документів можемо представити в узагальненому вигляді Класифікацію компетентностей за НРК та надати варіанти формулювань результатів навчання для здобувачів ступенів вищої освіти бакалавр та магістр (Таблиця 3, Таблиця 4) [14].

Таблиця 3

Класифікація компетентностей за НРК ступеня вищої освіти бакалавр

Класифікація компетентностей за НРК ступеня вищої освіти бакалавр			
<i>Інтегральна компетентність:</i> Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов			
<i>Знання</i>	<i>Уміння</i>	<i>Комунікація</i>	<i>Автономія та відповідальність</i>
Зн1 Концептуальні знання,	Ум1 Розв'язання складних	К1 Донесення до фахівців і нефахівців	АВ1 Управління комплексними діями або

набуті у процесі навчання та професійної діяльності, включаючи певні знання сучасних досягнень Зн2 Критичне осмислення основних теорій, принципів, методів і понять у навчанні та професійній діяльності	непередбачуваних задач і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та/або навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів	інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності К2 Здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію	проектами, відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах АВ2 Відповідальність за професійний розвиток окремих осіб та/або груп осіб АВ3 Здатність до подальшого навчання з високим рівнем автономності
---	---	---	---

Таблиця 4

Класифікація компетентностей за НРК ступеня вищої освіти магістр

Класифікація компетентностей за НРК ступеня вищої освіти магістр			
<i>Інтегральна компетентність:</i> Здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог			
<i>Знання</i>	<i>Уміння</i>	<i>Комунікація</i>	<i>Автономія та відповідальність</i>
Зн 1. Спеціалізовані концептуальні знання, набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які	Ум1 Розв'язання складних задач і проблем, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної/недостатньої	К1 Ясне й недвозначне донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтовують, до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб,	АВ1 Прийняття рішень у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування. АВ2 Відповідальність за розвиток

<p>є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи.</p> <p>Зн2 Критичне осмислення проблем у навчанні та/або професійній діяльності та на межі предметних галузей.</p>	<p>інформації та суперечливих вимог, провадження дослідницької та/або інноваційної діяльності</p>	<p>які навчаються.</p> <p>К2</p> <p>Використання іноземних мов у професійній діяльності.</p>	<p>професійного знання і практик, оцінку стратегічного розвитку команди.</p> <p>АВЗ Здатність до подальшого навчання, яке значною мірою є автономним та самостійним.</p>
--	---	--	--

До прикладу, для окреслення результатів навчання здобувачів ступеня вищої освіти магістр пропонуємо використовувати такі формулювання:

- Знати на рівні новітніх досягнень основні концепції сталого розвитку суспільства, освіти і методології наукового пізнання.

- Уміти використовувати сучасні інформаційні технології та ресурси у професійній, інноваційній та/або науковій діяльності.

- Уміти ефективно формувати комунікаційну стратегію, здійснювати ділову комунікацію і доносити зрозуміло і недвозначно професійні знання, обґрунтовуючи й узагальнюючи інформацію для фахівців та широкого загалу.

- Використовувати іноземну мову у професійній діяльності.

- Діяти з дотриманням етичних норм, цінувати індивідуальне і культурне різноманіття, дотримуватися у професійній діяльності принципів толерантності, діалогу і співробітництва.

- Обирати оптимальну стратегію колективної діяльності, міжособистісного спілкування та взаємодії для

реалізації комплексних проєктів у галузі (за спеціалізацією) з урахуванням наявних ресурсів та часових обмежень.

- Знати правові та етичні норми професійної діяльності і визнавати відповідальність за результати власної роботи в умовах суперечливих вимог.

- Знати та розуміти фундаментальні і прикладні аспекти наук про освіту.

- Застосовувати здобутки психолого-педагогічної теорії та практики, навички консультування з питань освіти при проєктуванні та реалізації навчальних/розвивальних проєктів на засадах студентоцентрованого підходу.

- Організувати освітній процес (співпрацю в команді) студентів, керувати пізнавальною діяльністю, здійснювати педагогічний контроль і моніторинг результатів їх навчання.

- Використовувати освітні технології і забезпечувати їх навчально-методичний супровід з метою створення сприятливого освітнього середовища.

- Аналізувати і оцінювати стан господарської діяльності підприємств галузі відповідно до спеціалізації та ризику за умов неповної інформації та суперечливих вимог.

- Визначати, критично оцінювати ключові тренди соціально-економічного розвитку галузі відповідно до спеціалізації та ризику їх упровадження або застосування в інноваційній діяльності.

- Обґрунтовувати підприємницькі ідеї і обирати відповідне проєктній діяльності програмне забезпечення та інструменти (наприклад, дослідження ринку, статистичний аналіз, порівняльні показники).

- Уміти проводити експертну оцінку якості ... у галузі спеціалізації.

- Знати принципи управління персоналом та ресурсами, основні підходи до прийняття рішень й упровадження сучасних систем менеджменту у професійній

діяльності відповідно до спеціалізації в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог.

- Удосконалювати з високим рівнем автономності набути під час навчання кваліфікацію та проектувати напрями професійного самовизначення і розвитку команди тощо.

Відповідно до «Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» Схвалених сектором вищої освіти Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки України (протокол від 29.03.2016 № 3) розробникам стандартів вищої освіти нового покоління (2016 р.) рекомендовано врахувати наступні позиції щодо результатів навчання магістрів, які навчаються за освітньо-професійною програмою і магістрами, які опановують освітньо-наукову програму: додатково для освітньо-професійних програм:

- Критично осмислювати теорії, принципи, методи і поняття з різних предметних галузей і застосовувати одержані знання, уміння і навички для вирішення практичних задач і проблем у галузі відповідно до спеціалізації.

- Уміти використовувати сучасні методи обробки і інтерпретації інформації при проведенні інноваційної діяльності.

- Уміти самостійно планувати виконання інноваційного завдання у виробничій сфері, формулювати висновки за його результатами та готувати результати розробок до оприлюднення.

Додатково для освітньо-наукових програм:

- Критично осмислювати теорії, принципи, методи і поняття з різних предметних галузей і застосовувати одержані знання, уміння і навички для вирішення теоретичних задач і проблем, моделювання нових систем та процесів у професійній діяльності.

- Уміти використовувати сучасні методи обробки і інтерпретації інформації при проведенні науково-дослідницької роботи.

- Уміти самостійно планувати виконання дослідницького завдання у науковій роботі, застосовувати новітні методи та інструментальні засоби освітніх досліджень, формулювати висновки та готувати результати наукових робіт до оприлюднення [12].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Сучасна реальність, активізація інтеграційних, інноваційних процесів в економіці, входження до економічного, культурного, освітнього, інформаційного європростору детермінує підходи, окреслює форми і методи підготовки фахівців, здатних мобільно змінювати власну професійну діяльність відповідно до стандартів і вимог на національному, європейському та світовому ринках праці. Аналіз ключових європейських та вітчизняних документів, розроблених і прийнятих стратегій, комюніке, що визначають розвиток вищої освіти, підтверджує акцент на актуалізацію понять знань, умінь, комунікації та автономності і відповідальності у контексті якості освіти, підготовки майбутніх фахівців та набуття ними освітньої і професійної кваліфікації в Україні. При трансформації освітнього простору, реформуванні системи надважливим завданням є співставлення і узгодження відповідностей ключових позицій здійснення освітнього процесу, забезпечення якості освітніх послуг, оцінювання набутих компетентностей, визнання і документування результатів навчання. Наразі, у період цивілізаційних змін, інтеграційних процесів універсальним рамковим дескриптором виступає здатність самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності, а відповідальність – визначальним фактором професійного само творення і реалізації у подальшій професійній діяльності.

Проте, постає немало задач у контексті реалізації європейських та національних стратегічних рішень забезпечення якості освіти, підготовки фахівця для професійної

самореалізації і розвитку в умовах європейського ринку праці. Нагальним є переосмислення і усвідомлення парадигми стандартів освіти нового покоління, які покликані, перш за все унормувати імплементацію компетентнісного підходу у термінах результатів навчання, розробка галузевих стандартів. Розуміння значимості і дотримання при розробці освітніх програм відповідності сформульованих і загальних та спеціальних компетентностей, результатів навчання Національній та галузевим (секторним) рамкам кваліфікацій у забезпеченні і визнанні якості в Європейському просторі вищої освіти сприятиме реалізації стратегій, поставлених цілей з підготовки компетентного фахівця, який буде здатний до комунікації, автономності і відповідальності у подальшій професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Bucharest Communiqué «Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area», Bucharest, on 26 and 27 April 2012. URL: [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012\(1\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012(1).pdf).
2. Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth: Communication from the European Commission, Brussels, 3.3.2010. – COM(2010) 2020 final. – 34 p. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF> <http://erasmusplus.org.ua/erasmus/ka3-pidtrymka-reform/natsionalna-komanda-ekspertiv-here/materiali-here.html>
3. ISCED (МСКО) 2011. URL: <http://www.uis.unesco.org/education/documents/isced-2011-en.pdf>.
4. ISCED-F (МСКО-Г) 2013. URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013.pdf>.
5. The UK Quality Code for Higher Education, Subject Benchmark Statements. URL: <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/subject-benchmark-statements>
6. TUNING (для ознайомлення зі спеціальними (фаховими) компетентностями та прикладами стандартів. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.

7. Луговий В., Калашнікова С., Слюсаренко О., Таланова Ж.. Автономія та лідерство в Європейському просторі вищої освіти. *Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України»*. 2014. № 1. С. 14–20.
8. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком, 2008. 1014 с.
9. Луговий В. І., Таланова Ж. В. Забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. *Історико-педагогічні студії : наук. часоп.* / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Іст.-пед. Асоц. НПУ ім. М. П. Драгоманова, Каф. педагогіки і психології вищ. школи. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 8. С. 7–20.
10. Закон України «Про вищу освіту» : офіц. вид. : офіц. текст прийнятий Верхов. Радою України 1 лип. 2014 р. *Верхов. Рада України*. Київ: Ін Юре, 2014. 164 с.
11. Луговий В. І. Реалізація принципів і пріоритетів Болонського процесу у вищій школі України : час дискусії і час дій. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 1. С. 5–17.
12. «Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти» Схвалених сектором вищої освіти Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки України (протокол від 29.03.2016 № 3).
13. Луговий В. І., Таланова Ж. В. Міжнародна стандартна класифікація освіти: галузі освіти та підготовки (засадничий аналіз та алгоритм застосування. *Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України*. 2014. № 3. С. 5–17.
14. Національна рамка кваліфікацій. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.
15. Національна стандартна класифікація освіти України (концепція): проект. URL: <http://naps.gov.ua/uploads/files/sod/NSKO.pdf> (21.07.2014).
16. Луговий В. І., Таланова Ж. В. Національна та галузеві (секторні) рамки кваліфікацій як інструмент забезпечення і визнання якості в Європейському просторі вищої освіти *Вища освіта: проблеми і шляхи забезпечення якості* : Х Всеукр. наук.-метод. конф., 28–29 листоп. 2013 р. : зб. пр. конф. / М-во освіти і науки України, Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін.-т». Київ : НТУУ «КПІ», 2013.

17. Національний класифікатор України: «Класифікатор професій» ДК 003:2010. Київ : Видавництво «Соцінформ», 2010.
18. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.
19. Охріменко О. О., Іванова Т. В. Соціальна відповідальність. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут». 2015. 180 с. (С. 5).
20. Перелік галузей знань і спеціальностей. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п>.
21. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
22. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України № 344/2013 від 25 червня 2013 р. URL: <http://www.president.gov.ua/docs/>.
23. Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.
24. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
25. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / укладачі: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Курбатов С., Линьова І., Луговий В., Прохор І., Рашкевич Ю., Сікорська І., Таланова Ж., Фініков Т., Шаров С.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. 84 с.
26. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ: ТОВ «ЦС», 2015. 32 с.
27. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті. *Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України*. 2014. № 2. С. 14–24.

References

1. Bucharest Communiqué «Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area», Bucharest, on 26 and 27 April 2012. URL: [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012\(1\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012(1).pdf).
2. Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth: Communication from the European Commission, Brussels, 3.3.2010. – COM(2010) 2020 final. – 34 p. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF> <http://erasmusplus.org.ua/erasmus/ka3-pidtrymka-reform/natsionalna-komanda-ekspertiv-here/materiali-here.html>.
3. ISCED (MCKO) 2011. URL: <http://www.uis.unesco.org/education/documents/isced-2011-en.pdf>.
4. ISCED-F (MCKO-F) 2013. URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013.pdf>.
5. The UK Quality Code for Higher Education, Subject Benchmark Statements. URL: <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/subject-benchmark-statements>
6. TUNING (dlia oznaiomlennia zi spetsialnymy (fakhovymy) kompetentnostiamy ta prykladamy standartiv. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.
7. Luhovi V., Kalashnikova S., Shliusarenko O., Talanova Zh.. Avtonomiia ta liderstvo v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity. Teoretychnyi ta naukovo-metodychnyi chasopys «Vyshcha osvita Ukrainy». 2014. № 1. S. 14–20.
8. Entsyklopediia osvity / APN Ukrainy; hol. red. V. H. Kremen. Kyiv: Yurinkom, 2008. 1014 s.
9. Luhovi V. I., Talanova Zh. V. Zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity. Istoryko-pedahohichni studii : nauk. chasop. / Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova, Ist.-ped. Asots. NPU im. M. P. Drahomanova, Kaf. pedahohiky i psykhologii vyshch. shkoly. Kyiv : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2014. Vyp. 8. S. 7–20.
10. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» : ofits. vyd. : ofits. tekst pryiniaty Verkhov. Radoiu Ukrainy 1 lyp. 2014 r. Verkhov. Rada Ukrainy. Kyiv: In Yure, 2014. 164 s.

11. Luhovyi V. I. Realizatsiia pryntsyypiv i priorytetiv Bolonskoho protsesu u vyshchii shkoli Ukrainy : chas dyskusii i chas dii. Pedahohika i psykholohiia. 2009. № 1. S. 5–17.
12. «Metodychni rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity» Skhvalenykh sektorom vyshchoi osvity Naukovo-metodychnoi Rady Ministerstva osvity i nauky Ukrainy (protokol vid 29.03.2016 № 3).
13. Luhovyi V. I., Talanova Zh. V. Mizhnarodna standartna klasyfikatsiia osvity: haluzi osvity ta pidhotovky (zasadnychi analiz ta alhorytm zastosuvannia. Pedahohika i psykholohiia. Visn. NAPN Ukrainy. 2014. № 3. S. 5–17.
14. Natsionalna ramka kvalifikatsii. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.
15. Natsionalna standartna klasyfikatsiia osvity Ukrainy (kontseptsii): proekt. URL: <http://naps.gov.ua/uploads/files/sod/NSKO.pdf> (21.07.2014).
16. Luhovyi V. I., Talanova Zh. V. Natsionalna ta haluzevi (sektorni) ramky kvalifikatsii yak instrument zabezpechennia i vyznannia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvityiu Vyscha osvita: problemy i shliakhy zabezpechennia yakosti : X Vseukr. nauk.-metod. konf., 28–29 lystop. 2013 r. : zb. pr. konf. / M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. tekhn. un-t Ukrainy «Kyiv. politekhn. in.-t». Kyiv : NTUU «KPI», 2013.
17. Natsionalnyi klasyfikator Ukrainy: «Klasyfikator profesii» DK 003:2010. Kyiv : Vydavnytstvo «Sotsinform», 2010.
18. Natsionalnyi osvitnii hlosarii: vyshcha osvita / 2-e vyd., pererob. i dop. / avt.-uklad. : V. M. Zakharchenko, S. A. Kalashnikova, V. I. Luhovyi, A. V. Stavytskyi, Yu. M. Rashkevych, Zh. V. Talanova / Za red. V. H. Kremenia. Kyiv: TOV «Vydavnychi dim «Pleiady», 2014. 100 s.
19. Okhrimenko O. O., Ivanova T. V. Sotsialna vidpovidalnist. Natsionalnyi tekhnichniyi universytet Ukrainy «Kyivskiy politekhnichniyi instytut». 2015. 180 s. (S. 5).
20. Perelik haluzei znan i spetsialnostei. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-p>.
21. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341 «Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

22. Pro Natsionalnu stratehiuu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku. Ukaz Prezydenta Ukrainy № 344/2013 vid 25 chervnia 2013 r. URL: <http://www.president.gov.ua/docs/>.
23. Pro Stratehiuu staloho rozvytku «Ukraina – 2020. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.
24. Rashkevych Yu. M. Bolonskyi protses ta nova paradyhma vyshchoi osvity: monohrafiia. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniky, 2014. 168 s.
25. Rozvytok systemy zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity v Ukraini: informatsiino-analitychnyi ohliad / ukladachi: Dobko T., Zolotarova I., Kalashnikova S., Kovtunets V., Kurbatov S., Lynova I., Luhovyi V., Prokhor I., Rashkevych Yu., Sikorska I., Talanova Zh., Finikov T., Sharov S.; za zah. red. S. Kalashnikovoi ta V. Luhovoho. Kyiv : DP «NVTs «Priorytety», 2015. 84 s.
26. Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity (ESG). Kyiv: TOV «TsS», 2015. 32 s.
27. Luhovyi V. I., Sliusarenko O. M., Talanova Zh. V. Stanovlennia systemy osnovnykh poniat i katehorii kompetentnisnogo pidkhodu v umovakh paradyhmalnykh zmin v osviti. Pedahohika i psykholohiia. Visn. NAPN Ukrainy. 2014. № 2. S. 14–24.

Ирина Ивановна Доброскок,

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент АПН Украины,

заведующий кафедрой профессионального образования
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический
университет имени Григория Сковороды»,
м. Переяслав-Хмельницкий, Украина

Доброскок И. И.

**РАЗВИТИЕ АВТОНОМНОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ
СОИСКАТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ – КЛЮЧЕВОЕ
УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Аннотация

Представлено аналитическое обозрение действующих ключевых европейских и национальных документов в сфере образования, которые определяют развитие высшего образования Украины в Европейском образовательном пространстве. Показаны взаимосвязи формирования и развития ключевых компетентностей в процессе университетской подготовки и дальнейшей профессиональной деятельностью будущих специалистов..

Акцентируется, что развитие автономности и ответственности у соискателей высшего образования является ключевым условием эффективной профессиональной деятельности в дальнейшем.

Ключевые слова: *Европейский простор высшего образования, Национальная рамка квалификаций, высшее образование, стандарт образования, профессиональная квалификация, ключевые компетентности, ответственность, автономность, профессиональное развитие.*

Iryna Dobroskok,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Corresponding Member of the National Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine,

Head of the Professional Education Department Pereiaslav-
Khmelnyskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University,
Pereiaslav-Khmelnyskyi, Ukraine
E-mail: irina.dobroskok@gmail.com

Dobroskok I.

DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION SEEKERS' AUTONOMY AND RESPONSIBILITY IS A KEY CONDITION FOR FUTURE SPECIALISTS' EFFECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract

An analytical review of current key European and national documents in the field of education, defining the development of higher education of Ukraine in the European space, is presented. A definitive analysis of the concepts of autonomy and responsibility

as a future specialist's key competence has been made; the interdependences of the key competences' formation and development in the process of university training with the future specialists' further professional activity and social practices are clarified.

The actualization of the concepts of autonomy and responsibility in the context of education quality, future specialists' training and their acquisition of educational and professional qualifications has been emphasized. The interdependence of the framework requirements, the key (basic) competences' formation and the general professional requirements of employers to the modern specialist have been revealed. The exceptional importance of autonomy and responsibility in the higher education development and the ensuring of the future specialists' education quality have been underlined. It is emphasized that the development of higher education seekers' autonomy and responsibility is a key condition for effective future professional activity of future specialists.

Key words: *European Higher Education Area, National Qualifications Framework, education standard, professional qualification, key competences, responsibility, autonomy, professional development.*

УДК 501

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У КОНТЕКСТІ STEM-ОСВІТИ

Світлана Олексіївна Доценко,

кандидат педагогічних наук,
професор кафедри інформаційних технологій
Харківського національного педагогічного університету
ім. Г.С. Сковороди
м. Харків, Україна

Анотація

У статті розглянуто шляхи впровадження STEM-освіти в освітній процес. На основі численних досліджень зроблено контент-аналіз проблеми STEM-освіти в різних країнах. Розглянуто особливості впровадження STEM-освіти в природничо-математичні дисципліни. Зазначено, що завданням STEM-навчання є створення передумов для розвитку інтересу учнів до природничих і технічних дисциплін. Охарактеризовано фактори, що впливають на ефективність впровадження STEM-предметів в освітній процес. Визначено, що новим трендом у світовій системі STEM є робототехніка, яка дозволяє розвивати навички програмування і конструювання, будучи інтегратором усіх чотирьох компонентів STEM. Вказано пріоритетні напрями дослідження зазначеної проблеми.

Ключові слова: *STEM-освіта, аналітичне та критичне мислення, інтелект, природничо-математична освіта, трансформація освіти, робототехніка.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. На сьогодні у світі проходить четверта технологічна революція: стрімкі потоки інформації, високотехнологічні інновації та розробки перетворюють усі сфери нашого життя. Змінюються і запити суспільства, інтереси особистості. Винятковість чет-

вертої промислової революції, крім системності, темпів розвитку, усеосяжності, полягає в зростаючій гармонізації та інтеграції великої кількості різних наукових дисциплін і відкриттів. Подібні переломні моменти траплялися у світовій історії вкрай нечасто. Неможливо передбачити, яким буде людство через декілька десятиліть та які виклики нової епохи буде долати нове покоління, щоб будувати успішну кар'єру? Чи здатна сучасна система освіти підготувати молодих людей, зробивши їх конкурентоспроможними та кваліфікованими спеціалістами в новому, технологічному світі?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Національна система освіти насамперед потребує реформування в самій стратегії, основному підході до навчання. Тому сьогодні вкрай актуальною є трансформація природничо-математичних дисциплін та впровадження STEM-освіти (S – science, T – technology, E – engineering, M – mathematics). Абревіатура «STEM» була вперше запропонована американським бактеріологом Р. Колвеллом в 1990-х роках, але активно почала використовуватися з 2000-х років.

Ретроспективний аналіз наукової літератури зі STEM-освіти засвідчує наявність чисельних праць як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, зокрема В. Андрієвська, Т. Андрущенко, Н. Балик, С. Бревус, Л. Білоусова, І. Василяшко, Ю. Величко, Л. Глоба, Н. Гончарова, О. Гриб'юк, М. Іващенко, Е. Клімова, С. Кириленко, О. Коваленко, О. Кузьменко, О. Лісовий, Н. Морзе, А. Фролов, М. Sanders, М. Harrison та інших.

STEM є інтегрований підхід навчання, у рамках якого академічні науково-технічні концепції вивчаються в контексті реального життя. Мета такого підходу – створення стійких зв'язків між школою, суспільством, роботою і цілим світом, що сприяють розвитку STEM-компетентностей [4].

На основі STEM з'явилися нові варіанти цього поняття, найбільш поширеними з яких є STEAM (наука, технології, інженерія, мистецтво і математика) і STREAM (наука, технології, робототехніка, інженерія та математика). Нині STEM є одним із головних трендів у світовій освіті.

Проблему STEM-освіти сьогодні досліджують більш двадцяти міжнародних освітніх технологій в галузі педагогіки, математики, природознавства та інженерії. З'ясовано, що феномен STEM-освіти трактується по-різному. Деякі вважають що STEM-освіта спрямована на інтеграцію природничо-математичних дисциплін, інші вважають, що STEM використовують для розвитку науково-технічної творчості учнів. Значна кількість науковців ці підходи поєднують. Було визначено, що більшість країн вивчають STEM-освіту у зв'язку з конвергенцією NBIC-технологій (NBIC-technologies), що потребує формування єдиної науково-технологічної сфери знань та зумовлює розширення меж людської творчості. Тому особливого значення набуває підготовка STEM-кадрів (природничо-математичного напрямку), які в майбутньому мають сформувати власну науково-технічну еліту країни. Про це наголошується в документах міжнародних організацій та проектів, зокрема UNESCO (Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics), концепції Конвергенції знань і технологій в інтересах суспільства (CKTS), програма 100Kin10 (Enriching America's classrooms with 100,000 more, excellent STEM teachers by 2021). З огляду на це цілком умотивованим є виокремлення математичної та природничої компетентностей з переліку восьми ключових, які рекомендовані Європейським Парламентом і Радою Європи.

Існує значна кількість освітніх стратегій щодо впровадження STEM-освіти в освітній процес початкової та базової середньої освіти. Так, такі країни як Австралія, Англія, США презентували національні доповіді із рекомендаціями щодо проведення реформи STEM-освіти. На-

вчальна програма K-12 STEM (Австралія, Англія, Китай, Корея, Тайвань, США) спроектована як набір інтеграційних міждисциплінарних підходів із STEM-предметів. У Франції та Японії значний інтерес представляють неформальні програми STEM-освіти (майстер-класи, дитячі табори, конкурси тощо). Ці заходи спрямовані на організацію професійної профорієнтації, на зацікавленість до STEM-професій та дають можливість вибору навчання за різними напрямками STEM-освіти [8].

У Фінляндії інституційна рамка розвитку STEM була створена ще 13 років тому. Зокрема, Національний науковий освітній центр LUMA координує взаємодію між школами, університетами, промисловістю і бізнесом. Це центр розробляє заходи для школярів, наприклад, науково-технічні табори, а також організовує курси підвищення кваліфікації та семінари для вчителів без відриву від роботи. Крім того, LUMA – це і ресурсний центр, який надає різні навчально-методичні матеріали в сфері STEM. У США на 100 тис. населення у віці 20–39 років доводилося тільки 475 випускників STEM-спеціальностей. Обмеженість талантів підтверджується і тим, що за станом на 2012–2013 рр. у цій країні налічувалося лише 23,9 % випускників із вищою і/або післявузівською освітою в галузі STEM. Проте, статус STEM-освіти в США стає все більш значущим. Зокрема, середній дохід працівників STEM становить близько \$ 34,44 за годину, що майже вдвічі більше, ніж в інших галузях (близько \$ 18,68 за годину). Рівень безробіття в професіях STEM становить 3,1 %, що на 4,3 % нижче, ніж в інших професіях. Крім того, прогнозується збільшення частки працівників у цій галузі на 16 % в 2014–2024 рр. (19 % – комп'ютерні науки, 12 % – інженерія, 16 % – нові виробничі технології), тоді як в інших галузях – тільки на 11 %. На думку фахівців, до 2020 року попит на професіоналів STEM додасть більше 1 млн нових робочих місць у США.

Значних успіхів досяг Сінгапур. Сінгапурська система освіти незмінно перспективна. Прийняття двомовності з англійською мовою (як доповнення до рідної мови), зосередженість на креативності, інженерії та математиці, Сінгапур перейняв ключові освітні концепції. У Китаї обсяг фінансування освітніх програм, побудованих за принципом STEM, становить майже 10 мільярдів юанів, тобто майже півтора мільярда доларів США. Але на такій величезній за нашими мірками сумі китайці зупиняться не планують, і за прогнозами авторитетних аналітиків компанії Soochow Securities, ринок STEM-освіти в Китаї протягом п'яти років виросте в п'ять разів. Відповідно до оцінки тих же експертів, у найближчі роки не менше 4 % китайських дітей у віці до 18 років особливу увагу в навчанні будуть приділяти математиці, інженерії, науковим дослідженням і технологіям.

В інших країнах світу також прийняті державні програми з розвитку математичної та науково-технічної освіти. Наприклад, у рамках Плану розвитку освіти Малайзії на 2013–2025 рр. передбачена реформа STEM-освіти. В Австралії у 2015 році була прийнята Національна стратегія розвитку STEM-освіти в школах на 2016–2026 роки (National STEM School Education Strategy). У Стратегії визначено п'ять ключових завдань: 1) підвищити здібності, залучення та зацікавленість школярів до STEM; 2) збільшити потенціал учителів і якість викладання предметів STEM; 3) підтримати можливості для отримання STEM-освіти в школах; 4) сприяти ефективним партнерським відносинам із вузами, бізнесом і промисловістю; 5) створити міцну базу даних.

У більш ніж 10 країнах Європи є подібні національні стратегії та ініціативи (Австрія, Німеччина, Франція, Італія, Нідерланди, Норвегія, Великобританія, Італія, Ірландія, Іспанія та інші).

В Україні теж зроблені спроби підвищити інтерес до сфери високих технологій і привернути учнів і студентів

до навчання на STEM-напрямах. У 2015 році був підписаний Меморандум, який дозволяє створити Коаліцію STEM-освіти в Україні. Цю ініціативу підтримали багато компаній, спільноти і навчальні заклади країни. У цілому планується створити співтовариство з 90 учасників, які будуть допомагати розвивати сферу STEM-освіти в нашій країні.

Формування цілей статті. Метою статті є дослідження можливостей STEM-освіти для трансформації природничо-математичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи стан упровадження STEM-освіти в загальнонавчальних закладах України, Н. Морзе зазначає, що трансформація освітньої галузі в цьому напрямі вимагає від держави розробки політики, яка включатиме такі вектори: професійний розвиток, навчальні програми та система оцінювання, ІКТ, ресурсне забезпечення, дослідження та оцінювання [5].

Директор НЦ «МАНу» Оксен Лісовий зазначає, що у кожної дитини настає період, коли в неї виникають запитання «Чому?», «Яким чином?», «Навіщо вчитися?». Для цього потрібна своєчасна допомога вчителя. Але STEM-освіта «зробить так», щоб таких запитань у дитини не виникло зовсім. Їй цікаво вчитися завжди і в будь-якому віці.

Отже, ідеї впровадження STEM-освіти допомагає популяризації науки, інженерних професій, професійного самовизначення та осмисленого професійного вибору, визначення та підтримки творчо-здібних учнів, пропаганди дитячої науково-технічної творчості, вільного доступу до якісної освіти дітей з особливими потребами, тощо.

Для STEM-освіти характерним є модернізація форми навчання, зокрема уроку, який побудовано навколо проблемної ситуації чи проблемного завдання. Для її розв'язання (проблеми) учні намагаються самостійно визначити проблему та знайти ефективні шляхи її розв'язання. Педагог виконує роль регулятора, забезпечує учнів необхід-

ними матеріалами та допомагає лише тоді, коли учні «заїшли в глухий кут». Новий теоретичний матеріал вчитель пояснює лише після самостійного вирішення проблеми. Такий педагогічний прийом надає учням свободу дій, діти вчаться бути самостійним та відповідати за свої вчинки. Розвиток критичного мислення, опанування міцними науковими знаннями, що отримані в результаті розв'язання проблемної ситуації дають можливість дитині вирости творцем, креативною особистістю з інноваційним мисленням. Починаючи з середньої школи, учні на уроках інформатики та математики використовують спеціалізовані програмні засобами, вивчають програмування та математичне моделювання, інженерію сучасних технологій, тоді як за традиційною системою освіти учні починають знайомство з такими проектами лише на перших курсах ВНЗ.

Відповідно до наказу Міністерства освіти та науки в Україні затверджено робочу групу з проблем впровадження STEM-освіти. Її головними завданнями є формування дослідницьких навичок відповідно віковим, психологічним, ментальним та соціальним особливостям розвитку; обізнаність учнів зі STEM-професій; стимулювання інтересу учнів щодо вивчення STEM-предметів. У базовій середній школі запропоновано міждисциплінарні початкові програми, посилена поінформованість учнів зі STEM-дисциплін, а також принципів STEM-галузей. Також розроблено навчальні програми із застосуванням STEM-предметів, запропоновано курси для опанування STEM-професіями, а також підготовка учнівської молоді до успішної майбутньої професійної діяльності. При цьому здійснюється зв'язок між шкільним та позашкільним навчанням, модернізуються методи та форми навчання.

Відповідно результатам Усеукраїнського круглого столу «STEM-освіта в Україні: від дошкільника до компетентного випускника», Україна має якісні показники щодо кількості абітурієнтів, які вступають до ВНЗ, та чисель-

ністю людей із вищою освітою. За показником Quality of mat hand science education («Якість математичної і технічної освіти») ми, із 148 країн, входимо до тридцятки кращих. За показником «Готовність до інновацій» – останні позиції. Але педагоги, психологи та дидактик зазначають, що українська система освіти має всі умови для виведення освіти на новий рівень. Для цього потрібно значну увагу приділяти науко-творчій та дослідницькій діяльності учнів; удосконалити зміст національної освіти, підвищити рівень професіоналізму викладачів, створити відповідні педагогічні умови та систематично проводити моніторингові дослідження. Таким чином, до переліку характеристик сучасної успішної людини віднесено аналітичне, інноваційне, креативне, творче мислення, вміння працювати в команді, цифрова та комп'ютерна грамотність тощо.

Аналіз існуючих різноманітних підходів до STEM-освіти як сучасного освітнього феномена свідчить, що всі науковці наголошують на підвищенні якості викладання дисциплін, які відносяться до науки, технології, інженерії та математики, мета якої – підготовка учнів до більш ефективного застосування здобутих знань для розв'язання професійних проблем (у тому числі через розвиток високоорганізованого мислення) і розвиток в STEM-компетенцій. Наріжним каменем є необхідність удосконалення викладання природничо-математичних дисциплін, що сприяє підвищенню кількості балів із міжнародного тестування учнів, особливо в галузі математики [6].

Отже, реформування освіти в STEM-напрямі пов'язане з вирішенням таких проблем: 1) глобальні суспільні проблеми; 2) дефіцит робочих кадрів, що вимагає системи комплексних знань, умінь і навичок, що відповідають вимогам інформаційного суспільства; 3) попит на STEM-професії, які є необхідними для розв'язання глобальних технологічних і екологічних проблем [10].

У нашій українській педагогічній практиці прекрасним прикладом STEAM-освіти може бути технологічна

освіта школярів у рамках освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Технології». STEM-освіта, крім технічних знань, також розвиває навички критичного мислення, розв'язання проблем і комунікабельність. Вона також підвищує впевненість у своїх силах. Програми STEM спрямована на активною комунікацією та роботу в команді. Для цього створюється вільна творча атмосфера для дискусій і висловлювання ідей. Учні відчують свободу думок, висловлювань та не бояться доводити свою точку зору. Вони вчаться дискутувати і презентувати свої ідеї. Здебільшого учні весь час спілкуються з вчителем та своїми однокласниками, друзями по команді. Коли діти беруть активну участь у процесі, то вони добре запам'ятовують урок.

Метою STEM-навчання в молодшій школі є створення передумов для розвитку науково-технічних здібностей та підвищення інтересу до технічних дисциплін. STEM-заняття дуже цікаві та динамічні, що не дозволяє учням занудьгувати. Вони весь час активні на заняттях, а також зовсім не втомлюються. Створюючи моделі, складаючи конструктори, створюючи комп'ютерні ігри учні виявляють усе більший інтерес до творчості, науки та техніки [4].

STEM-навчання має шість етапів: проблемна ситуація, дослідження проблеми, обговорення, прогнозування та будова, перевірка або тестування і оцінка результату. Ці етапи і є основою для організації проектної діяльності. Крім того, співіснування або поєднане різних можливостей є основою креативності та інновацій. Тому спільне вивчення та дослідження науки і технологій допомагає створювати безліч нових інноваційних проектів. Чудовий приклад співіснування – образотворче мистецтво та математика.

У STEM-освіті активно розвивається креативний напрям, що включає розвиток творчих здібностей. Саме тому найбільшій актуальності набуває проблема розвитку твор-

чих здібностей учнів у процесі навчання та виховання. Залучення до STEM-освіти творчих дисциплін, які можна позначити терміном Arts-мистецтва, розширює цей напрям і збагачує його креативною складовою. Сьогодні спостерігається активний рух від STEM до STEAM.

STEAM – цей оновлений термін усе частіше використовується в колах і додає до основного STEM напрямку – креативності, мистецтва. Освіта, що існує нині, підкреслює важливість креативності в сучасних інноваційних технологіях. Це утворення, яке засноване на застосуванні міждисциплінарного і прикладного підходу, коли всі п'ять дисциплін об'єднані в єдину систему навчання.

Єдність науково-технічного та Arts-напрямів у освіті пояснюється і з фізіологічної точки зору. Так звана «ліва» півкуля головного мозку відповідає за логіку: вона допомагає зачувати факти і виводити логічні висновки. «Права» півкуля головного мозку відповідає за мислення за допомогою прямого сприйняття і забезпечує креативне, інстинктивно-інтуїтивне мислення. Робота обох півкуль важлива: якщо одна з них не буде працювати, то вона, подібно будь-якому м'язу тіла, стане атрофованою, незабезпеченою. Тому правильно робити вибір між науками і гуманітарними мистецтвами, вони повинні гармонійно поєднуватися.

Очні науки і технології стимулюють чисті, чіткі відповіді на питання (наскільки це можливо), а гуманітарні науки (Arts) вирішують невизначені, двозначні, неоднозначні питання, пов'язані із сумнівами і скептицизмом. Тільки єдність точної науки і гуманітарних підходів може підтримати новаторів у сучасному складному світі.

Зростає число різноманітних некомерційних організацій, які фінансують STEM-освіту. Вони пропонують школам гранти для реалізації дослідницьких проєктів. Програму під назвою «Від STEM до STEAM» запустила школа дизайну Род-Айленд (Нью-Йорк). Її мета – зміцнення ре-

альних інновацій, породжених поєднанням розуму вченого або технолога з розумом художника або дизайнера. Усе частіше організуються короткострокові семінари, що дозволяють творчо об'єднати дух мистецтва з духом технологічного експериментування. Тут доречно висловлювання відомого фізика Р. Фейнмана про те, що наукова креативність є не що інше, як уява, одягнена в строгий костюм. Без мистецтв STEM-дисципліни не виконають покладених на них інноваційних завдань.

STEAM є ключем до креативності, що є найважливішим компонентом інновацій. Для того щоб підтримати модифікацію STEM в STEAM, усі зацікавлені сторони (керівники бізнесу, професіонали мистецтв, представники освітньої системи та ін.) повинні об'єднатися, роз'яснюючи урядам різного рівня, ЗМІ та громадськості в цілому потреби включення мистецтв у національний навчальний план.

Питання співвідношення технічного і креативного напрямів у освіті, ролі креативності в новій економіці, підготовки нових кадрів у цій галузі актуальні для всіх країн, які обрали шлях інноваційної економіки. Україна не є тут винятком. Хоча в Україні сучасні освітні програми не називаються STEM, науково-інженерній освіті зараз приділяють пріоритетну увагу. Це означає, що проблеми руху від STEM до STEAM стосуються і нашої освіти.

Мала академія наук разом з Інститутом обдарованої дитини АПН України запропонували нові підходи щодо викладання природничо-математичних предметів під час презентації науково-методичного віртуального STEM-центру. Нова методика передбачає проведення учнями експериментів, результати яких будуть знаходитися у відкритих базах даних. Участь у цьому етапі беруть навчальні заклади, які співпрацюють з МАН та мають розробки в STEM-освіті.

Ознайомлення учнів зі STEM-професіями передбачає введення їх у світ нових понять і технологій. Серед понять

такі: інновація, STEM і STEAM-освіта, STEM-спеціальності, STEM-грамотність, інжиніринг, реінжиніринг, креативна індустрія, мехатроніка, нанотехнології, фандрайзинг, наукова грамотність, освітня робототехніка (ОРТ), проектна діяльність, ТРВЗ, фасилітація [4].

На відміну від традиційного навчання, у межах STEM-освіти учні отримують набагато більше свободи та автономності. Зазначимо, що на якість процесу навчання, впливають стосунки між учнем та вчителем. За рахунок STEM-освіти ці стосунки зведені до мінімуму, що дає автономності дитині, вчить її бути самостійною, приймати власні рішення та брати за них відповідальність. Практика свідчить, що, на думку Е. Інбара, засновника компанії, що займається робототехнікою (США), діти легше сприймають власні помилки коли взаємодіють з роботами.

Новим трендом у світовій системі STEM стала освітня робототехніка, яка дозволяє розвивати навички програмування і конструювання, будучи інтегратором усіх чотирьох компонентів STEM. Робототехніка – це галузь техніки, пов'язана з розробкою і застосуванням роботів, а також комп'ютерних систем для управління ними, сенсорного зворотного зв'язку й обробки інформації.

Сьогодні робототехнічні конструктори використовують для проведення демонстраційних навчальних експериментів з фізики, хімії, біології, математики та основ безпеки життєдіяльності. Все це дозволяє познайомити дитину із законами реального світу й особливостями функціонування сприйняття цього світу кібернетичними механізмами. Однак, існує низька перешкода для впровадження робототехніки в освітній процес. Щоб здійснити навчання робототехніці, необхідний час для організації додаткових навчальних занять і час на уроці, яким потрібно навчитися жертвувати для впровадження нової технології, тим самим перебудовуючи навчальні програми. Останнім часом створено багато дистанційних курсів, за допомогою яких

можна в індивідуальній формі вивчити нову технологію і навчитися працювати з роботами. Такі курси надають доступний теоретичний матеріал, практичні завдання та консультації з будь-яких питань, що виникають. Навчатися на них учні можуть у вільний від школи час.

Практика свідчить, що вивчення робототехніки необхідно починати з першого класу, поступово формуючи робототехнічні навички. Потрібно лише правильно обрати концепт навчання дітей робототехніці. Отже, необхідно, щоб робототехніка найближчим часом стала окремим предметом у школі, що дасть змогу швидко та якісно адаптувати дітей до сучасних умов розвитку інформаційних технологій, а в подальшому учням стати конкурентоспроможними фахівцями IT-індустрії. Для того щоб упроваджувати цю STEM-освіту, необхідно мати підготовлені STEM-кадри. Наприклад, у США існує національна програма з підготовки STEM-педагогів за найближчі десять років.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Таким чином, в сучасних умовах оновлення природничо-математичної освіти в рамках компетентнісного підходу вчителю важливо знати концептуальні положення особистісно орієнтованої освіти, переосмислити роль природничо-математичних дисциплін у формуванні особистості учня, визначити основні напрями діяльності щодо підвищення якості освіти, усвідомити новий підхід до розгляду технологій організації навчального процесу, модернізації державної системи підсумкової атестації школярів.

Завданням природничо-математичної освіти є забезпечення нової якості навчання школярів шляхом інтенсифікації навчального процесу, подальшого вдосконалення методів навчання, розвитку інтересу, індивідуальних здібностей і нахилів учнів, широкого використання передового досвіду.

Список використаних джерел

1. Доценко С. О. STEM-освіта як засіб активізації творчого потенціалу учнів. Вища і середня школа в умовах сучасних викликів : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків 17 травня 2016 р.). Харків : «Смугаста типографія», 2016. С. 224–229.
2. Доценко С. О. Використання медіатек для підвищення ефективності педагогічної діяльності. Використання медіа-технологій у підготовці вчителів: європейський та вітчизняний досвід : матеріали міжнародна науково-практичної Інтернет-конференції (м. Глухів 25 лютого 2015 року). Глухів, 2015. С. 56–58
3. Доценко С. О. Дидактичний потенціал компетентнісної моделі освіти щодо розвитку творчих здібностей учнів проєктних класів «Інтелект України». *Рідна школа*. № 4 (1036) (квітень). 2016. С. 32–39.
4. Доценко С. О. Застосування STEM-освіта для розвитку творчих здібностей учнів початкової школи. *Areas of scientific thought 2016/2017 : materials of the XII International scientific and practical conference (december 30, 2016 january 7, 2017)*. Volume 3. Pedagogical sciences. Sheffield : Science and education LTD, 2016. P. 76-78.
5. Доценко С. О. Іващенко М. В. STEM-освіта як засіб розвитку творчих здібностей майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції «Розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті: сучасний погляд» (м. Харків 9 червня 2017 р.). Харків : ХНАДУ. С. 160–163
6. Доценко С. О. Лебедева В. В. STEM-освіта як засіб активізації творчого потенціалу особистості // збірник наукових праць за матеріалами дистанційної всеукраїнської наукової конференції «Математика у технічному університеті XXI сторіччя» (м. Краматорськ, 15–16 травня, 2017 р.) Донбаська державна машинобудівна академія. Краматорськ : ДДМА, 2017. С. 312–314.
7. Доценко С. О. Розвиток творчих здібностей учнів початкової школи у процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу (теоретичні та методологічні засади) : монографія. Харків : Мітра, 2018. 380 с.

8. Коваленко О., Сапрунова О. STEM-освіта : досвід упровадження в країнах ЄС та США. *Рідна школа*, № 4 (1036). квітень, 2016. С. 46–50.
9. Berk R. A. Professors are from Mars, Students Are from Snickers: how to Write and Deliver Humor in the Classroom and Professional Presentations. Madison. Mendota Press, 1998. 185 p.
10. Dotsenko S. A. STEM-education as a means of development of creative abilities of students. *Actual problems of globalization : Collection of scientific articles. Midas S. A., Thessaloniki, Greece*, 2016. P. 218–224.
11. Wittmann E. Ch. From inservice courses to systematic cooperation between teachers and researchers. *Zentralblatt fuer Didaktik der Mathematik*. Wiesbaden: Wieweg, 1991. P. 158–160.
12. Wollach M. A., Kogan N. A. A new look at the creativity intelligence distinctionю. *Journal of Personality*. 1965. № 33. P. 348–369.

References

1. Dotsenko S. O. STEM-osvita yak zasib aktyvizatsii tvorchoho potentsialu uchniv [STEM-education as a means of activating the pupils creative potential]. *Vyshcha i serednia shkola v umovakh suchasnykh vyklykiv : materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Kharkiv 17 travnia 2016 r.)*. Kharkiv : «Smuhasta typohrafiia», 2016. S. 224–229.
2. Dotsenko S. O. Vykorystannia mediatek dlia pidvyshchennia efektyvnosti pedahohichnoi diialnosti [Using MediaTeq for improving the efficiency of pedagogical activity]. *Vykorystannia media-tekhnologii u pidhotovtsi vchyteliv: yevropeyskyi ta vitchyznianyi dosvid : materialy mizhnarodna naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii (m. Hlukhiv 25 liutoho 2015 roku)*. Hlukhiv, 2015. S. 56–58
3. Dotsenko S. O. Dydaktychnyi potentsial kompetentnisnoi modeli osvity shchodo rozvytku tvorchykh zdibnostei uchniv proektnykh klasiv «Intelekt Ukrainy» [Didactic potential of the competence model of education in relation to developing the creative abilities of pupils of the «Intellect of Ukraine» project classes]. *Ridna shkola*. № 4 (1036) (kviten). 2016. S. 32–39.

4. Dotsenko S. O. Zastosuvannia STEM-osvita dlia rozvytku tvorchykh zdibnosti uchniv pochatkovoї shkoly [Application of STEM-education for the development of the elementary school pupils creative abilities]. *Areas of scientific thought 2016/2017 : materials of the XII International scientific and practical conference (december 30, 2016 january 7, 2017)*. Volume 3. Pedagogical sciences. Sheffield : Science and education LTD, 2016. P. 76–78.
5. Dotsenko S. O. Ivashchenko M. V. STEM-osvita yak zasib rozvytku tvorchykh zdibnosti maibutnoho fakhivtsia u vyshchomu navchalnomu zakladi [STEM-education as a means of developing the future specialists creative abilities in a higher education establishment. *Zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovo-metodychnoi Internet-konferentsii «Rozvytok naukovoi ta innovatsiinoi diialnosti v osviti: suchasnyi pohliad» (m. Kharkiv 9 chervnia 2017 r.)*. Kharkiv : KhNADU. S. 160–163
6. Dotsenko S. O. Lebedieva V. V. STEM-osvita yak zasib aktyvizatsii tvorchoho potentsialu osobystosti [STEM-education as a means of activating the individuals creative potential]. *Zbirnyk naukovykh prats za materialamy dystantsiinoi vseukrainskoi naukovoi konferentsii «Matematyka u tekhnichnomu universyteti XXI storichchia» (m. Kramatorsk, 15–16 travnia, 2017 r.)*, Donbaska derzhavna mashynobudivna akademiia. Kramatorsk : DDMA, 2017. S. 312–314.
7. Dotsenko S. O. Rozvytok tvorchykh zdibnosti uchniv pochatkovoї shkoly u protsesi vyvchennia predmetiv pryrodnycho-matematychnoho tsykladu (teoretychni ta metodolohichni zasady) [Development of the elementary school pupilscreative abilities in the process of studying subjects of the natural-mathematical cycle (theoretical and methodological principles)] : monohrafiia. Kharkiv : Mitra», 2018. 380 s.
8. Kovalenko O., Saprunova O. STEM-osvita : dosvid uprovadzhennia v krainakh YeS ta SShA [STEM-education: experience of introduction in the EU and USA]. *Ridna shkola*, № 4 (1036). kviten, 2016. S. 46–50.
9. Berk R. A. Professors are from Mars, Students Are from Snickers: how to Write and Deliver Humor in the Classroom and Professional Presentations. Madison. Mendota Press, 1998. 185 p.

10. Dotsenko S. A. STEM-education as a means of development of creative abilities of students. *Actual problems of globalization : Collection of scientific articles. Midas S. A., Thessaloniki, Greece, 2016. P. 218–224.*
11. Wittmann E. Ch. From inservice courses to systematic cooperation between teachers and researchers. *Zentralblatt fuer Didaktik der Mathematik.* Wiesbaden: Wieweg, 1991. P. 158–160.
12. Wollach M. A., Kogan N. A. A new look at the creativity intelligence distinctionю. *Journal of Personality.* 1965. № 33. P. 348–369.

Светлана Алексеевна Доценко,

кандидат педагогических наук,
профессор кафедры информационных технологий
Харьковский национальный педагогический
университет им. С. Сковороды,
г. Харьков, Украина

Доценко С. А.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В КОНТЕКСТЕ STEM-ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассмотрены пути внедрения STEM-образования в образовательный процесс. На основе многочисленных исследований сделан контент-анализ проблемы STEM-образования в разных странах. Рассмотрены особенности внедрения STEM-образования в естественно-математические дисциплины. Отмечено, что задачей STEM-обучения является создание предпосылок для развития интереса учащихся к естественным и техническим дисциплинам. Охарактеризованы факторы, влияющие на эффективность внедрения STEM-предметов в образовательный процесс. Определено, что новым трендом в мировой системе STEM является робототехника, которая позволяет развивать навыки программирования и конструирования, будучи интегратором всех четырех компонентов STEM. Указано приоритетные направления исследования данной проблемы.

Ключевые слова: *STEM-образование, аналитическое и критическое мышление, интеллект, естественно математическое образование, трансформация образования, робототехника.*

Svitlana Dotsenko,

Doctor of Philosophy in Pedagogy (PhD),
Professor of the Department of Informational Technologies,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv, Ukraine
E-mail: dozenkosveta@gmail.com

Dotsenko S.

TRANSFORMATION OF NATURAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES IN THE CONTEXT OF STEM-EDUCATION

Abstract

The article describes the ways of introducing STEM-education into the educational process. On the basis of numerous studies, a content analysis of the problem of STEM education in different countries has been made. The features of STEM-education implementation in natural and mathematical disciplines are considered. It is noted that the task of STEM-training is to create preconditions for the development of students' interest in natural and technical disciplines. The factors influencing the effectiveness of the STEM subjects' introduction in the educational process are described. The author of the article has paid attention to the today's active movement from STEM to STEAM, an updated term which adds a creativity and art to the main STEM direction. STEAM is a formation based on the application of an interdisciplinary and applied approach, when all five disciplines are united into a single learning system; it is the key to creativity, an essential component of innovation. It is determined that the new trend in the STEM global system is robotics, which allows the programming and designing skills developing, being an integrator of all four components of STEM. Robotics is a branch of technics, related to the development and use of robots, as well as computer systems for their management, sensory feedback and information processing. The priority directions of the indicated problem's research are

also specified. The author of the article has made a conclusion that, in modern conditions of natural and mathematical education updating within a competent approach framework, it is important for a teacher to know the conceptual provisions of personality-oriented education, to rethink the role of natural and mathematical disciplines in the pupil's personality formation, to identify the main directions of activity in improving the education quality, to realize a new approach to reviewing the technologies of educational process's organization, and modernizing the state system of pupils' final certification. The author has also concluded that the task of natural and mathematical education is to provide a new quality of teaching pupils through the educational process intensification, the further improvement of teaching methods, the development of pupils' interest, individual abilities and inclinations, the widespread use of advanced experience.

Key words: *STEM-education, analytical and critical thinking, intelligence, natural and mathematical education, education transformation, robotics.*

УДК 378:615-051

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК НАУКОВОЇ КАТЕГОРІЇ

Андріана Василівна Келемен,
директор Карпатського інституту підприємництва
Університету «Україна»,
м. Хуст, Україна

Анотація

У статті зосереджено увагу на обґрунтуванні потреби формування у майбутніх соціальних працівників високого рівня педагогічної культури під час навчання. Актуальність проблеми формування педагогічної культури, з огляду на збільшення соціальних проблем в українському соціумі, посилюється. У зв'язку з тим, що це питання безпосередньо пов'язане із загальними проблемами виховання особистості, розвитком високоморальних навичок та якостей характеру і поведінки, формуванням гуманних взаємовідносин у процесі професійної діяльності у соціальній сфері. Проаналізовано погляди науковців на зміст наукових дефініцій «культура» та «педагогічна культура». З'ясовано, що формування у майбутніх соціальних працівників належного рівня педагогічної культури – це шлях до професійного вдосконалення.

Ключові слова: *майбутні соціальні працівники, культура, педагогічна культура, професійна підготовка, освітній процес.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Період навчання у закладах вищої освіти є одним із найвідповідальніших у процесі становлення особистості майбутнього фахівця. Це час, коли формуються основні ціннісні установки, життєва позиція, відношення до оточуючої дійсності в цілому і до

своєї професії, зокрема. Тому необхідно щоб у цей період освіта за своїм змістом стала фундаментом для подальшого удосконалення цінностей та норм культури та сприяла формуванню високого рівня педагогічної культури. У нашому розумінні, саме педагогічна культура спроможна забезпечити орієнтацію на гуманітарно-особистісний розвиток майбутніх соціальних працівників, оскільки, нині у час загострення соціальних та економічних проблем в українському суспільстві, зростають вимоги до формування у них високих професійно-моральних якостей, вміння самостійно приймати своєчасні та правильні рішення, творчо працювати з різними групами клієнтів з метою надання якісних та своєчасних соціальних послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє констатувати, що психолого-педагогічні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери проаналізовані у дослідженнях І. Зверевої, А. Капської, О. Карпенко, І. Козубовської, Г. Лактіонової, Л. Міщик, В. Поліщук, А. Рижанової, А. Фурмана, Є. Холостової та ін. У працях Л. Бондар, О. Гайченко, С. Дибського, Л. Ковальчук, Т. Колодько, І. Никифорової, Н. Панькової, В. Приходька, А. Стрільчика, П. Шербаня та ін. висвітлено психолого-педагогічні підходи до характеристики сутності та змісту педагогічної культури вчителя, а також розкриті загальні психолого-педагогічні підходи до її формування під час професійної підготовки педагогічних кадрів в освітньому процесі вищих навчальних закладів. Наголосимо, що багатогранність підходів науковців до педагогічної культури педагогів розкривають її різноманітні прояви у навчально-пізнавальній діяльності студентів, однак лише опосередковано є дотичними до нашого дослідження. Ці факти послужили поштовхом до написання статті.

Формування цілей статті. Мета статті – проаналізувати підходи науковців до сутності наукових дефініцій

«культура» та «педагогічна культура» як наукових дефініцій та обґрунтувати доцільність її формування у майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. Складність формування педагогічної культури майбутніх соціальних працівників полягає в тому, що система їхньої професійної підготовки характеризується обмеженою педагогічною складовою. Як наслідок такого стану речей традиційна підготовка фахівців для соціальної сфери спрямована, головним чином, на засвоєння теоретичних знань та розвиток професійних умінь у роботі з різними проблемними категоріями клієнтів, які потребують якісних соціальних послуг. Відтак, соціальні працівники, здебільшого, недостатньо розуміють сильні й слабкі сторони своєї особистості як майбутнього фахівця, що працюватиме в соціальній сфері, не завжди усвідомлюють потребу у високій педагогічній культурі під час міжособистісного спілкування як зі своїми клієнтами, так і в колі своїх колег співробітників. Спроби самовдосконалення, зазвичай, асоціюються у них, перш за все, з накопиченням знань із фахових дисциплін, а не з розвитком особистісних якостей, необхідних у повсякденній діяльності в соціальних структурах. Традиційний інформаційно-знанневий підхід до освіти соціальних працівників не дає їм можливості зрозуміти і відчутти потенціал педагогічного впливу на оточуючих, а тому дещо знецінює значущість формування педагогічної культури.

У найбільш загальному баченні, ідеалом вищої освіти є морально автономна, суспільно спрямована, творча, відповідальна особистість майбутнього фахівця. У цьому контексті вибір основних способів реалізації ідеалу детермінується установками на розуміння природи людини як носія духовної культури, що має сформовану здатність до саморозвитку, саморегуляції, самовизначення, самотворчості. Тобто освітній процес має характеризуватися взаєморозумінням, взаємоповагою, взаємодопомогою, взаємопід-

тримкою. Усе це допоможе під час формування у студентів високого рівня педагогічної культури.

Наголосимо на тому, що проведений теоретичний аналіз психолого-педагогічних підходів до організації освітнього процесу майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, а також дослідження сучасної методики та практики професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засвідчили наявність суперечностей, які потребують результативного вирішення, між:

- потребою наближення української соціальної сфери до світових стандартів надання соціальних послуг клієнтам та належним чином нерозробленими методичними засадами організації такої професійної підготовки майбутніх фахівців, яка б забезпечила високий рівень педагогічної культури ще під час навчання;

- соціальним замовленням українського суспільства на професійну підготовку компетентних фахівців соціальної сфери та недостатньо ефективними підходами до забезпечення освітнього процесу педагогічними інноваціями, які забезпечать формування педагогічної культури;

- необхідністю вдосконалення педагогічної культури майбутніх соціальних працівників та неготовністю закладів вищої освіти належним чином забезпечити її формування у процесі вивчення навчальних дисциплін професійного спрямування.

У контексті заявленого спектру завдань доцільно проаналізувати погляди науковців на сутність наукової дефініції «культура». Обґрунтування змісту наукової дефініції «культура» актуалізує звертання до його етимології. У довідковій педагогічній літературі зазначається, що культура – «сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування» [3, с. 182]. З'ясовано, що походження цього терміну спочатку означало «обробіток землі» та за-

стосовувалось для різних рослин, які вирощувались людьми. З плином часу термін «культура» став вбирати більш широке коло предметів та явищ, загальними властивостями яких було те, що вони є творінням людини. Культура нині трактується неоднозначно: по-перше, ототожнюється з освіченістю та інтелігентністю; по-друге, пов'язується з характеристикою місця і способу життя; по-третє, є мірилом розвитку людини. Ядро культури складають загальнолюдські цінності, способи їх сприйняття і досягнення. Передавання культури від однієї особи до іншої здійснюється не автоматично; необхідна організація системи виховання й освіти на науковому дослідженні форм, методів, напрямків і механізмів розвитку особистості. «Засвоєння культури – це взаємоспрямований процес, для якого справедливі усі закони комунікативної діяльності» [6, с. 130].

Так, Г. Васянович зазначає, що «головним у понятті «культура» є міра самовдосконалення, розвиток кращих людських рис і якостей, створення тих матеріальних і духовних цінностей, які допомагають бути кращими» [2, с. 312]. У баченні науковця кожна людина – не лише пасивний «споживач» культурних, духовних цінностей соціуму, але й активний їх «генератор». Важливою тенденцією освіти є її спрямованість на культуру особистості як мету і фактор освіти. Взаємодія культурних і освітніх систем є актуальною проблемою, яка вирішується завдяки різним способам трансляції знань, культурних навичок і патернів поведінки. Погоджуємося з думкою Б. Щербакова про те, що сучасну освіту необхідно розглядати з позицій культурного підходу [8, с. 6]. Слушною є позиція Т. Іванової, яка доводить, що культура – дзеркало, в якому людина бачить себе і в якому вона впізнає себе, більше того, у неї є нагальна потреба бачити себе зі сторони [5, с. 32]. Ще на початкових етапах свого становлення людство дійшло висновку, що «культурологічне становлення особистості відбувається у процесі певного

педагогічного впливу» [1, с. 35]. Такий підхід обумовлює необхідність належного рівня сформованості педагогічної культури у фахівців, які в силу своїх професійних функцій перебувають у постійному міжособистісному контакті.

Беручи до уваги той аспект, що наукова дефініція «педагогічна культура» є основоположною зупинимось на висвітленні підходів до її сутності та змісту. Встановлено, що педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури, в якій з найбільшою повнотою відображені духовні та матеріальні цінності освіти й виховання, а також способи творчої педагогічної діяльності, необхідні для обслуговування історичного процесу зміни поколінь, соціалізації особистості та здійснення освітнього процесу. Як наголошують науковці [4; 5; 8; 9] вона вирішує проблему культурної самосвідомості, цінностей тих фахівців, які певним чином пов'язані із вихованням, зокрема, майбутні соціальні працівники за своїми професійними обов'язками мають здійснювати соціальне виховання клієнтів різних вікових категорій.

До прикладу, П. Щербань вбачає сутність педагогічної культури в особливо ціннісному ставленні до дитинства як до унікального, неповторного періоду людського життя і кожної особистості як самоцінності [9, с. 16]. На основі узагальнення напрацювань фахівців було встановлено, що педагогічна культура має об'єктивну і суб'єктивну сторону. Причому об'єктивна сторона відображається на стані суспільної педагогічної свідомості, а суб'єктивна сторона характеризує рівень сформованості в особистості потреби в удосконаленні. У підручнику під авторством В. Ягупова підкреслено, що «педагогічна культура – оволодіння педагогом педагогічним досвідом людства, ступінь його досконалості в педагогічній діяльності, досягнутий рівень розвитку його особистості» [10, с. 168].

Поняття «педагогічна культура» знайшло своє відображення у працях відомого українського педагога

В. Сухомлинського, який був одним із перших вітчизняних науковців, хто ґрунтовно вивчав її формування. Так розглядав педагогічну культуру як сукупність знань, умінь, цінностей, переконань, як інтегральну характеристику педагогічного досвіду, професійної і духовної культури й виокремлював у цьому утворенні певні структурні складові та властивості. До основних елементів педагогічної культури він відніс: «глибоке знання матеріалу», «безпосереднє звернення вчителя до розуму і серця вихованців», «багатство методів вивчення дитини» [7]. Автор вважав, що педагогічна культура – це жива, творча педагогіка повсякденної творчої праці, та педагогіка, в якій закономірності процесу впливу на духовний світ вихованця ніби зливаються з особистістю вчителя.

Так, ще два десятиліття тому Е. Захарченко встановив, що педагогічну культуру можна розглядати у кількох аспектах:

– по-перше, як частину соціальної практики у сфері взаємовідносин поколінь, де накопичуються певні традиції, норми взаємовідносин;

– по-друге, як галузь людського знання, що включає педагогічні концепції, теорії, норми, цінності, ідеї [4, с. 69].

Педагогічна культура інтегрує історико-культурний педагогічний досвід, регулює сферу педагогічної взаємодії. У культурно-історичному аспекті вона розглядається: як така, що має своїм змістом світовий педагогічний досвід; як зміна культурних епох і відповідних їм педагогічних цивілізацій; як історія педагогічної науки і освіти.

Розглянемо різні аспекти розуміння педагогічної культури. Так, у соціально-педагогічному аспекті педагогічна культура постає як явище соціальне, як характеристика особливостей педагогічної взаємодії поколінь, як засіб педагогізації навколишнього середовища. Її носіями і творцями виступають педагоги, батьки, громадські вихова-

телі, офіцери-вихователі, педагогічні товариства. У діяль- нісному аспекті педагогічна культура є сутнісною харак- теристикою способу життя. В індивідуально-особистісному аспекті педагогічну культуру розглядають як прояв сут- нісних властивостей особистості, професійної діяльності й спілкування.

У світлі нашого дослідження педагогічна культура майбутнього соціального працівника постає в якості уза- гальненої характеристики різних видів його діяльності та передбачає не тільки розвиток здібностей, але й визначен- ня ціннісних орієнтацій, педагогічних установок, стерео- типів особистості фахівця соціальної сфери. Педагогічна культура визначає не лише культурність майбутнього фа- хівця, але й усієї групи осіб, які перебуватимуть у педаго- гічній взаємодії з ним.

Висновки дослідження і перспективи подаль- ших розвідок у досліджуваному напрямі. У проце- сі дослідження було з'ясовано, що освіта здатна активно і цілеспрямовано формувати відповідні культурні якості у людини та створювати належні умови для засвоєння культурних цінностей. Проведений аналіз психолого-пе- дагогічної літератури дав змогу зазначити, що культура це великий конструкт, який реально відображає різні сто- рони життя людей. Відтак культуру науковці вважають найвищим проявом людської освіченості та професійної компетентності, оскільки, саме на рівні культури може в найбільш повному вигляді проявитися людська індивіду- альність. На основі узагальнення психолого-педагогічної літератури було з'ясовано, що педагогічна культура соці- альних працівників є особливо цінною характеристикою їхньої професійної діяльності, яка передбачає сукупність педагогічної підготовленості та відображає ступінь їх зрі- лості як вихователів своїх клієнтів під час реалізації про- фесійної діяльності з різними категоріями клієнтів.

Перспективи подальших наших досліджень будуть спрямовані на дослідження ефективних шляхів форму-

вання педагогічної культури майбутніх соціальних працівників.

Список використаних джерел

1. Бенин В. Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. Уфа, Изд-во БГПИ, 1997. 178 с.
2. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навчально-методичний посібник. Львів, «Норма», 2005. 344 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
4. Захарченко Е. Ю. Педагогическая культура и культурно-образовательная ситуация. *Педагогика*. 1999. № 3. С. 69–73.
5. Иванова Т. В. Культура педагогического общения: монография. Киев : ЦВП, 1999. 357 с.
6. Педагогический Энциклопедический словарь / гл. ред. С. М. Бим-Бад. Москва : Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
7. Сухомлинський В. О. Наша «скрипка» (Роздуми про педагогічну культуру). *Радянська освіта*. 1966. 21 травня.
8. Щербаков Б. Ю. Парадигмы современного образования: человек и культура. Москва : Логос, 2001. 144 с.
9. Щербань П. Педагогічна культура та її значення в суспільстві. *Рідна школа*. 2004. № 7–8 (липень-серпень). – С. 16–19.
10. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. Київ : Либідь, 2003. – 560 с.

References

1. Benin V. L. (1997). Pedagogicheskaya kul'tura: filosofsko-sociologicheskij analiz. [Pedagogical culture: philosophical and sociological analysis]. Ufa, Izd-vo BGPI. 178 s. [in Russian].
2. Vasianovych H. P. (2005). Pedahohichna etyka: navchalno-metodychnyi posibnyk [Pedagogical ethics: a teaching manual]. Lviv, «Norma». 344 s. [in Ukrainian].
3. Honcharenko S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid. – 376 s. [in Ukrainian].
4. Zaharchenko E. Yu. (1999)/ Pedagogicheskaya kultura i kulturno-obrazovatel'naya situaciya [Pedagogical culture and

- cultural and educational situation]. *Pedagogika*. № 3. S. 69–73 [in Russian].
5. Ivanova T. V. (1999). Kul'tura pedagogicheskogo obshcheniya: monografiya [Culture of pedagogical communication: monograph]. Kyiv : CVP. 357 s. [in Russian].
 6. Pedagogicheskij Enciklopedicheskij slovar' (2002) [Pedagogical Encyclopedic Dictionary] / gl. red. S. M. Bim-Bad. Moskva : Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya. 528 s. [in Russian].
 7. Sukhomlynskyi V. O. (1966) Nasha «skrypka» (Rozdumy pro pedahohichnu kulturu) [Our «violin» (Reflections on pedagogical culture)]. *Radianska osvita*. 21 travnia [in Ukrainian].
 8. Shcherbakov B. Yu. Paradigmyi sovremennogo obrazovaniya: chelovek i kultura [Paradigms of modern education: people and culture]. Moskva : Logos, 2001. – 144 s. [in Russian].
 9. Shcherban P. (2004) Pedahohichna kultura ta yii znachennia v suspilstvi [Pedagogical culture and its importance in society]. *Ridna shkola*. № 7–8 (lypen-serpen). S. 16–19 [in Ukrainian].
 10. Iahupov V. V. (2003). Pedahohika: navch. posib. [Pedagogy: textbook]. Kyiv : Lybid, 2003. – 560 s. [in Ukrainian].

Андриана Васильевна Келемен,

директор Карпатского института предпринимательства
Университета «Украина»
г. Хуст, Украина

Келемен А. В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК НАУЧНОЙ КАТЕГОРИИ

Аннотация

В статье сосредоточено внимание на обосновании необходимости формирования у будущих социальных работников высокого уровня педагогической культуры во время учебы. Актуальность проблемы формирования педагогической культуры, учитывая увеличение социальных проблем в украинском социуме, усиливается. В связи с тем, что этот вопрос напрямую связан с общими проблемами воспитания личности, развитием высоконравственных навыков и качеств харак-

тера и поведения, формированием гуманных взаимоотношений в процессе профессиональной деятельности в социальной сфере. Проанализированы взгляды ученых на содержание научных дефиниций «культура» и «педагогическая культура». Установлено, что формирование у будущих социальных работников надлежащего уровня педагогической культуры – это путь к профессиональному совершенствованию.

Ключевые слова: будущие социальные работники, культура, педагогическая культура, профессиональная подготовка, образовательный процесс.

Andriana Kelemen,

Director of the Carpathian Institute of Entrepreneurship
of the University «Ukraine»

Khust, Ukraine

E-mail:andrianakel@ukr.net

Kelemen A.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL CULTURE AS A SCIENTIFIC CATEGORY

Abstract

The article establishes that education is capable to form actively and purposefully cultural qualities of a person and create the proper conditions for the assimilation of cultural values. Man is not only a passive «consumer» of the cultural, spiritual values of society, but also an active «generator» of them. The attention is focused on the substantiation of the need for the formation of social workers the high level of pedagogical culture during training. The urgency of the problem of the formation of pedagogical culture, because of the increasing of social problems in the Ukrainian society, is intensifying. The complexity of the formation the pedagogical culture of future social workers is that the system of their training is characterized by a limited pedagogical component.

The views of scientists on the content of scientific definitions «culture» and «pedagogical culture» are analyzed. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the term «culture» is regarded as a great construct that really reflects the

various aspects of human life. Culture is considered by scientists to be the highest manifestation of human education and professional competence, since it is at the cultural level that human personality can most fully be manifested. The core of culture is the universal values, the ways of their perception and achievement.

It was found that a pedagogical culture is capable of providing orientation to humanitarian and personal development. A pedagogical culture is a part of universal culture, which reflects the spiritual and material values of education and training, as well as the ways of creative pedagogical activity. It has an objective and subjective sides. The objective side is reflected in the state of social pedagogical consciousness, and the subjective characterizes the level of the formation of the need for the improvement. A pedagogical culture is considered in several areas. Firstly, as the part of social practice in the field of relations between generations, where certain traditions accumulate, the norms of relationships. Secondly, as a branch of human knowledge, which includes pedagogical concepts, theories, norms, values and ideas. The socio-pedagogical, activity and individual-personal aspects of understanding of pedagogical culture are considered.

Pedagogical culture solves the problem of cultural self-awareness, the values of those professionals who are associated with education. In particular, future social workers in their professional duties should carry out social education for clients of different age groups. The pedagogical culture of social workers is a particularly valuable characteristic of their professional activity, which provides a set of pedagogical preparedness. It reflects the degree of their maturity as educators of their clients in the course of carrying out professional activities with different categories of clients. We believe that the formation of a proper level of pedagogical culture among future social workers is a path to professional development.

Key words: *future social workers, culture, pedagogical culture, professional training, educational process.*

УДК 37.013.73

РОЛЬ ЮРИДИЧНОЇ КЛІНІКИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРАВОЗНАВСТВА

Роман Юрійович Келемен,
викладач коледжу при Карпатському інституті
підприємництва Університету «Україна»
м. Хуст, Україна

Анотація

Статтю присвячено визначенню і дослідженню ролі юридичної клініки в підготовці майбутніх фахівців правознавства. У статті розглянуто процес модернізації юридичної освіти в сучасній Україні, що акцентує увагу на розвитку практичної підготовки майбутніх фахівців правознавства, в якій значну роль відіграє клінічне навчання. Визначено значення юридичної клініки як організаційної структури і спеціальної навчальної програми; досліджено напрями її діяльності, проаналізовано роль юридичної клініки в коледжі, визначено її значення для студентів, викладачів, клієнтів. Розкрито зміст і програму клінічного юридичного навчання.

Ключові слова: юридична клініка, надання послуг, безкоштовна допомога, професійна підготовка, фахівці правознавства.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку суспільства виникла необхідність зміни якості і змісту професійної юридичної підготовки для підвищення конкурентоздатності українських фахівців на ринку праці. Одним із найважливіших завдань сучасної юридичної освіти є підготовка фахівців правознавства, зорієнтованих на цінності демократичного суспільства, які визнають загальнолюдські цінності та поділяють глобальну ідею соці-

альної справедливості та поєднаних цими ідеями в єдине професійне співтовариство.

Водночас, практика традиційного навчання майбутніх фахівців правознавства на сучасному етапі розвитку України як демократичної і правової держави свідчить про те, що викладання теорії правових наук навіть кращими фахівцями не може забезпечити всього комплексу знань і вмінь, особливо, навчити студентів застосовувати ці знання в практичній діяльності. Наслідком таких недоліків у системі освіти є, передусім, відсутність уваги з боку потенційних роботодавців і, відповідно, складності з працевлаштуванням випускників юридичних спеціальностей [10, с. 191].

У сучасних умовах одним з основних способів консолідації окреслених елементів для професійної підготовки практико-орієнтованих майбутніх фахівців правознавства є створення і діяльність юридичних клінік. Загалом науковцями все більше обговорюються переваги юридичної клінічної освіти, яка має дві ключові мети: розвинути у студентів практичні навички і професійну відповідальність, а також навчити надавати правову допомогу малозабезпеченим верствам населення [7, с. 40]. Саме юридична клінічна освіта допомагає студентам навчитися застосовувати теоретичні знання на практиці, забезпечує формування у них належного рівня правової культури і, одночасно, гарантує надання юридичної допомоги малозабезпеченим групам населення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі проблеми функціонування юридичних клінік висвітлено у дослідженнях Н. Дубчак, М. Лоджук, Ю. Фігель та ін. Особливості становлення та діяльності юридичних клінік відображено в наукових пошуках А. Галай, М. Дулеби, В. Єлова, Ж. Завальної, П. Казанського, М. Кравчука, Ю. Моїсеєва, А. Люблінського, В. Молдована, М. Удода та ін.

Формування цілей статті. Метою статті є висвітлення ролі юридичних клінік у професійній підготовці майбутніх фахівців правознавства в коледжах.

Виклад основного матеріалу. Уперше термін «юридична клініка» з'явився у публікації в німецькому журналі «Deutsche Juristen-Zeitung» у 1881 році [2, с. 3]. Шляхом узагальнення вітчизняної та зарубіжної літератури Н. Дутчак виокремлює чотири основні періоди у процесі становлення юридичної клінічної освіти у світі:

1) перший період охоплює XIX – початок XX ст. Зародження юридичних клінік у США, Німеччині, Російській імперії;

2) другий період становлення юридичних клінік охоплює період з початку і до 60-х рр. XX ст., коли географія юридичної клінічної освіти почала потроху розширюватися, хоча і мала ще достатньо локальний характер (переважно США);

3) третій період охоплює останню третину XX ст., коли була вироблена ідеологія та методика клінічної юридичної освіти, що отримувала реалізацію у значно більшій кількості країн світу в порівнянні з попередніми двома періодами. Клінічна освіта поширилася в країни Центральної та Східної Європи, Середньої, Південної і Східної Азії, Латинської Америки, ПАР тощо;

4) останній, четвертий період характеризує сьогодення і вирізняється пріоритетом соціальної спрямованості юридичних клінік, яку нерідко називають зміною філософії юридичної освіти. У підготовці правознавців увага почала акцентуватися на питаннях справедливості [4, с. 153].

Сучасними науковцями термін «юридична клініка» використовується в двох значеннях: як організаційна структура та як спеціальна навчальна програма. У першому значенні юридична клініка є структурним підрозділом, в якому студенти виробляють практичні навички,

тобто клінікою називається місце, де студент може практично застосувати свої знання. У такій організації майбутні правники навчаються правильно опитувати клієнтів, кваліфіковано їх консультувати, технічно точно складати позовні заяви та інші юридичні документи, вирішувати складні етико-професійні проблеми тощо [8, с. 171]. У другому значенні юридична клініка розуміється як клінічна навчальна програма, а саме освітня програма професійної підготовки соціально зорієнтованих юристів [1, с. 41]. У цьому плані доцільно застосовувати такі категорії як клінічна юридична освіта, клінічне юридичне навчання, яке реалізується на базі юридичних клінік як структурних підрозділів, що створюються при навчальних закладах або громадських організаціях, де студенти під керівництвом викладачів безкоштовно надають юридичну допомогу малозабезпеченим та іншим соціально незахищеним громадянам та верствам населення [3, с. 58].

Юридичну клініку слід відрізнити від громадської приймальні, в якій також іноді юридичну допомогу надають студенти. Критерієм, що відокремлює юридичну клініку від громадської приймальні, є основна мета діяльності юридичної клініки: навчання студентів практичним навичкам юридичної професії. Згідно з Законом України «Про безоплатну правову допомогу», в безкоштовній допомозі юридичними клініками беруть участь особи, які навчаються за юридичною спеціальністю в освітніх установах різного рівня професійної освіти, під контролем осіб, які мають вищу юридичну освіту та відповідають за навчання зазначених осіб і діяльність юридичної клініки в освітньому закладі професійної освіти [9].

Більшість юридичних клінік починає роботу зі студентами з чітко визначеного навчального освітнього блоку дисциплін, у межах якого студенти набувають як мінімум навички проведення першої зустрічі з відвідувачем (інтерв'ювання), юридичного аналізу практичної ситуації

і становлення правової позиції, консультування відвідувача, використання юридичної техніки у складанні документів [11, с. 47].

Як доцільно зазначає В. Маньгора, юридична клініка дає змогу найбільш повно реалізувати практичну спрямованість навчання, оскільки її метою є: отримання практичних навичок і вмінь студентами за фахом та їхнє залучення в науково-практичну діяльність та надання малозабезпеченим громадянам, які потребують допомоги, безоплатних юридичних консультацій. Тоді як основними завданнями юридичних клінік є:

- підготовка та навчання студентів у дусі дотримання і поваги до принципів верховенства права, справедливості і людської гідності;
- поглиблення фахових знань і вдосконалення професійної майстерності;
- допомогти студентам інтегруватися у професійне середовище;
- створення місць для проходження виробничої і навчальної практики;
- впровадження в освітній процес елементів практичної підготовки студентів-правників у сфері юридичних послуг;
- проведення заходів з правової освіти населення;
- формування правової культури громадян;
- забезпечення можливості спілкування студентів з юристами-практиками, а також створення ефективного механізму обміну інформацією між населенням та юридичною клінікою що дозволить оперативно реагувати на практичні потреби громадян;
- розширення співробітництва навчальних закладів з судовими і правоохоронними органами, державними органами та органами місцевого самоврядування з іншими установами та організаціями [8, с. 172].

Тобто юридична клініка – це не що інше, як створюване в межах навчального закладу професійне середови-

ще в комплексі з усім необхідним для психологічної адаптації до неї студента і практичного навчання. Водночас, юридична клініка забезпечує методично коректне формування початкового професійного досвіду [6, с. 19]. Отримавши уявлення щодо практичних навичок, студенти їх закріплюють під контролем викладачів-кураторів під час роботи з реальними справами відвідувачів, які звернулися в юридичну клініку.

Нині в Україні юридичні клініки є студентськими юридичними консультаціями, де студенти надають населенню безоплатну правову допомогу, найчастіше у формі бесіди студента і громадянина (інтерв'ювання), подальшої самостійної роботи студента з пошуку правових норм, підготовки та написання тексту правової консультації, перевірки і схвалення консультації керівником, куратором юридичної клініки з числа практикуючих викладачів факультету права, повторної зустрічі з клієнтом (консультавання). Як правило, в юридичній клініці існує уніфікований стандарт діловодства, є Правила роботи (стандарт для студента-консультанта), а діяльність клініки здійснюється на підставі Положення про юридичну клініку, затвердженого керівником закладу юридичної освіти [1, с. 106].

Таким чином, юридична клініка є структурним підрозділом освітньої установи професійної освіти, діяльність якого спрямована на навчання студентів (закріплення і поглиблення вже наявних знань і вмінь, отриманих у межах вивчення основних дисциплін, а також отримання студентами нових знань, формування нових умінь і вироблення навичок, необхідних для подальшої професійної діяльності) з використанням різноманітних інтерактивних методик, і, передусім, самостійної практичної діяльності студентів (під керівництвом викладачів-кураторів) з надання безкоштовної юридичної допомоги соціально незахищеним верствам населення [3, с. 65].

З огляду на це, найважливішим завданням розвитку сучасної юридичної освіти є інтеграція юридичної клініки

в освітній процес навчального закладу. Це дозволить забезпечити комплексне вирішення організаційних, кадрових, навчально-методичних питань у діяльності юридичних клінік, підвищення якості юридичної освіти загалом шляхом посилення практичної підготовки майбутніх фахівців правознавства.

Також варто зазначити, що нині існують деякі проблеми діяльності юридичних клінік, зокрема: забезпечення клінік викладацьким складом, впровадження навчального компонента в діяльність клінік, розробка методичних матеріалів, навчання і підвищення кваліфікації викладачів клінік. Для повноцінної освітньої роботи щодо розвитку у студентів умінь і навичок юридичної професії у таких клінік, як правило, недостатньо ні викладацьких, ні методичних, ні фінансових ресурсів. У багатьох клініках відсутній освітній курс, який готує майбутніх фахівців правознавства до роботи з реальними відвідувачами; не у всіх клініках роботу кожного студента над кожною справою здійснює кураторство компетентний викладач.

З урахуванням розвитку всієї системи професійної освіти не менш важливим завданням для юридичного клінічного руху є розробка навчально-методичних матеріалів для дисциплін юридичного клінічного циклу, які б передбачали заняття за такими темами: перша зустріч з клієнтом і консультування відвідувача юридичної клініки, правовий аналіз справи, практичні проблеми професійної етики, юридична техніка і навички складання юридичних документів, навички роботи юриста [7, с. 40].

Становлення і розвиток юридичних клінік що діють у межах освітніх установ, нерозривно пов'язане з цілою низкою заходів організаційного та кадрового характеру, зокрема, створення всередині закладу освіти функціонального структурного підрозділу і введення посад методичного та допоміжного характеру [4, с. 149]. Тому важливим є вироблення мінімальних стандартів діяльності юридичних

клінік, спрямованих, передусім, на забезпечення якості наданої студентами юридичної допомоги.

З огляду на це, актуальним залишається розвиток юридичної клінічної освіти, яка охоплює розробку навчально-методичних комплексів, підготовку посібників, практикумів для студентів і викладачів, ознайомлення викладачів з інтерактивними методами навчання студентів практичної діяльності (спеціальні програми підвищення кваліфікації для викладачів), проведення міжвузівських конференцій, семінарів, зимових (літніх) шкіл клініцистів (для студентів та викладачів), а також заходів, спрямованих на створення єдиного освітнього середовища у сфері юридичної освіти.

Як нову форму практичного навчання майбутніх фахівців правознавства і юристів, визначає юридичну клінічну освіту В. Єлов та зазначає, що вона має на меті формування у них професійних навичок і передбачає надання безоплатної правової допомоги представникам окремих категорій населення, які не можуть самостійно вирішити свої проблеми правового характеру. Більш того, автор виокремлює передумови виникнення юридичної клінічної освіти (велика кількість негативних моментів у підготовці майбутніх фахівців правознавства та юристів через недосконалість традиційних методик юридичної освіти), її завдання (практичне навчання студентів, надання юридичної допомоги, популяризаторська діяльність, допомога закладам освіти) і специфічні риси (акцент на практичне навчання, широке застосування інтерактивних методик викладання, якісно більший обсяг самостійності студентів, поєднання навчання з наданням правової допомоги) [5, с. 18].

Клінічна юридична освіта сприяє виробленню корпоративної культури, толерантності спілкування між студентами, викладачами і клієнтами; сприяє формуванню соціальної активності, дисциплінованості, відповідальності за отриману справу, пунктуальності, професіоналізму

і практичних навичок (опитування клієнта, консультування, підготовка юридичного документа, глибоке вивчення справи та її аналіз тощо). Отже, клінічна юридична освіта безперечно є для студентів можливістю отримати навички надання якісної та ефективної юридичної допомоги. Юридична клініка надає можливість студентам застосовувати свої знання і формувати практичні навички під час навчання в закладі юридичної освіти.

Повсюдно метою створення та функціонування юридичних клінік повинно бути підвищення практичного (професійного) рівня юридичної освіти на основі спеціального навчання і надання реальних правових послуг населенню на безоплатній основі. Надання правової допомоги у вирішенні конкретних життєвих ситуацій дозволяє студентам швидше адаптуватися в процесі переходу від теоретичних знань до їхнього практичного застосування.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Таким чином, упровадження юридичної клінічної освіти в систему юридичної освіти дозволяє забезпечити: *студентам* – досвід практичної професійної діяльності, закріпити теоретичні знання, отримані під час навчання, на практиці; *малозабезпеченим особам* – якісну юридичну допомогу, можливість захистити свої права і законні інтереси; *закладу юридичної освіти* – базу для проходження навчальної та виробничої практики студентами, нові форми і методи практичного навчання студентів в освітньому процесі, гарантію випуску висококваліфікованих фахівців; *державі* – високий рівень правової освіти та правової культури в країні, доступ незахищених верств населення до безоплатної правової допомоги.

Список використаних джерел:

1. Ващук О. Л., Гера Р. Ю. Посібник для консультанта юридичної клініки. Львів: ПАІС, 2008. 248 с.
2. Гончаренко В. О. Юридична клініка: історія і визначення. *Практика діяльності «юридичних клінік» України*. 2014. № 1. С. 3–5.

3. Доброхотова Е. Н. Юридические клиники и деятельность pro bono, их отношение к системам бесплатной юридической помощи. *Закон*. 2012. № 11. С. 55–67.
4. Дубчак Н. С. Окремі питання становлення юридичних клінік в Україні. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер.: Економіка і право*. 2010. Вип. 12. С. 144–160.
5. Єлов В. Юрклініки сьогодні можуть забезпечувати ефективну роботу в сфері права. *Юридичний вісник України*. 2012. № 14 (875). С. 13–21.
6. Кожем'яко Н. В. Специфіка професійної діяльності фахівця з правознавства освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст». *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2016. Вип. 10. С. 16–20.
7. Лоджук М. Т. Юридическое клиническое образование студентов в современной Украине. *Всероссийский журнал научных публикаций*. 2013. № 5 (20). С. 40–41.
8. Маньгора В. В. Роль юридичних клінік у професійній підготовці майбутніх юристів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер.: Економіка і право*. 2012. Вип. 17. С. 167–173.
9. Про безоплатну правову допомогу: Закон України № 3460-VI від 2.06.2011 р. *Відомості Верховної Ради України*. 2011. № 51, ст. 577.
10. Смутьська А. В. Роль юридичної клінічної освіти у підготовці майбутніх правознавців до консультаційної роботи з клієнтами (на прикладі юридичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна). *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2014. Вип. 36. С. 190–192.
11. Фігель Ю. О. Формування вмінь реалізації права в юридичній клініці. *Адвокат*. 2010. № 10 (121). С. 46–48.

References:

1. Vashchuk O. L., Hera R. Yu. (2008). Posibnyk dlia konsultanta yurydychnoi kliniky [Guide for a legal clinic consultant]. Lviv: PAIS, 2008. 248 p.
2. Honcharenko V. Yu. (2014). Yurydychna klinika: istoriia i vyznachennia. [Legal clinic: history and definition]. *Praktyka*

- diialnosti «yurydychnykh klinik» Ukrainy – The practice of activity of «legal clinics» of Ukraine.* 2014. 1. P. 3–5.
3. Dobrokhotova Ye. N. (2012). Yuridicheskiie kliniki i deiatelnost pro bono, ikh otnosheniie k sistemam besplatnoi yuridicheskoi pomoshchi. [Legal clinics and activity of pro bono, their relation to free legal assistance systems]. *Zakon – Law.* 2012. 11. P. 55–67.
 4. Dubchak N. S. (2010). Okremi pytannia stanovlennia yurydychnykh klinik v Ukraini. [Separate questions of the establishment of legal clinics in Ukraine]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Ser.: Ekonomika i pravo – Scientific journal of the National Pedagogical Drahomanov University. Series: Economics and law.* 2010. 12. P. 144–160.
 5. Yelov V. (2012). Yurkliniky sohodni mozhut zabezpechuvaty efektyvnu robotu v sferi prava. [Legal clinics today can provide effective work in the field of law]. *Yurydychnyi visnyk Ukrainy – Law Bulletin of Ukraine.* 2012. 14 (875). P. 13–21.
 6. Kozhemiako N. V. (2016). Spetsyfyka profesiinoi diialnosti fakhivtsia z pravoznavstva osvitno-kvalifikatsiinoho rivnia «molodshyi spetsialist». [Specifics of professional activity of jurisprudence specialist of the educational-qualification level «junior specialist»]. *Profesiina osvita: problem i perspektyvy – Vocational education: problems and perspectives.* 2016. 10. P. 16–20.
 7. Lodzhuk M. T. (2013). Yuridicheskoe klinicheskoe obrazovanie studentov v sovremennoi Ukraine. [Law clinical education of students in modern Ukraine]. *Vserossiiskii zhurnal nauchnykh publikatsii – All-Russian journal of scientific publications.* 2013. 5 (20). P. 40–41.
 8. Manhora V. V. (2012). Rol yurydychnykh klinik u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh yurystiv. [The role of legal clinics in vocational training future lawyers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Ser.: Ekonomika i pravo – Scientific journal of the National Pedagogical Drahomanov University. Series: Economics and law.* 2012. 17. P. 167–173.
 9. Pro bezoplatnu pravovu dopomohu: Zakon Ukrainy № 3460-VI vid 2.06.2011 r. [On Free Legal Assistance: The Law of Ukraine № 3460-VI from 2.06.2011]. *Vidomosti Verkhovnoi*

- Rady Ukrainy – Information of the Verkhovna Rada of Ukraine.* 2011. 51, art. 577.
10. Sumulska A. V. (2014). Rol yurydychnoi klinichnoi osvity u pidhotovtsi maibutnikh pravoznavtsiv do konsultatsiinoi roboty z kliientamy (na prykladi yurydychnooh fakultetu Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina). [The role of legal clinical education in training future lawyers to consulting work with clients (on the example of the Law Faculty of V. N. Karazin Kharkiv National University)]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina – Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University.* 2014. 36. P. 190–192.
 11. Fihel Yu. O. (2010). Formuvannia vmin realizatsii prava v yurydychnii klinitsi. [Formation of law enforcement skills in a legal clinic]. *Advokat – The Lawyer.* 2010. 10 (121). P. 46–48. [in Ukrainian].

Роман Юрьевич Келемен,
преподаватель колледжа при Карпатском институте
предпринимательства Университета «Украина»,
г. Хуст, Украина

Келемен Р. Ю.
**РОЛЬ ЮРИДИЧЕСКОЙ КЛИНИКИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРАВОВЕДЕНИЯ**

Аннотация

Статья посвящена определению и исследованию роли юридической клиники в подготовке будущих специалистов правоведения. В статье рассмотрен процесс модернизации юридического образования в современной Украине, акцентируется внимание на развитии практической подготовки будущих специалистов правоведения, в которой значительную роль играет клиническое обучение. Определено значение юридической клиники как организационной структуры и специальной учебной программы; исследованы направления ее деятельности, проанализирована роль юридической клиники в колледже, определены ее значение для студентов, преподавателей, клиентов.

Раскрыто содержание и программа клинического юридического обучения.

Ключевые слова: юридическая клиника, оказание услуг, бесплатная помощь, профессиональная подготовка, специалисты правоведения.

Roman Kelemen,

Teacher of the College of the Carpathian Institute
of Entrepreneurship of the University «Ukraine»,

Khust, Ukraine

E-mail: advokat.kelemen@ukr.net

Kelemen R.

THE ROLE OF LEGAL CLINIC IN TRAINING FUTURE PROFESSIONALS OF JURISPRUDENCE

Abstract

One of the most important problems in the field of law education is the problem of practical professional training future professionals of jurisprudence. The necessity of a radical update of the legislation, improving the quality of normative, law enforcement and law applicable activities requires changes in traditional system of study. The defined changes should be directed at obtaining by future lawyers professional skills in using norms of law not abstractly or detachedly from everyday life situations, but focused on the ability to apply them in practice. The organization of work of legal clinic within the institution of education takes an important role in vocational training future professionals of jurisprudence.

The article is devoted to the definition and study of the role of legal clinic in training future professionals of jurisprudence. The article deals with the process of modernization of law education in modern Ukraine that is focused on the development of practical training future professionals of jurisprudence, in which a clinical study plays a significant role. The meaning of practical activities of legal clinic as an organizational structure and special educational program has been defined. The directions of legal clinic work have been studied. The educational and professional-oriented significance of the work of legal clinic in college have been analyzed. Its role in the teachers' work for training future professionals of law

activity, for providing legal assistance to clients, which belong to low-income groups of population has been determined. The content and the program of clinical legal training have been revealed. It has been established that organization of practice in legal clinic allows providing full-format student's work in real business under such teacher's control, which ensures the actual independence of professional activity with expressive guarantees of its quality. The author made a conclusion that the introduction of legal clinical education in the legal education system can provide: students – by an experience in practical professional activities, consolidate theoretical knowledge gained during training, in practice; low-income persons – a qualitative legal aid, the ability to protect their rights and legitimate interests; the institution of legal education – the basis for students' training and production practice, new forms and methods of practical training of students in the educational process, a guarantee of the issuance of highly skilled specialists; the state – a high level of legal education and legal culture in the country, access of vulnerable groups to free legal aid.

Key words: *legal clinic, provision of services, free assistance, vocational training, professionals of jurisprudence.*

УДК 378:615-051

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ

Віталій Михайлович Кіщук,

асистент кафедри хіміко-фармацевтичних дисциплін

Рівненська медична академія

КЗВО «Рівненська медична академія» РОР

м. Рівне, Україна

Анотація

У статті розкрито сутність професійної діяльності фармацевтів. Зосереджено увагу на дослідженні змісту професійної компетентності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі. Вивчено потенціал акмеологічного підходу для вдосконалення якості професійної підготовки студентів фармацевтичних спеціальностей у закладах вищої освіти. Встановлено, що впровадження акмеологічного підходу дозволить активно впливати на такі три вектори: формування у студентів стійкого інтересу до обраної професії; цілеспрямований розвиток особистісних рис та якостей, які є професійно необхідними для реалізації основних функцій; організацію активного професійного самовдосконалення та стимулювання до саморозвитку в процесі фахової підготовки.

Ключові слова: *майбутні фармацевти, професійна підготовка, професійна діяльність, акмеологічний підхід, психолого-педагогічні засади.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. У Концепції розвитку вищої медичної освіти [5], акцентовано увагу на тому, що нині необхідно здійснювати професійну підготовку мобільних, компетентних фахівців, які будуть конкурентоздатні на ринку праці. З появою нових, продиктованих часом та

суспільним замовленням, вузькопрофільних спеціальностей таких як: «Клінічна фармація», «Технологія фармацевтичних препаратів», «Технологія парфюмерно-косметичних засобів», «Лабораторна діагностика», «Біотехнологія БАР», «Екобіотехнологія», «Економіка підприємства», «Аналітичний контроль якості хімічних лікарських сполук», «Виробництво фармацевтичних препаратів» виникає потреба у кваліфікованих фахівцях з новим прогресивним способом мислення, які спроможні виконувати інноваційні професійні завдання, що поставила перед ним сучасність.

Наголосимо на тому, що нині фармація як окрема, стратегічно визначена галузь народного господарства, потребує відповідно підготовлених кадрів (фармацевтів, провізорів), які не тільки будуть виконувати пункти інструкцій та часто суперечливих один одному законодавчих актів, а й будуть здатні думати на випередження та володітимуть високим рівнем фахової компетентності. Усіма цими характеристиками вони мають опанувати під час навчання у закладах вищої освіти. У цьому контексті поділяємо позицію І. Бойчук [2] з приводу того, що в нашій країні необхідно змінити систему професійної підготовки майбутніх фармацевтичних кадрів. Така потреба, насамперед, продиктована наступними об'єктивними чинниками: по-перше, встановленням ринкових відносин на фармацевтичному ринку послуг і товарів; по-друге, інтенсивним обміном досвідом на світовому рівні у фармацевтичній галузі; по-третє, безпосередньою появою на ринку праці нових спеціальностей та посад.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що в умовах сьогодення основною задачею професійної освіти є підготовка висококваліфікованого, компетентного фахівця, «готового до професійного зростання, здатного до самоосвіти і самовдосконалення» [6, с. 124]. Так, праці Л. Ковальчук, І. Мельничук, Н. Нестерової, Л. Романишиної та ін. присвячені висвітленню ефектив-

них шляхів формування професіоналізму майбутніх медичних фахівців та вивченню потенціалу інноваційних освітніх технологій у їхній професійній підготовці. Нами було встановлено, що питання професійної освіти майбутніх фахівців сестринської справи проаналізовані доволі ґрунтовно у наукових дослідженнях Л. Борисюк, М. Дем'янчука, С. Левківської, Н. Лісної-Міськів, О. Шавальова, З. Шарлович та ін. Тоді як методологічні та психолого-педагогічні аспекти формування професійної компетентності майбутніх фахівців фармації не так різнобічно досліджені. Зокрема лише в останні 15 років з'явилися фундаментальні праці Л. Кайдалової [4], А. Зайченко В. Толочко, В. Черних [10], які присвячені аналізу стану справ у професійній підготовці фахівців з вищою фармацевтичною освітою в Україні. Однак, проведений аналіз цих праць дає змогу констатувати, що дана проблема залишається ще й нині не вирішеною, потребують більш ґрунтовного дослідження психолого-педагогічні аспекти формування у майбутніх фармацевтів високого рівня готовності до обраної професійної діяльності.

Формування цілей статті. Мета статті – розкриття сутності професійної діяльності фармацевтів; дослідження змісту професійної компетентності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі; вивчення потенціалу акмеологічного підходу для вдосконалення якості професійної підготовки студентів фармацевтичних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Відзначимо, що теоретичні та практичні аспекти професійної підготовки висококваліфікованих кадрів для фармації є значущою протягом багатьох десятиліть. Нинішній стан професійної підготовки середнього медичного персоналу для фармації тісно пов'язаний із реструктуризацією сфери охорони здоров'я в Україні, розвитком нових спеціалізацій в практичній діяльності, впровадженням сучасних інноваційних

технічних засобів в освітній процес, розширенням можливостей проведення різного роду наукових досліджень, потребою комплексного вирішення професійних завдань, що стоять перед закладами вищої освіти, які готують майбутніх фармацевтів.

У контексті розв'язування основних завдань, які поставлені у нашій публікації, насамперед розглянемо психолого-педагогічні підходи до характеристики сутності професійної діяльності фармацевтів. З'ясовано, що основне завдання фармації, як складової галузі охорони здоров'я, є забезпечення населення лікарськими засобами, що передбачає системне поєднання наукової, виробничої, оптової та роздрібної реалізації лікарських засобів. Не менш важливими задачами фармації визнано розробку та впровадження нових лікарських засобів синтетичного, природного та біотехнологічного походження, розробка аналітично нормативної документації на нову лікарську рослину сировину, та переробка тієї, яка уже існує. Як доводять науковці [2; 4; 8; 10] до головних професійних компетенцій фармацевтів і провізорів можна віднести: надання фармацевтичної допомоги будь-якій людині, що її потребує; знання, вміння й навички з професійної області; комунікативні вміння й навички, здатність вести бесіду, спілкуватись з відвідувачами аптечних закладів тощо.

Установлено, що професійна освіта студентів нерозривно пов'язана із загальним рівнем культури особистості, а ключову роль у підготовці майбутнього фармацевта у закладах вищої освіти відіграє фармацевтична освіта. Як зазначено у довідковій психологічній літературі, фармацевтична освіта – це безперервний (у продовж життя) цілеспрямований процес розвитку й виховання особистості у процесі реалізації освітньо-професійних програм і послуг (діяльності) в межах та поза межами загальної (або професійно-технічної) середньої, вищої, та післядипломної освіти за денною, вечірньою та заочною (або дистанційною) фор-

мами навчання [3, с. 321]. Зокрема, Наказом Міністерства охорони здоров'я України № 838 від 18.12.2007 [7] було затверджено Концепцію розвитку фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України, яка визначає пріоритетні напрямки та головні програмні завдання щодо вдосконалення професійної підготовки фахівців. А саме до найбільш вагомих чинників які, в першу чергу, потребують особливої уваги віднесено поетапне впровадження ступеневої підготовки фармацевтичних кадрів, що полягає в послідовному здобутті в закладах вищої освіти академічних ступенів «бакалавр» і «магістр».

Незважаючи на підвищений інтерес науковців до проблеми професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю, ці питання ще й нині недостатньо розроблені та ускладнюються низкою суперечностей між:

- сучасними вимогами суспільства до професійної культури представників фармацевтичної галузі, які повинні виконувати на високому рівні професійні функції, та недостатнім рівнем їх фахової кваліфікації відповідно до сучасних світових тенденцій;

- нагальною потребою реформування сучасної системи фармацевтичної освіти і неготовністю відповідних закладів вищої освіти забезпечити якісне впровадження психолого-педагогічних інновацій та освітніх технологій, що позитивно вплинуть на якість професійної підготовки майбутніх фахівців;

- доцільністю наближення української системи фармацевтичної освіти до світових стандартів на основі принципів безперервності та гуманізації освіти й недостатнім рівнем методичної та педагогічної компетентності викладачів, що займаються організацією професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичної галузі.

З метою подолання означених суперечностей, професійна підготовка майбутніх фармацевтів повинна охоплювати такі практичні напрямки, як:

– гуманістична спрямованість освітнього процесу фармацевта;

– формування у студентів під час професійної підготовки цілісної системи взаємопов'язаних духовно-моральних якостей та професійних рис (співчуття та сильна участь у процесі лікування пацієнта, чесність, правдивість, милосердне ставлення до хворої людини;

– формування у студентів готовності до професійного вдосконалення та виконання постулатів «Морально-етичного кодексу фармацевта», що прийнятий на ІV Всеукраїнському з'їзді фармацевтів.

Професія фармацевта відноситься до того виду діяльності, де потрібна висока професійна компетентність. Тобто, з психолого-педагогічних позицій, професійна компетентність фармацевта охоплює сформовані вміння планувати і якісно здійснювати фахову діяльність з точки зору ефективності та доцільності. Успішній професійній компетентності студентів медичних закладів у процесі навчання «сприяє усвідомлення і, головне, розвиток основних якостей особистості, якими повинен володіти кожен медичний працівник» [6, с. 128]. У нашому баченні професійна компетентність визначає готовність майбутнього фармацевта до професійної діяльності й подальшого особистісного та професійного зростання. Тобто основу професійної компетентності складають ґрунтовні теоретичні знання, широкий спектр професійних умінь на навичок і професійні цінності.

Повністю підтримуємо думку В. Сліпчук у тому, що нині доцільно звертати вагому увагу на те, що процеси модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців як в європейському просторі, так і у нашій країні, спонукають викладачів закладів вищої освіти, які готують фармацевтичні кадри, до створення сприятливих психолого-педагогічних умов, які максимально впливатимуть на формування «професійної компетентності, загальної

освіченості і культури, комунікабельності, самостійності у прийнятті рішень та відповідальності за свої дії» [8, с. 64].

У нашому розуміння саме акмеологічний підхід має посісти провідне місце у професійній підготовці майбутніх фармацевтів. Цей факт пояснюємо тим, що акмеологічний підхід дозволяє розглядати професійну підготовку майбутніх фармацевтів з погляду удосконалення, точності та гармонії. Погоджуємося із позицією науковців про те, що акмеологічний підхід «базисна узагальнююча акмеологічна категорія, яка описує сукупність принципів, прийомів і методів, які дозволяють вирішити акмеологічні завдання та проблеми» [1, с. 226]. З психолого-педагогічної позиції цей підхід сприяє оптимізації освітнього процесу та спрямований на досягнення «акме» (максимального рівня професіоналізму) кожним студентом під час здобуття освіти. У нашому розумінні впровадження акмеологічного підходу в освітній процес закладів вищої освіти, які готують майбутніх фармацевтів, дозволить активно пливати на такі три вектори, як:

- по-перше, формування у студентів стійкого інтересу до обраної професії;
- по-друге, цілеспрямований розвиток особистісно-професійних рис та якостей, які є професійно необхідними для реалізації основних функцій;
- по-третє, організацію активного професійного самовдосконалення та стимулювання до саморозвитку процесі фахової підготовки.

Розглянемо виокремлені вектори ґрунтовніше. Так, інтерес до професії є формою вияву вибіркового ставлення особистості до об'єкта, що визначається його життєвою важливістю і емоційною привабливістю. Суб'єктивно інтерес до професії виявляється в емоційному забарвленні пізнавальних потреб людини та визначає спрямованість особистості на певний об'єкт, сприяє ознайомленню з його особливостями і проникненню в його сутність [9, с. 161].

Стійкий інтерес до професії виступає істотним фактором розвитку здібностей студентів, а тому розглядається нами як спонукальний механізм до особистісного пізнання та служить відправною точкою для активізації особистісного розвитку.

На підставі аналізу вимог до особистості сучасного фахівця, що працюватиме у фармацевтичній галузі, визначено такі особистісно-професійні риси, як: здатність до співчуття, сформована емпатія і толерантність; сміливість; терплячість; обережність; скромність; щирість; сумлінність. До найбільш вагомих професійно значущих якостей фахівця також відносимо: акуратність; активність; ввічливість; уважність; працездатність; доброзичливість; ініціативність; критичність мислення; спостережливість; наполегливість; обов'язковість; організованість; відповідальність; практичність; глибина; ясність розуму (інтелект); проникливість думки; самоконтроль самостійність; впевненість у собі; вміння ризикувати; відчуття та прагнення нового тощо.

Вважаємо, що професійна підготовка майбутніх фармацевтів має бути організована таким чином, щоб максимально сприяти професійному самовдосконаленню та стимулювати студентів до саморозвитку через призму формування у них професійних компетентностей. Серед ключових компетентностей визначено компетентність у саморозвитку і самоосвіті, яка має реалізовуватися через оновлений зміст професійної підготовки та впровадження інноваційних методів і технології навчання. Нині викладачам необхідно цілеспрямовано працювати над вдосконаленням освітнього середовища навчального закладу, яке б сприяло саморозвитку кожного окремого студента в залежності від його потенційних можливостей. Наголосимо, що європейська орієнтація України посилила увагу до особистісного та професійного самовдосконалення та підвищила цінність сформованих у майбутніх фахівців здатностей до саморозвитку. Відзначимо, що фармацевт, щоб бути успіш-

ним фахівцем на ринку праці, повинен бути активним та уміти швидко адаптуватися до нових умов та мати сформовану здатність до саморозвитку.

Підсумовуючи наголосимо, що нині у закладах вищої освіти, які готують майбутніх фахівців-фармацевтів, для того, щоб підвищити якість і ефективність професійної підготовки необхідно створити такі умови, які стануть відображенням реальної дійсності та допоможуть у фаховому становленні. Перед викладачами фармацевтичних закладів вищої освіти, у контексті практичної реалізації акмеологічного підходу стоять завдання повномасштабного вдосконалення освітньої діяльності, яка стосується формування усіх граней особистості фахівця-фармацевта, а також формування пізнавальних і творчих здібностей ще у стінах навчальної установи.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Отже, професійна підготовка майбутніх фармацевтів в закладах вищої медичної освіти повинна бути спрямована на формування готовності студентів до професійної діяльності. Вдосконалення професійної підготовки забезпечить конкурентоспроможність випускникам на ринку праці та дасть можливість якісно сформуванати професійну компетентність. Вважаємо, що студенти як професіонали фармації, мають оперативно реагувати на постійно виникаючі зміни в практичній діяльності та повинні навчитися, уміти використовувати отримані в процесі професійної підготовки знання як засіб для якісного вирішення усіх фахових завдань. У нашому баченні важливим напрямком педагогічного пошуку є максимальна реалізація акмеологічного підходу під час організації освітнього процесу.

У подальшому плануємо провести більш ґрунтовніший аналіз означеного спектру проблеми, пов'язаної з вдосконаленням професійної підготовки майбутніх фармацевтів та визначити найперспективніші форми та ме-

тоди, які дозволяють суттєво підвищити якість освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Акмеология: учебное пособие под ред. А. А. Деркача, В. Г. Зазыкина. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 256 с.
2. Бойчук І. Д. Передумови виникнення та становлення системи підготовки фармацевтів в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : наук.-метод. журнал. Львів, 2007. № 4. С. 186–196.
3. Большой психологический словарь. Т. 1. (А-О); Пер. с англ. Ребер Артур. ООО «Издательство АСТ»; «Издательство «Вечер», 2003. 592 с.
4. Кайдалова Л. Г. Професійна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у вищих навчальних закладах: монографія. Харків : НФаУ, 2010. 364 с.
5. Концепція розвитку вищої медичної освіти (Наказ МОЗ України від 12.09.2008 р. № 522/51). URL: http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20080912_522_htm (дата звернення 03.01.2017).
6. Левківська С. М. Формування фахової компетентності майбутніх медичних сестер як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 1 (73). Педагогічні науки, 2014. С. 124–131.
7. Наказ № 838 від 18.12.2007 «Про затвердження Концепції розвитку фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України». URL: http://moz.gov.ua/ua/portal/dn_20071218_838.html (дата звернення 03.01.2017).
8. Сліпчук В. Л. Підготовка фахівців фармацевтичної галузі в Україні в умовах євроінтеграції. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Випуск 3–4, 2014. С. 63–68.
9. Соціологічна енциклопедія / Укладач В. П. Городаненко. Київ : «Академвидав», 2008. 456 с.
10. Фармацевтическое образование в мире: учеб.-метод. пособ. / В. П. Черных и др. Харьков : Изд-во: НФаУ, 2004. 92 с.
11. Черних В. П. Фармацевтична галузь за роки незалежності України. *Вісник фармації*. 2002. № 3. С. 3–12.

References

1. Akmeologiya [Acmeology]: uchebnoe posobie pod red. A. A. Derkacha, V. G. Zazykina. Sankt-Peterburg : Piter, 2003. 256 s.
2. Boichuk I. D. Peredumovy vynyknennia ta stanovlennia systemy pidhotovky farmatsevtiv v Ukraini [Prerequisites for the emergence and development of a system of training pharmacists in Ukraine]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity* : nauk.-metod. zhurnal. Lviv, 2007. № 4. S. 186–196.
3. Bolshoy psihologyicheskii slovar [Big Psychology Dictionary]. T. 1. (A-O); Per. s angl. Reber Artur. OOO «Izdatelstvo AST; «Izdatelstvo «Vecher», 2003. 592 s.
4. Kaidalova L. H. Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv farmatsevychnoho profilu u vyshchikh navchalnykh zakladakh [Professional training of future specialists of pharmaceutical profile in higher educational establishments]: monohrafiia. Kharkiv : NFaU, 2010. 364 s.
5. Kontsepsiia rozvytku vyshchoi medychnoi osvity [Concept of the development of higher medical education] (Nakaz MOZ Ukrainy vid 12.09.2008 r. № 522/51). Retrieved from http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20080912_522_htm.
6. Levkivska S. M. Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh medychnykh sester yak naukova problema [Formation of professional competence of future nurses as a scientific problem]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu*. Vypusk 1 (73). Pedahohichni nauky, 2014. S. 124–131.
7. Nakaz № 838 vid 18.12.2007 «Pro zatverdzhennia Kontsepsii rozvytku farmatsevychnoho sektoru haluzi okhorony zdorovia Ukrainy» [Order No. 838 of 18.12.2007 «On Approval of the Concept for the Development of the Pharmaceutical Sector in the Healthcare Sector of Ukraine»]. Retrieved from http://moz.gov.ua/ua/portal/dn_20071218_838.html.
8. Slipchuk V. L. Pidhotovka fakhivtsiv farmatsevychnoi haluzi v Ukraini v umovakh yevrointehratsii [Training specialists of the pharmaceutical industry in Ukraine in the context of European integration. Continuing Professional Education: Theory and Practice]. *Nepererвна profesiina osvita: teoriia i praktyka*. Vypusk 3–4, 2014. S. 63–68.

9. Sotsiologichna entsyklopediia [Sociological Encyclopedia] / Ukladach V. P. Horodanenko. Kyiv : «Akademydav», 2008. 456 s.
10. Farmatsevticheskoe obrazovanie v mire [Pharmaceutical education in the world]: ucheb.-metod. posob. / V. P. Chernyih i dr. Harkov : Izd-vo: NFaU, 2004. 92 s.
11. Chernykh V. P. Farmatsevychna haluz za roky nezalezhnosti Ukrainy [Pharmaceutical industry during the years of Ukraines independence]. *Visnyk farmatsii*. 2002. № 3. S. 3–12.

Виталий Михайлович Кищук,

ассистент кафедры химико-фармацевтических дисциплин
Ровенская медицинская академия
КЗВО «Ровенская медицинская академия» РОР
м. Ровно, Украина

Кищук В. М.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ФАРМАЦЕВТОВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация

В статье раскрыта сущность профессиональной деятельности фармацевтов. Сосредоточено внимание на исследовании содержания профессиональной компетентности будущих специалистов фармацевтической отрасли. Изучен потенциал акмеологического подхода в контексте совершенствования профессиональной подготовки студентов фармацевтических специальностей в учреждениях высшего образования. Установлено, что внедрение акмеологического подхода, позволит активно воздействовать на следующие три вектора: формирование у студентов устойчивого интереса к избранной профессии; целенаправленное развитие личностных качеств, которые являются профессионально необходимыми для реализации основных функций; организацию активного профессионального самосовершенствования и стимулирование к саморазвитию в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *будущие фармацевты, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, акмеологический подход, психолого-педагогические основы.*

Vitalii Kishchuk,

Assistant of the Department of Chemistry and
Pharmaceutical Sciences,

CHEE «Rivne Medical Academy»,

Rivne, Ukraine

E-mail: kishchuk.vitalij@gmail.com

Kishchuk V.

**ORGANIZATION OF THE FUTURE PHARMACISTS'
PROFESSIONAL TRAINING:
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS**

Abstract

The article substantiates the need for qualified pharmacists with a new progressive way of thinking who are capable to perform innovative professional tasks and have a high level of professional competence gained while studying at higher education institutions. It is defined that under the present conditions the main task of professional education is to prepare a highly qualified, competent specialist ready for professional growth, capable to self-education and self-improvement. The attention is focused on the disclosure of the essence of the pharmacists' professional training, the contradictions are identified and the practical directions of their discovery are outlined. It is revealed that the main task of the pharmacy is to provide the population with medicines, which provide systematic combination of scientific, industrial, wholesale and retail sales of medicinal products. The content of professional competence of future specialists of the pharmaceutical industry is researched. The main professional competencies of pharmacists and chemists include: knowledge, skills and competences from a professional field; communicative skills and abilities, ability to conduct conversations, communicate with visitors of pharmacy establishments. Important professional tasks of pharmacists are the development and introduction of new medicines of synthetic, natural and biotechnological origin, the development of analytical normative documentation for new medicinal plant raw materials, and processing of one that already exists. It has been determined that the acmeological approach has a significant potential for improving the quality of the professional training of students of

pharmaceutical specialties in higher education institutions. The acmeological approach helps to optimize the educational process and aims at achieving «acme» by each student. Its introduction will allow to actively influence the following three vectors, such as: formation of a stable interest among students in the chosen profession; purposeful development of personally professional features and qualities that are professionally necessary for the implementation of the main functions; organization of active professional self-improvement and stimulation of self-development in the process of professional training. Teachers of pharmaceutical institutions of higher education, in the context of the practical implementation of the principles of the acmeological approach, have the task of full-scale improvement of the activities related to the formation of all facets of the personality of the pharmacist, as well as the formation of cognitive and creative abilities.

Key words: *future pharmacists, professional training, professional activity, acmeological approach, psychological and pedagogical principles.*

УДК 378.14:004.01

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РАКЕТНО-АРТИЛЕРІЙСЬКОГО ОЗБРОЄННЯ

Олег Миколайович Маслій,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
заступник начальника академії з навчальної роботи,
Військова академія,
м. Одеса, Україна

Анотація

Встановлено, що концепція професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння це комплекс основних положень, які всебічно і повно розкривають сутність, зміст, основні етапи підготовки військових фахівців. Вона (концепція) визначається вимогами, які пред'являються до курсантів, до їх професійної підготовленості, традиціями підготовки військових інженерних фахівців, що склалися в системі вищої військової освіти і орієнтована на формування здатності і готовності військовослужбовців реалізувати себе за професійним призначенням. Основу концепції становить інтеграція компетентнісного, особистісного, діяльнісного, системного, інтегративного, технологічного і синергетичного підходів.

Ключові слова: *концепція, офіцери ракетно-артилерійського озброєння, підготовка, військова освіта, підходи.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку Збройних сил України (ЗСУ) зростають вимоги до військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння, а також необхідність наукового обґрунтування змін освітнього процесу щодо підвищення його ефективності. Тому якісна підготов-

ка офіцерських кадрів є однією з основних проблем підтримання високої бойової готовності частин і підрозділів Сухопутних військ ЗСУ, оскільки офіцер є центральною фігурою в здійсненні бойової підготовки особового складу, забезпечення правильної експлуатації і збереження техніки та озброєння. Сучасна армія не може існувати без офіцерів, і тим більше, якщо вона комплектується на контрактній основі. Тому практично всі держави світу, в тому числі Україна, піклуються про вдосконалення системи підготовки військових фахівців.

Воєнна операція, що проводиться на сході України, вимагає від військових фахівців застосування всього арсеналу знань, вмінь та навичок щодо застосування озброєння і військової техніки на полі бою, тактичного вишколу, високої психологічної стійкості. Крім того, впровадження досвіду ведення бойових дій, вміння застосування озброєння та військової техніки в антитерористичній операції є об'єктивною вимогою сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Характер сучасних воєнних загроз, зміни способів ведення бойових дій, що яскраво видно на прикладі АТО, створюють нові виклики перед ракетними військами і артилерією, вимагають проведення їх глибокої модернізації та оновлення. У вітчизняній військовій педагогіці накопичено відповідний матеріал, що становить теоретико-методологічну основу дослідження теорії і практики професійної підготовки офіцерів Сухопутних військ ЗСУ. Аналіз наукової та психолого-педагогічної літератури, матеріалів досліджень, які розкривають питання підготовки офіцерських кадрів (М. Баландин, М. Бахмат, А. Зубков, О. Кравчук, О. Красюк, С. Латін, В. Мазуренко, М. Нещадим, М. Олійник, О. Панченко, Ю. Пушкарьов, В. Телелим, П. Трофименко, В. Ягупов та ін.) дав підстави обґрунтувати основні засади формування професіоналізму майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.

Однак, ідея систематизації знань про професійну підготовку майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння з урахуванням досвіду операції об'єднаних сил у Донецькій та Луганській областях, стандартів підготовки НАТО, умов стану особливого періоду або мирного часу у вигляді цілісної концепції залишається недостатньо розробленою.

Формування цілей статті. Метою статті є обґрунтування концептуальних положень професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння на сучасному етапі розвитку Збройних сил України.

Виклад основного матеріалу. З метою кращого розуміння предмету дослідження обґрунтуємо поняття «концепція». З латинської мови концепція (conceptio – розуміння, система) – це певний спосіб розуміння, трактування яких-небудь явищ, керівна ідея для їх освітлення, основна точка зору, провідний задум, конструктивний принцип різних видів діяльності [1, с. 222]. Розглядаючи поняття «концепція» в педагогічній науці зазначимо, що до теперішнього часу відсутня єдина думка і точка зору щодо його визначення. один Під концепцією В. Загвязинський розуміє мету, сутність, структуру, рушійні сили, закономірності і способи функціонування освітнього процесу [2].

Аналізуючи послідовність розробки категорії «концепція» у педагогічній науці зацентруємо увагу на тому, що дана проблема не розглядається як предмет спеціального дослідження. До неї звертаються в контексті досліджень того чи іншого феномена педагогічної діяльності. Одними з перших, які поставили собі за мету визначити призначення, розробити структуру, зміст і процедури побудови педагогічної концепції були російські вчені Є. Яковлев і Н. Яковлева. З огляду на специфіку педагогіки як науки, під педагогічної концепцією вони розуміють «складну, цілеспрямовану, динамічну систему фундаментальних знань про педагогічний феномен, що всебічно розкривають його

сутність, зміст, особливості, а також технологію оперування з ним в умовах сучасної освіти» [3, с. 10].

Виходячи з сказаного вище, дамо визначення концепції професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння: це комплекс основних положень, які всебічно і повно розкривають сутність, зміст, основні етапи підготовки військових фахівців.

Концепція професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння визначається вимогами, які пред'являються до них, до їх професійної підготовленості, традиціями підготовки військових інженерних фахівців, що склалися в системі вищої військової освіти і орієнтована на формування здатності і готовності військовослужбовців реалізувати себе за професійним призначенням. Вона (концепція) представляє сукупність інноваційних цільових установок і пріоритетних напрямів підготовки офіцерських кадрів у сучасних умовах розвитку Сухопутних військ ЗСУ. Крім цього, концепція професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння доповнює, розвиває та оптимізує основні положення Концепції підготовки Збройних Сил України [4].

Актуальність і необхідність системного забезпечення концепції професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння в сучасних умовах розвитку ЗСУ зумовлена:

- необхідністю виконання поставлених завдань Концепцією підготовки Збройних Сил України [4], положень Военної доктрини України [5];

- зростанням вимог компетентнісного підходу до професійної підготовки курсантів військових ЗВО;

- важливістю формування професійної компетентності у військових фахівців з вищою освітою;

- доцільністю розробки інноваційних концептуальних положень щодо забезпечення якості військової освіти курсантів, як педагогічної системи;

– випереджальним характером підготовки повного переліку найбільш спеціальностей офіцерських кадрів тощо.

Оснoву концепції становить інтеграція компетентнісного, особистісного, діяльнісного, системного, інтегративного, технологічного і синергетичного підходів, що визначає поєднання суспільних та особистісних цілей підготовки, необхідність підвищення ролі військових фахівців, актуалізацію соціально-ціннісних орієнтирів, зумовлених статусом, призначенням майбутнього офіцера ракетно-артилерійського озброєння, його мотивації спрямованій на цілеспрямовану активність у навчальній, науково-дослідній і військово-службовій діяльності, оволодіння сучасним високотехнологічним озброєнням та військовою технікою (від мінометів до ракетних комплексів), розвиток якостей особистості, необхідних для самореалізації у військово-професійній діяльності, здатність і готовність забезпечувати виконання завдань, зумовлених потребами військової служби в мирний і воєнний час.

У вітчизняній військовій педагогіці накопичено відповідний матеріал, що становить теоретико-методологічну основу дослідження теорії і практики професійної підготовки офіцерів Сухопутних військ ЗСУ. Аналіз наукової та психолого-педагогічної літератури, матеріалів досліджень, які розкривають питання підготовки офіцерських кадрів (М. Баландін, М. Бахмат, А. Зубков, О. Кравчук, О. Красюк, С. Латін, В. Мазуренко, М. Нещадим, М. Олійник, О. Панченко, Ю. Пушкарьов, В. Телелим, П. Трофименко, В. Ягупов та ін.) дав підстави обґрунтувати виокремлені вище основні методологічні підходи:

– *компетентністний* підхід базується на синтезі знань, умінь, досвіді професійної діяльності, а також розвиненості особистісних якостей, що визначають здатність і готовність майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння до використання сучасного високотехноло-

гічного озброєння та військової техніки, бойового і технічного забезпечення ракетних військ і артилерії (РВіА) (А. Зельницький, Л. Маслак, М. Нецадим, Р. Серветник, П. Удовенко, В. Ягупов). Суть підходу полягає в необхідності визначення змісту професійної підготовленості військовослужбовців, з урахуванням виконаних основних функцій професійної діяльності, що відображаються через професійні компетенції, а також в окресленні перспектив такої діяльності з метою отримання потрібного результату;

– *особистісний* – професійне становлення майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння пов'язане з особистісно-професійним розвитком, орієнтованим на високий рівень службової діяльності, що здійснюється за допомогою виховання, навчання та саморозвитку. Суть цього підходу полягає в тому, щоб створити відповідні умови, за яких особистість змогла б розкритися, реалізувати свої можливості для професійного самовизначення і саморозвитку. Провідна ідея цього підходу полягає в орієнтації освітнього процесу на особистість курсанта з урахуванням його можливостей, потреб, здібностей, активності, на розвиток мотивації до засвоєння знань (І. Бех, Н. Кічук, Т. Колісник, М. Левківський, Т. Левченко, В. Моляко, А. Мудрик, О. Пехота, О. Савченко та ін.);

– *діяльнісний* підхід передбачає поетапне включення курсантів у соціально-орієнтовану діяльність, яка передбачає просування особистості від об'єкта до суб'єкта військово-соціальної і виховної роботи в процесі навчання у військових закладах вищої освіти, ґрунтується на процесуальному характері розвитку суб'єктних властивостей особистості в діяльності і засвоєння досвіду (Р. Гуревич [6], С. Пальчевський [7] та ін.). Діяльнісний підхід дозволяє здійснити інтеграцію навчальної, науково-дослідної та військово-професійної підготовки, націлити майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння на формування здатності застосовувати отримані знання на практиці;

– *системний* підхід – основною вимогою до підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння є розгляд її як єдиного процесу (В. Безпалько, І. Блауберг, С. Гончаренко, І. Каньковський, Ф. Корольов, В. Кузьмін, В. Садовський та ін.) взаємодії науково-педагогічних працівників і курсантів. Даний підхід дає змогу розглядати освітній процес у військовому закладі вищої освіти з позицій закономірностей системного цілого і взаємодії складових його частин. У цій системі взаємозв'язку викладач є тою ланкою, яка спрямовує і стимулює діяльність майбутніх військових фахівців. Саме тому освітню систему розглядаємо як єдину систему спільної діяльності науково-педагогічних працівників і курсантів, різновид людської діяльності, адже це не механічна система процесів і явищ, а якісно нове явище, цілісність якого полягає в єдності цілей викладання і навчання;

– *інтегративний* підхід формує в майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння уявлення про загальні теорії та комплексні проблеми військової освіти, забезпечує засвоєння курсантами системи знань і методів. За такого підходу розкриваються тенденції розвитку науки, які виникають під дією процесів інтеграції, наприклад, гуманізації, теоретизації, математизації тощо. Крім цього, інтеграція сприяє реалізації принципів науковості та системності навчання [39]. Інтегративний підхід у військово-професійній підготовці майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння полягає в тому, що поряд із самостійною обумовленістю військова освіта є сполучною ланкою між професійною і військовою освітою, об'єднує всю сукупність знань, умінь, навичок, норм і цінностей в єдине ціле.

– *технологічний* підхід характеризує спрямованість професійної діяльності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння на оптимізацію, вдосконалення діяльності навчання, підвищення її результативності, ін-

струментальності й інтенсивності. Значення технологізації в підготовці військових фахівців полягає в тому, що вона надає їх діяльності раціонального характеру, відповідає суб'єктивному прагненню визначити той природний алгоритм, який полегшить службову діяльність і підвищить ефективність;

– *синергетичний* підхід забезпечує гнучке реагування на швидкозмінні педагогічні ситуації, швидку орієнтацію на соціальне замовлення на підготовку майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння, варіативність навчання. Трансформація військової освітньої галузі потребує врахування синергетичних принципів її самоорганізації як відкритої соціальної системи (Г. Васянович, А. Євтодюк, С. Клепко, В. Кушнір, В. Лутай, В. Цикін, О. Чалий та ін.). Тому на сучасному етапі підготовки військових фахівців синергетика набуває інтенсивного розвитку, а її ідеї знаходять широке застосування в освітньому просторі військових ЗВО, коли педагогічні системи починають аналізуватися в термінах синергетичної теорії самоорганізації.

Пріоритетною цільовою установкою концепції професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння є підвищення освітньої місії військових ЗВО, їх ролі у впровадженні педагогічної системи, забезпечення якісної професійної підготовки курсантів на основі принципів фундаментальності, доступності та привабливості.

Концепція професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння складається з наступних складових:

1. Системне обґрунтування якісних параметрів військово-професійної освіти курсантів.
2. Державне замовлення на підготовку офіцерів ракетно-артилерійського озброєння.
3. Цільове забезпечення військово-професійної освіти курсантів військових ЗВО.

4. Оптимізація змісту і структури професійної підготовки курсантів у військових ЗВО.

5. Удосконалення навчально-матеріальної бази.

6. Поетапна реалізації концепції у Військовій академії (м. Одеса).

Керуючись нормативно-правовою базою, положеннями і рекомендаціями військово-педагогічної науки, забезпечення якісної професійної освіти у військових ЗВО розглядаємо як педагогічну систему, що становить основу концепції професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння. Тому обґрунтування сутності педагогічної системи професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння передбачатиме комплекс взаємопов'язаних компонентів їх професійної підготовки. Необхідною при цьому умовою є системне обґрунтування концептуальних питань, пов'язаних із виділенням вимог, що пред'являються до особистості військових фахівців і змістом їх військово-професійної підготовки з точки зору системного аналізу [8–10].

Системний підхід орієнтований на:

- виявлення всіх взаємозв'язків і взаємодій з використанням різних видів моделювання;
- усебічне визначення цілей, розгляд будь-якої системи як механізму їх досягнення;
- прогнозування альтернативних варіантів досягнення цілей;
- аналіз «внутрішніх» і «зовнішніх» результатів поведінки педагогічної системи з кожної альтернативи;
- органічне поєднання, координація та інтеграція різних видів діяльності, як в процесі дослідження, так і під час реалізації результатів.

Необхідність й актуальність системного обґрунтування концепції професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння полягає в забезпеченні Сухопутних військ ЗСУ кваліфікованими офіцерами з високими професійними та особистісними компетенціями.

Узагальнюючи сказане вище зазначимо, що концептуальні положення підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння обґрунтовуються на методологічному, теоретичному та методичному рівнях.

Методологічний рівень розкриває фундаментальні філософські ідеї формування особистості військового фахівця, положення гуманізму й екзистенціалізму, а також є виявом взаємозв'язку, взаємодії, взаємозалежності, взаємопроникнення підходів загальнонаукової й конкретно наукової методології до вивчення проблем підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння. Тому концепцію дослідження становлять основні положення компетентнісного, особистісного, діяльнісного, системного, інтегративного, технологічного і синергетичного підходів наукового пізнання й теорії навчання, що розкривають процес формування професійно розвиненої й активної особистості військового фахівця.

Теоретичний рівень підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння визначає низку вихідних даних, параметрів, дефініцій, без яких неможливе розуміння сутності досліджуваного процесу і містить наукове обґрунтування педагогічної системи. Він будується з урахуванням структурних елементів діяльності військових фахівців, комплексного й інтегративного характеру професійної компетенції як однієї з передумов формування їх готовності до використання сучасних інноваційних технологій у професійній діяльності.

Методичний рівень базується на виборі педагогічних умов підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння і виражається у структурно-функціональній взаємодії основних компонентів, критеріїв і показників визначення рівнів готовності курсантів до службової діяльності. Цей рівень реалізується за такими напрямками: поглиблення інтеграції загальноосвітніх і фахових знань; фахова підготовка курсантів з урахуванням специфіки

майбутньої професійної діяльності; застосування в освітньому процесі сучасних інноваційних технологій.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Таким чином, обґрунтована концепція підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння представляє собою сукупність інноваційних цільових установок і пріоритетних напрямів підготовки офіцерських кадрів у сучасних умовах. Структура даної концепції включає: системне обґрунтування якісних параметрів професійної освіти; вигоди до підготовки військових фахівців; визначення основних цілей і завдань військової освіти; оптимізацію структури та змісту педагогічної системи; удосконалення навчально-матеріальної бази; поетапну реалізацію.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку вбачаємо в реалізації концепції підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння через виявлені педагогічні умови, які якісно впливатимуть на організацію освітнього процесу. Тому подальшими науковими розвідками в контексті представленого дослідження буде виявлення дієвих педагогічних умов підготовки військових фахівців в освітньому середовищі ВЗВО.

Список використаних джерел

1. Философский энциклопедический словарь. Москва : ИНФРА-М. 2003. 576 с.
2. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. Москва : Просвещение. 1982. 160 с.
3. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. 2006. 239 с.
4. Концепція підготовки Збройних Сил України. URL : <https://www.ukrmilitary.com/2016/02/concept-of-the-armed-forces-of-ukraine.html>.
5. Военна доктрина України. URL : <https://www.president.gov.ua/documents/5552015-19443>.

6. Гуревич Р., Кадемія М. Професійна компетентність майбутнього педагога: як її формувати? *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки.* 2012. Вип. 10. С. 66–70. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_10_18.
7. Пальчевський С. С. Акмеологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Кондор. 2008. 398 с.
8. Артюшин Г. М. Актуальні проблеми вищої професійної підготовки військових кадрів. *Військова освіта : збірник наукових праць.* Київ : ГУКП НМЦВО МОУ. 2001. № 9. С. 123–128.
9. Білоус В. С., Вашутін О. М., Смолянчук В. Ф. Концептуальні засади формування змісту сучасної військово-гуманітарної освіти. *Проблеми освіти.* Київ : ІЗМН. 1997. Вип. 7. С. 30–38.
10. Ройлян В. О. Формування професійних якостей майбутніх фахівців Сухопутних військ в умовах реформування вищої військової освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса. 2004. 293 с.

References

1. Filsofskiy entsiklopedicheskiy slovar. Moskva : INFRA-M. 2003. 576 s.
2. Zagvyazinskiy V. I. Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya. Moskva : Prosveschenie. 1982. 160 s.
3. Yakovlev E. V., Yakovleva N. O. Pedagogicheskaya kontseptsiya: metodologicheskie aspekty postroeniya. Moskva : Gumanitar. izd. tsentr VLADOS. 2006. 239 s.
4. Kontseptsiiia pidhotovky Zbroinykh Syl Ukrainy. Retrieved from <https://www.ukrmilitary.com/2016/02/concept-of-the-armed-forces-of-ukraine.html>.
5. Voienna doktryna Ukrainy. Retrieved from <https://www.president.gov.ua/documents/5552015-19443>.
6. Hurevych R., Kademiia M. Profesiina kompetentnist maibutnoho pedahoha: yak yii formuvaty? *Vytyky pedahohichnoi maisternosti. Seriiia : Pedahohichni nauky.* 2012. Vyp. 10. S. 66–70. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_10_18.
7. Palchevskiy S. S. Akmeolohiia: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv. K. : Kondor. 2008. 398 s.

8. Artiushyn H. M. Aktualni roblem vyshchoi profesiinoi pidhovtovky viiskovykh kadriv. *Viiskova osvita : zbirnyk naukovykh prats*. Kyiv : HUKP NMTsVO MOU. 2001. № 9. S. 123–128.
9. Bilous V. S., Vashutin O. M., Smolianiuk V. F. Kontseptualni zasady formuvannya zmistu suchasnoi viiskovo-humanitarnoi osvity. *Problemy osvity*. Kyiv : IZMN. 1997. Vyp. 7. S. 30–38.
10. Roilian V. O. Formuvannya profesiinykh yakostei maibutnikh fakhivtsiv Sukhoputnykh viisk v umovakh reformuvannya vyshchoi viiskovoï osvity : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Odesa. 2004. 293 s.

Олег Николаевич Маслий,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
заместитель начальника академии по учебной работе,
Военная академия,
м. Одесса, Украина

Маслий Н. О.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ РАКЕТНО-Артиллерийское вооружение

Аннотация

Установлено, что концепция профессиональной подготовки будущих офицеров ракетно-артиллерийских вооружения это комплекс основных положений, Которые всесторонне и полно раскрывают сущность, содержание, основные этапы подготовки военных специалистов. Она (концепция) определяется требованиями, Которые предъявляются к курсантам, к их профессиональной подготовленности, традициями подготовки военных инженерных специалистов, Которые сложились в системе высшего военного образования и ориентирована на формирование способности и готовности военнослужащих реализовать себя по профессиональным назначением. Основу концепции составляет интеграция компетентностного, личностного, деятельностного, системного, интегративного, технологического и синергетического подходов.

Ключевые слова: концепция, офицеры ракетно-артиллерийских вооружения, подготовка, военное образование, подходы.

Maslii Oleh Mykolaiovych

Doctor of Philosophy in Pedagogy (Phd), Senior Research Assistant,
Deputy Director of the Academy for Scientific Work,
Military Academy,
Odessa, Ukraine
E-mail: mon2369@ukr.net

Maslii O.

**CONCEPTUAL PRINCIPLES FOR THE PROFESSIONAL
TRAINING OF FUTURE MISSILES AND
ARTILLERY ARMAMENT OFFICERS**

Abstract

The article is devoted to the conceptual principles for the professional training of future missiles and artillery armament officers. The author noted that the concept of professional training of future officers of missile and artillery armament is determined as a complex of the main statements which completely reveal the meaning, content, principal stages of the military experts' training. It is based on the integration of the following approaches: a competence approach, a personality-oriented approach, an activity-oriented approach, a system approach, an integrative approach, a technological approach, and a synergetic approach. It defines the combination of social and personal aims of training, the need to increase the significance of military experts, the actualization of social values due to a status, the assignment of a future missile and artillery armament officer, its motivation to a purposeful activity in studying, scientific research and military service, the acquirement of modern high-technology armament and military vehicles, the development of personal qualities, those are necessary for achieving a professional self-fulfilling, the ability and willingness to accomplish missions caused by the needs of military service in peace time and wartime.

Key words: *concept, officers of missile and artillery armament, training, military education, approaches, motivation, military vehicles, high-technology armament.*

УДК 378.14:316.7 (045)

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ МОРСЬКОГО ТОРГОВЕЛЬНОГО ФЛОТУ ДО РОБОТИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

Дмитро Дмитрович Осадчук,
аспірант Хмельницького національного університету,
м. Хмельницький, Україна

Анотація

На сучасному етапі становлення системи вищої освіти України загалом, та морської зокрема, постає проблема підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних, компетентних фахівців. Це можливе за умов розробки інноваційного навчально-методичного супроводу фахової підготовки у морських закладах вищої освіти, у вдосконаленні механізмів та засобів такої підготовки. З огляду на це, актуальності набуває розробка структурно-функціональних моделей різноманітних процесів у системі вищої освіти. Це стосується і підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях. Розробка, обґрунтування та експериментальна перевірка дієвості структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту України до роботи в екстремальних ситуаціях дасть змогу якісно підвищити рівень їхньої готовності до роботи в екстремальних ситуаціях.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні офіцери, морський торговельний флот, екстремальні ситуації, структурно-функціональна модель, блоки моделі.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Розвиток системи освіти України, її прагнення до досягнення світових стандартів та позиціонування України як важливого гравця

на світовому ринку морських перевезень вимагає пошуку нових, ефективних форм, методів, засобів і способів організації освітнього процесу. Низка міжнародних документів та вітчизняне законодавство в сфері освіти спонукає науково-педагогічних працівників морських закладів вищої освіти до постійного професійного вдосконалення, розробки покращеного навчально-методичного забезпечення та змісту підготовки майбутніх фахівців. З огляду на усе вищезазначене, вважаємо за доцільне розгляд питання моделювання в освітньому процесі, зокрема створення структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях. Зміни, які відбуваються в сучасному суспільстві, диктують нові вимоги до підготовки висококваліфікованих кадрів різноманітних професій, зокрема і до майбутніх фахівців морської галузі – офіцерів морського торговельного флоту. За твердженням М. Міусова, «Україна сьогодні є четвертою в світі за кількістю офіцерів, які працюють у торговельному флоті. І сьогодні на міжнародному ринку праці існує дефіцит висококваліфікованих фахівців» [2]. В аналітичній записці «Щодо стратегічних пріоритетів реалізації потенціалу України як морської держави» вказано на глобальні тенденції розвитку морської галузі, зокрема і на зростання вимог до безпеки судноплавства [3]. Враховуючи різноманітні нестандартні, екстремальні ситуації, які можуть виникати під час виконання офіцерами своїх професійних обов'язків, виникає потреба у створенні системи якісної підготовки майбутніх фахівців до роботи в таких ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснений теоретичний аналіз сучасної психолого-педагогічної спеціальної літератури з напряму дослідження засвідчив, що сьогодні проблема підготовки фахівців до роботи в екстремальних ситуаціях стає все більш актуальною, її досліджують у багатьох наукових напрямках (психологія екстре-

мальної поведінки – Ю. Александровський, В. Андросюк, Є. Долгополова, В. Лебедев, Б. Смірнов, А. Столяренко та ін., психологічна підготовка працівників МВС до дій в екстремальних ситуаціях – В. Бабенко, О. Колесніченко, М. Логачов, О. Снігерьев, В. Шапар, О. Шаповалов, С. Яковенко та ін., професійно-психологічна підготовка юристів до дій в екстремальних ситуаціях – І. Амінов, Т. Варфоломеева, А. Кондрацький, Н. Мещеріна, О. Скрябін, психологічна готовність військовослужбовців до дій в екстремальних умовах – Ю. Бабаян, Л. Бітхтіна, Л. Грішман, А. Караян, А. Маклаков, І. Сиромятников, О. Столяренко та ін., діяльність співробітників ДСНС в екстремальних ситуаціях – О. Колесніченко, М. Козяр, Н. Оніщенко, О. Тімченко та ін.). Актуальні питання підготовки фахівців морської галузі знайшли своє відображення у наукових працях А. Гузя, Л. Герганова, А. Дулі, М. Бабишеної, Н. Бобришевої, Л. Герганова, О. Демченко, О. Касьянова, С. Козак, М. Кулакової, Л. Ліпшиць, О. Роменського, А. Сваричевської, О. Тимофеевої, О. Фролової, В. Худика та ін.

Однак попри те, що сьогодні існує низка досліджень науковців, які присвячені актуальним питанням професійної підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях, структурно-функціональної моделі такого процесу немає.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розробка та обґрунтування структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях.

Виклад основного матеріалу. Розкриваючи сутність структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях, варто відзначити, що сам процес моделювання будь-яких процесів, зокрема і тих, які відбуваються в системі вищої освіти, дає змогу визначити

та керувати ними. Ключові аспекти процесу моделювання сьогодні досліджує низка науковців, які погоджуються з його важливістю. Зокрема за твердженням А. Остапенко, педагогічне моделювання – це розробка цілей створення педагогічних систем, процесів, ситуацій і основних шляхів їхньої реалізації [1, с. 97].

Ми виходили з тієї позиції, що педагогічний контекст структурно-функціональної моделі розкривається через наявні та подальші завдання освітнього процесу морських закладів вищої освіти, а також передбачає вивчення, обґрунтування та врахування умов наближення його до очікуваних та бажаних змін у процесі підготовки кваліфікованих кадрів морської галузі. При розробці структурно-функціональної моделі досліджуваного процесу нами було враховано тенденції, які приманні сучасній освітній системі України, запити ринку праці, які ми розглядаємо як концептуальні чинники підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях.

Здійснюючи розробку структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях (рис. 1), ми орієнтувалися на попередні дослідження, які були присвячені як підготовці майбутніх офіцерів морського торговельного флоту, так і на запити практики і наявний досвід організації такої підготовки.

У структурно-функціональній моделі відображено 4 взаємопов'язані блоки, які взаємодіють та взаємодоповнюють один одного: *цільовий, теоретико-змістовий, процесуально-діяльнісний, оцінно-результативний*.

Цільовий блок розробленої моделі розкриває соціальне замовлення сучасного суспільства, яке стосується підготовки фахівців (у нашому випадку – офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях). Відповідно до суспільного замовлення, а також

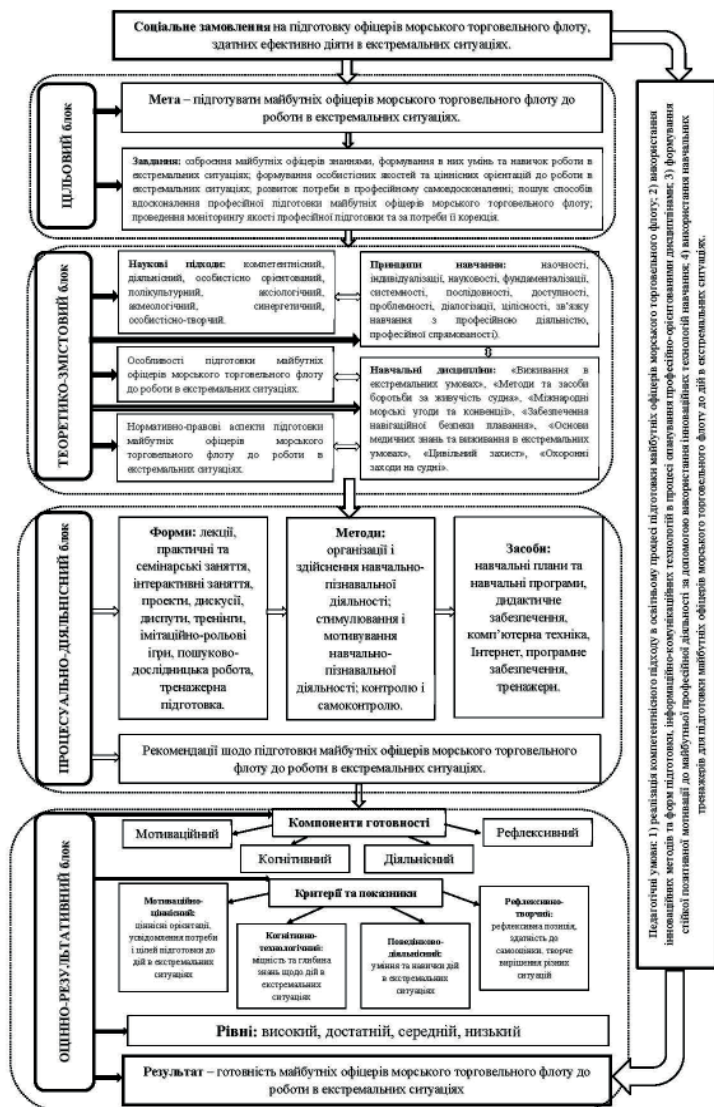


Рис. 1 Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях

основних завдань підготовки, що визначені в стандартах та навчальних планах підготовки, виокремлено мету такої підготовки – підготувати майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях. У свою чергу, мета конкретизована в завданнях, які потрібно вирішити в процесі реалізації розробленої структурно-функціональної моделі – озброєння майбутніх офіцерів знаннями, формування в них умінь та навичок роботи в екстремальних ситуаціях; формування особистісних якостей та ціннісних орієнтацій до роботи в екстремальних ситуаціях; розвиток потреби у професійному самовдосконаленні; пошук способів удосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту; проведення моніторингу якості професійної підготовки та за потреби її корекція.

Теоретико-змістовий блок розкриває науково-теоретичні підходи до реалізації моделі. Серед них провідними визначено, як-от: компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, полікультурний, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, особистісно-творчий.

Реалізація моделі забезпечується дотриманням основоположних принципів дидактики: наочності, індивідуалізації, науковості, фундаменталізації, системності, послідовності, доступності, проблемності, діалогізації, цілісності, зв'язку навчання з професійною діяльністю, професійної спрямованості.

Окрім того, для її впровадження в освітній процес потрібно враховувати особливості підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях, нормативно-правові аспекти підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях. Засадничі моменти структурно-функціональної моделі реалізуються під час вивчення навчальних дисциплін: «Виживання в екстремальних умовах», «Методи та засоби боротьби за жи-

вучість судна», «Міжнародні морські угоди та конвенції», «Забезпечення навігаційної безпеки плавання», «Основи медичних знань та виживання в екстремальних умовах», «Цивільний захист», «Охоронні заходи на судні». Також варто дотримуватись виокремлених та обґрунтованих педагогічних умов підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях: 1) реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту; 2) використання інноваційних методів та форм підготовки, інформаційно-комунікаційних технологій у процесі опанування професійно-орієнтованими дисциплінами; 3) формування стійкої позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності за допомогою використання інноваційних технологій навчання; 4) використання навчальних тренажерів для підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до дій в екстремальних ситуаціях.

У процесуально-діяльнісному блоці розкрито основні аспекти її практичного впровадження, зокрема: форми організації освітнього процесу – лекції, практичні та семінарські заняття, інтерактивні заняття, проекти, дискусії, диспути, тренінги, імітаційно-рольові ігри, пошуково-дослідницька робота, тренажерна підготовка; групи методів – методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності; методи стимулювання і мотивування навчально-пізнавальної діяльності; методи контролю і самоконтролю, а також засоби здійснення освітньої діяльності – навчальні плани та навчальні програми, дидактичне забезпечення, комп'ютерна техніка, Інтернет, програмне забезпечення, тренажери. Для дієвого впровадження розробленої структурно-функціональної моделі запропоновано рекомендації щодо вдосконалення підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях.

Оскільки будь-який процес вимагає ретельного моніторингу, оцінювання його дієвості, то до розробленої структурно-функціональної моделі було вміщено *оцінно-результативний блок*, в якому визначено компоненти готовності до здійснення досліджуваної діяльності – мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний; критерії та їхні показники – мотиваційно-ціннісний (ціннісні орієнтації, усвідомлення потреби і цілей підготовки до дій в екстремальних ситуаціях, когнітивно-технологічний (міцність та глибина знань щодо дій в екстремальних ситуаціях), поведінково-діяльнісний (уміння та навички дій в екстремальних ситуаціях), рефлексивно-творчий (рефлексивна позиція, здатність до самооцінки, творче вирішення різних ситуацій), а також рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях: високий, достатній, середній, низький. Результатом упровадження структурно-функціональної моделі є готовність майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Отже, розроблена структурно-функціональна модель підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях є системною, відкритою, цілісною, динамічною, варіативною. Її відкритість забезпечується впровадженням у процес професійної підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту, цілісність – у взаємодоповнюваності всіх її складників. Динамічною вона є оскільки підлягає постійній зміні, доповнюваності, удосконаленні, розвитку, зміні кризь призму нових форм, методів, засобів та змісту навчання. Використання розробленої структурно-функціональної моделі дасть змогу якісно підвищити процес підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях.

До перспективних напрямів подальших досліджень відносимо обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх офіцерів морського торговельного флоту до роботи в екстремальних ситуаціях та експериментальна перевірка їхньої дієвості.

Список використаних джерел:

1. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. Москва: Народное образование, 2005. 384 с.
2. Прилипко А. Университет «дальнего плавания» (интервью с М. Миусовым). *День*. 2016. № 67–68. URL: <http://day.kyiv.ua/ru/article/tema-dnya-ekonomika/universitet-dalnego-plavaniya>. (дата звернення: 18.10.2016 р.)/
3. Щодо стратегічних пріоритетів реалізації потенціалу України як морської держави. Аналітична записка. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/832/>. (дата звернення: 18.10.2016 р.).

References:

1. Ostapenko A. A. Modelirovanie mnogomernoj pedagogicheskoy real'nosti: teoriya i tehnologii [Modeling of multidimensional pedagogical reality: theory and technology]. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2005. 384 s.
2. Prilipko A. Universytet «dal'nego plavaniya» (interv'y u s M. Miyusovym). *Den'.* [University of «long voyage» (interview with M. Miyusov). Day] . 2016. № 67–68. Retrieved from <http://day.kyiv.ua/ru/article/tema-dnya-ekonomika/universitet-dalnego-plavaniya>.
3. Shchodo stratehichnykh priorytetiv realizatsii potentsialu Ukrainy yak morskoi derzhavy. Analitychna zapyska [About the strategic priorities of realizing the potential of Ukraine as a maritime state. Analytical note]. Retrieved from <http://www.niss.gov.ua/articles/832/>.

Дмитрий Дмитриевич Осадчук,

аспирант Хмельницького національного університета
г. Хмельницький, Україна

Осадчук Д. Д.

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ МОРСКОГО ТОРГОВОГО ФЛОТА К
РАБОТЕ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ**

Аннотация

На современном этапе становления системы высшего образования Украины в целом, и морского в частности, возникает проблема подготовки высококвалифицированных, конкурентоспособных, компетентных специалистов. Это возможно при условии разработки инновационного учебно-методического сопровождения профессиональной подготовки в морских заведениях высшего образования, в совершенствовании механизмов и средств такой подготовки. Учитывая это, актуальность приобретает разработка структурно-функциональных моделей различных процессов в системе высшего образования. Это касается и подготовки будущих офицеров морского торгового флота к работе в экстремальных ситуациях. Разработка, обоснование и экспериментальная проверка действенности структурно-функциональной модели подготовки будущих офицеров морского торгового флота Украины к работе в экстремальных ситуациях позволит качественно повысить уровень их готовности к работе в экстремальных ситуациях.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие офицеры, морской торговый флот, экстремальные ситуации, структурно-функциональная модель, блоки модели.

Osadchuk Dmytro,

Postgraduate Student Khmelnytskyi National University

Khmelnytskyi, Ukraine

E-mail: odd1968@ukr.net

Osadchuk D. D.

**STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF TRAINING
THE FUTURE OFFICERS OF THE MERCHANT NAVY
TO WORK IN EXTREME SITUATIONS**

Abstract

*At the present stage of formation of the higher education system of Ukraine in general and, in particular, the marine one, the problem of highly skilled, competitive, competent specialists' training appears. This is possible under the conditions of development of the innovative teaching and methodological support of professional training at marine institutions of higher education, in improving the mechanisms and means of such training. In view of this, the development of structural and functional models of various processes in the system of higher education becomes relevant. This also applies to the training of future merchant navy officers to work in extreme situations. The development, substantiation and experimental verification of the structural and functional model of training the future officers of the Ukrainian Merchant Navy to work in extreme situations will give them the opportunity to improve qualitatively their readiness to work in extreme situations. **The purpose** of the article is to develop and substantiate the structural and functional model of training the future officers of the Ukrainian Merchant Navy to work in extreme situations. To achieve the purpose of scientific research, a number of methods have been used: analysis, synthesis, generalization, systematization, modeling, forecasting. **Conclusions.** The developed structural and functional model of training the future officers of the Ukrainian Merchant Navy to work in extreme situations is systemic, open, integrated, dynamic, and variative. Its openness is ensured by the implementation into the process of professional training of future officers of the marine trade fleet, the integrity is in the complementarity of all its components. It is dynamic as it is impartible to constant change, complementarity, improvement, development, changes through the prism of new forms, methods, means and content of learning. The use of the developed structural and functional model will allow to improve qualitatively the process of training the future officers of the merchant navy to work in extreme situations.*

Key words: professional training, future officers, merchant navy, extreme situations, structural and functional model, model blocks.

УДК 378.016:37.011.3.-051

УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Тетяна Рожко-Павлишин,

кандидат педагогічних наук, старший викладач,
кафедра теорії і методики дошкільної та початкової освіти,
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна
академія ім. Тараса Шевченка,
м. Кременець, Україна

Анотація

У статті обґрунтовано актуальність дослідження проблеми професійної успішності вихователів дошкільних навчальних закладів, уточнено зміст поняття «професійна успішність вихователя», умови, чинники та складники такої успішності. На основі аналізу наукових джерел визначено програму професійного супроводу педагогічних кадрів, що включає різні форми залучення педагогів до процесу активної діяльності для успіху (проектування, ділові ігри, семінари-практикуми, професійні конкурси, портфоліо, дискусійні клуби, тьюторінг). Розглянуто принципи супроводу професійної успішності вихователів дошкільних навчальних закладів (принцип особистісно орієнтованого підходу, принцип системності, принцип інтеграції, принцип педагогічної компетентності, принцип загалності, принцип успішності, принцип мобільності).

Ключові слова: професійна успішність, вихователь закладу дошкільної освіти, діяльність, принципи, умови.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Сьогодні, коли в Україні утверджується нова якість освіти, життя, ми звертаємо увагу саме на проблему професійної ефективності в освіті, успішності педагога. Модернізація освітньої галузі вимагає чіткого бачення стратегії розвитку нашої держави, забезпечення її національної конкурентоспроможності.

сті, досягнення стійкого соціально-економічного розвитку і високих стандартів життя. В умовах стрімкої глобальної трансформації світу одним з ключових завдань є забезпечення відповідності освітніх послуг потребам суспільства у кваліфікованих фахівцях. Значною мірою такі запити стосуються проблеми професійної успішності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в Україні.

Суспільству, що розвивається як громадянське, потрібні люди, здатні творчо самореалізуватися та ефективно взаємодіяти в усіх суспільних сферах, продуктивно співпрацювати в різних соціальних групах і командах. Тому актуальності набуває питання професійної підготовки молоді, зокрема професійної успішності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, яка забезпечує готовність випускника до професійної діяльності та життя загалом, здатність змінюватися й пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати інформацією, активно впливати на події, результативно взаємодіяти з оточенням. Навчальні заклади як відкриті соціально-педагогічні системи сприяють соціалізації студентської молоді та її розвитку на основі соціально вагомих норм, цінностей і традицій. Кожний заклад освіти покликаний створити умови для формування у студентів ключових компетентностей, зокрема професійної, що допомагає їхній соціалізації та успішній життєдіяльності в соціально неоднорідному суспільстві [1].

У зв'язку з цим проблема формування професійної успішності студентів закладів вищої освіти набуває особливого значення, оскільки система професійної освіти має сприяти ефективній життєвій адаптації молоді, пристосуванню до мінливих соціальних умов, виробленню ціннісних настанов і практичних умінь. З огляду на це необхідно скоригувати сучасний навчальний процес у закладів вищої освіти, щоб створити оптимальні умови для формування професійної успішності студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз дозволяє виділити напрями наукового дослідження, які сприяють розробці проблеми професійної успішності педагога. Значне місце серед таких досліджень займає психологічне осмислення проблеми професійної діяльності (праці Т. Антоненко, І. Беха, О. Бондарчук, Н. Волянчук, О. Журавльова, Л. Зайцевої, Л. Карамушки, В. Ликової, Г. Ложкіна, В. Носкова, В. Панка, В. Семиченко, С. Смирнова, Д. Фельдштейна та ін.), зокрема готовності до опанування нових галузей знань, особистісного й професійного розвитку (Р. Бойс, О. Бородуліна, Г. Васянович, О. Величко, В. Іващенко, Є. Крігер, А. Портнова, В. Слобожников, Л. Спіцина, Т. Траверсе).

Значний науковий інтерес викликають дослідження психології професіоналізму, а саме: психологія праці як загальнотеоретична проблема (М. Армстрон, О. Бондарчук, Н. Волянчук, Г. Ложкін, Н. Лукашевич, М. Пряжников, В. Толочек та ін.); психологія кар'єри та професійного розвитку (Г. Балл, О. Бондарчук, А. Деркач, С. Дружиллов, Е. Зеєр, О. Іванова, Л. Карамушка, Є. Клімов, А. Маркова, Л. Мітіна, Г. Нікіфоров, Ю. Поваренков, Ю. Швалб та ін.); психологічні аспекти професійної ідентичності (Г. Балл, Н. Волянчук, В. Зливков, С. Копилов, Г. Ложкін, В. Луніна, М. Марунець, В. Семиченко, О. Фонарьов та ін.); професійна компетентність (А. Ангеловський, Р. Бояцис, О. Брюховецька, В. Єнгаличев, Л. Колбасова, Д. Махотін, Дж. Равен, Ю. Фролов, Т. Хайленд, Ю. Швалб та ін.); мотивація професійної діяльності (І. Арендачук, Ж. Вірна, М. Овчинников, Т. Приходько, І. Трушина, Д. Циринг і т. д.); самовдосконалення як психологічна проблема розвитку професіоналізму (Г. Балл, В. Семиченко, Л. Карамушка, С. Максименко, В. Моргун, Т. Титаренко, О. Філь, Н. Чепелева та ін.); інші аспекти (рівні, критерії, функції) професійної діяльності (А. Батаршев, М. Дмитрієва, С. Дружиллов, Н. Еверт, Е. Зеєр, Є. Клімов, В. Татенко, Е. Шейн, Т. Яценко і т. д.).

Формування цілей статті. Мета статті – здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми професійної успішності вихователів дошкільних навчальних закладів, уточнити зміст поняття «професійна успішність вихователя», умови, чинники та складники такої успішності.

Виклад основного матеріалу. Основним критерієм успішності педагогічної діяльності, її прогнозованого результату й ефективності є формування творчої особистості вихованця у процесі навчання і виховання. Вихователю, важливо не лише формувати творчу особистість, а й допомогти вихованцю розкрити свій потенціал, досягти у професійній сфері найвищих успіхів.

Показником успішності фахівця-педагога є наявність у структурі його особистості таких компонентів: мотиваційно-ціннісного (наявність мотивації, особистісної зацікавленості), когнітивного (наявності теоретичних знань) та операційно-діяльнісного (володіння технологіями у сфері педагогічної діяльності).

Забезпечення функціонування цих складників на рівні сучасних вимог можливе за умов високого професіоналізму, майстерності педагога, що передбачає (за І. Зязюном): гуманістичну спрямованість, наявність професійних знань, педагогічної техніки і педагогічних здібностей [5]. Професіоналізм педагога можна охарактеризувати за рівнями результативності його педагогічної діяльності (за Н. Кузьміною): – репродуктивний рівень – педагог уміє передати іншим те, що знає сам; – адаптивний рівень – уміє пристосувати своє повідомлення до аудиторії слухачів; – локально-моделювальний рівень – володіє стратегіями формування знань, умінь, навичок з окремих розділів програми, галузей знань; – системно-моделювальний рівень – педагог володіє стратегіями формування потрібної системи знань, умінь і навичок загалом; – системно-моделювальна творчість – володіє стратегіями перетворення предмета повідомлення на засіб формуван-

ня творчої особистості, здатної до саморозвитку в нових умовах. Цей підхід суголосний з теорією розвитку креативності П. Просецького (В. Дружиніна), що передбачає: етап наслідування (копіювання) → творче наслідування → репродуктивну (наслідувальну) творчість → оригінальну творчість [3].

Постійна праця, прагнення до самовдосконалення, саморозвитку сприяють становленню педагога як професіонала. Але іноді педагоги зупиняються у своєму розвитку. Це виявляється у відсутності мотиваційної готовності, втоми, перенасиченості враженнями, професійному вигорянні, неусвідомленні педагогічних ідеалів, а також у вигляді педагогічної неспроможності. Уникнути такого розвитку подій можна, якщо змінити управлінські підходи до надання професійної допомоги педагогічним кадрам [4].

Успішно організований супровід відкриває перспективи особистісного зростання, допомагає педагогу увійти в ту «зону розвитку», яка йому поки що не доступна. З метою створення умов для професійного спілкування педагогів, удосконалення їхньої педагогічної майстерності в освітній установі необхідна програма професійного супроводу педагогічних кадрів, що включає різні форми залучення педагогів до процесу активної діяльності для успіху [1].

1. Проектування – інтеграційна діяльність у межах прикладної науки як науковий напрям педагогіки й організованої практичної діяльності, спрямований на вирішення завдань розвитку, перетворення, удосконалення, розв'язання суперечностей у сучасних освітніх системах; вирішення педагогічних ситуацій [1]. Педагогічна ситуація є фактом, життєвою історією, з якою зустрічається вихователь у повсякденній роботі, ставлячи перед ним педагогічні завдання, що вимагають конкретного вирішення. Педагогічні ситуації можуть бути штатними і позаштатними. Якщо педагогічні ситуації часто зустрічаються у вихов-

ному процесі, то вони вважаються штатними. Вони дають змогу в процесі аналізу дій вихованців швидко сформулювати педагогічні завдання, вирішити їх і ліквідувати ці ситуації. Рідко зустрічаються позаштатні, – потребуючи тривалого часу для свого вирішення. До особливостей таких ситуацій відносимо те, що інколи вони можуть бути нерозв'язними.

2. Ділові ігри мають велике позитивне значення. За їх допомогою можна максимально активізувати учасників для досягнення поставленої мети. Ділова гра імітує різні реальні ситуації, пов'язані з професійною діяльністю, імітує всілякі аспекти людської активності і соціальної взаємодії. Ділові гри є педагогічним засобом, активною формою навчання, яка інтенсифікує навчальну діяльність, моделюючи управлінські, психологічні, педагогічні та інші ситуації, ігри дають можливість аналізувати ситуації й виробляти оптимальні дії в подальшому. Типологія ділових ігор досить різноманітна, що зумовлено методикою їх проведення та поставленим цілям: «мозковий штурм», групові дискусії, дидактичні та управлінські, рольові, імітаційні, проблемно-орієнтовані, інноваційні, ансамблеві, організаційно-діяльні (Г. Щедровицький) і т. д. Різновидом ігрових методів є ігрове моделювання, мета якого – моделювання дій педагога на різних стадіях розробки і прийняття педагогічного рішення. Учасники ігор демонструють: психолого-педагогічну ерудованість, що проявляється при обговоренні нормативної моделі, в обґрунтуванні її ефективності, в оцінці очікуваного результату; соціально-професійну орієнтацію як відображення певної стратегії і центрації професійної поведінки; твердість педагогічної позиції, тобто погляди і переконання, уміння відстояти свою точку зору, яка є сплавом теорії та практики, результатом пошуків і педагогічних знахідок у вирішенні педагогічних завдань; вміння аналізувати педагогічні явища; уміння використовувати необхідні ідеї, теорії й концепції;

уміння співпрацювати з колегами, спілкуватися з ними на професійному рівні.

3. Семінари-практикуми та тренінги також вважаємо ефективною формою залучення педагогів до творчої, пошукової, експериментально-дослідницької діяльності, що підвищують їхню загальнопедагогічну культуру. Семінар-практикум – одна з ефективних форм методичної роботи в дитячому садку, оскільки дає змогу глибше і систематичніше вивчити проблему, яка розглядається, підкріпити теоретичний матеріал прикладами з практики, показом окремих прийомів і способів роботи. Головними завданнями семінарів-практикумів є: удосконалення професійної майстерності педагогів у певному виді діяльності; розвиток творчості та фантазії педагогів; обговорення різних поглядів, ведення дискусій; створення проблемних ситуацій, даючи можливість виробити єдині позиції в рішенні проблеми, створити практично доцільні рекомендації.

Нині слово «тренінг» використовується досить широко. Так називають інтенсивний курс навчання, що поєднує короткі теоретичні семінари та практичну обробку навичок за короткий термін.

Тренінг – це форма інтерактивного навчання, метою якого є розвиток компетентності міжособистісного і професійної поведінки в спілкуванні [7].

Такі форми діяльності спрямовані на вдосконалення професійної майстерності педагогів. Вони систематизують прийоми і методи створення ситуації успіху.

4. Професійні конкурси можна розглядати як етап підвищення професіоналізму педагогів. Педагог, орієнтований на успішний професійний ріст, прагне заявити про себе широкому загалу. Одним з головних і вагомих педагогічних конкурсів є «Вихователь року». Конкурс допомагає педагогу включитися в активну інноваційну діяльність, найбільш повно здійснити особистісно орієнтований підхід до свого професійного й кар'єрного росту. Написання твор-

чих робіт – активний процес праці педагога, спрямований на пошук раціональніших шляхів навчально-виховної роботи, ефективніше здійснення педагогічної діяльності, коли вихователь не сліпо бере чуже, а багато перевіряє, досліджує, шукає і на основі вже досягнутого наукою та практикою проектує, створює свій досвід.

5. Портфоліо – фіксування, накопичення, оцінка й самооцінка індивідуальних досягнень фахівця за певний період часу. Цей метод дає змогу педагогу самостійно проаналізувати задовільні і не дуже результати професійної діяльності з тим, щоб зробити певні висновки про подальше успішне просування в професії – професійній кар'єрі.

Ведення аналітичного щоденника є одним із засобів відстеження педагогом результатів своєї діяльності; фіксування проміжних результатів діяльності, засобів, якими вони досягаються, його ведення допомагає педагогу виходити на рівень узагальнення, аналізу своєї діяльності.

6. Дискусійний клуб – це відкритий майданчик (портал) для всебічного обговорення найактуальніших педагогічних проблем, забезпечує конструктивне спілкування педагогів один з одним.

7. На сьогодні доволі популярною технологією реалізації вказаних вище форм включення педагогів у поле досягнень є тьюторінг. Тьюторінг – процес індивідуального і диференційованого супроводу педагогів, реалізованого в умовах спеціально організованої розвивальної взаємодії тьюторів і фахівців освітньої організації, що дає можливість гнучко реагувати на професійні особистісні запити педагогів, тобто на успіхи і неуспіхи, відкриття, ідеї, переваги, оцінки, проблеми та труднощі. Тьюторінг – це процес, який усуває причини професійної незадоволеності педагогів, формує позитивні професійні настанови, актуалізує особистісний потенціал розвитку педагога [6].

Педагогам-початківцям супровід на етапі входження у професію допоможе успішно пройти адаптацію в просто-

рі дитячого садка, збільшить кількість охочих продовжити роботу в дошкільному навчальному закладі. Супровід педагогів, які мають достатній досвід роботи, дає змогу посилити їхню мотивацію і забезпечити подальший творчий розвиток особистості за допомогою професії.

Педагог, що супроводжує, або тьютор, – найближчий порадник і помічник у всіх складнощах, це наставник, консультант, партнер. Завдання тьютора – забезпечити супровід індивідуальної траєкторії розвитку й освіти педагога, надати допомогу фахівцю в розвитку його професійних здібностей. Тьютору необхідно будувати простір випробування. Воно виникає, якщо у тьюторанта є творчі продуктивні завдання. У цьому випадку діяльність тьютора спрямована на: побудову практики розширення його власних можливостей (на матеріалі реального життя тьюторанта), самовизначення, підключення суб'єктного ставлення до побудови власного просування до успіху.

До основних завдань формування системи тьюторського супроводу освітніх відносин в дошкільному навчальному закладі належать:

- створення цілісної системи методичної роботи з метою забезпечення безперервності освіти педагогів;
- узагальнення прогресивного педагогічного досвіду;
- розвиток у керівників і педагогів умінь формулювати запит на консультаційний супровід;
- розвиток у педагогів-дослідників умінь розвиватися та вчитися самостійно;
- підвищення рівня мотивації педагогів;
- організація інноваційної й проектної діяльності;
- розвиток у педагогів навичок самоконтролю;
- розвиток в учасників експерименту вміння оцінювати свою діяльність і результати професійного розвитку;
- здійснення контролю за організацією процесу дослідницької діяльності та професійного розвитку тьютора й наслідками цієї діяльності;

- надання психолого-педагогічної допомоги молодим фахівцям;
- забезпечення педагогічної взаємодії на високому рівні партнерства;
- вибір форм, способів та засобів саморозвитку в умовах експериментальної діяльності;
- визначення форм публічної презентації результатів саморозвитку спільно з педагогами та керівниками.

Тьютор, який супроводжує процес професійного розвитку:

- проводить індивідуальні консультаційні заняття, що орієнтують педагога в проблемному полі дослідження і пошуку адекватної методології розгляду шляхів вирішення обраної проблематики;
- індивідуально консультує з питань професійної самоосвіти і в рамках побудови індивідуальної траєкторії професійного розвитку тьюторанта допомагає: визначати цілі й оптимальні шляхи їх досягнення; погоджувати індивідуальні цілі з метою освітньої організації; отримувати задоволення від педагогічної діяльності; учитися знаходити шляхи ефективної співпраці; підвищувати відповідальність та самостійність педагогів; швидко приймати необхідні рішення в складних ситуаціях; усвідомлювати свої можливості й освітні перспективи, робити усвідомлений освітній запит; складати свою індивідуальну освітню програму; відкривати нові можливості.

Продуктами спільної роботи можуть бути індивідуальні освітні програми, портфоліо, проекти та дослідження і т. д.

Утілення програми тьюторського супроводу дає такі результати: створюються умови для реалізації свободи і самовизначення, цінності індивідуалізації, осмисленого ставлення педагога до перспектив подальшого розвитку, свого майбутнього.

Розглянемо принципи супроводу професійної успішності педагогів дошкільних навчальних закладів:

1. Принцип особистісно орієнтованого підходу.

Основу супроводу складають запити, проблеми педагогів, цілі та завдання, поставлені учасниками педагогічної, управлінської, експериментальної чи дослідницької діяльності, виявлені в результаті моніторингу.

2. Принцип системності.

Здійснення психолого-педагогічного супроводу включає таку систему етапів: діагностика, проектування, планування, консультування та психолого-педагогічна освіта фахівців дошкільних навчальних закладів.

3. Принцип інтеграції.

Форми і види організації супроводу орієнтовані на організацію індивідуальної та колективної розумової діяльності, вибудованої на інтеграції розвитку практичних умінь в реальних ситуаціях взаємодії з колегами, дітьми, батьками, й осмисленні психолого-педагогічних основ педагогічної діяльності.

4. Принцип педагогічної компетентності.

Зміст психолого-педагогічного супроводу базується на професійних інтересах, досвіді, рівні професійної компетентності педагогів дошкільної освітньої організації.

5. Принцип загальності.

Психолого-педагогічний супровід реалізується щодо кожного педагога дошкільних навчальних закладів.

6. Принцип успішності.

Психолого-педагогічний супровід створює умови, у яких педагоги відчувають і вірять у свої різнобічні здібності в професійному та особистісному розвитку.

7. Принцип мобільності.

Зміст супроводу професійної успішності педагогів постійно розвивається, змінюється, коригується в об'єктивних та суб'єктивних умовах розвитку освіти.

1. Професійна діяльність являє собою процес безперервного становлення і розвитку професіоналізму суб'єкта діяльності. Професіоналізм позначається на успішності професійної діяльності.

2. Успіх у професійній діяльності педагога передбачає досягнення значущої мети, подолання або перетворення умов, що перешкоджають її досягненню.

3. Під професійною успішністю педагога розуміють суб'єктно-особистісний стан, що характеризується проживанням особистісних досягнень у педагогічній діяльності, виникає на ціннісній основі прагнення до результативності педагогічної праці.

4. Професійна успішність педагога розкривається в таких компонентах: здатності до самоврядування в педагогічній діяльності, саморозвитку та самовдосконалення; комунікативні здібності; динамічний розвиток творчого потенціалу; готовність до підвищення рівня професійної і емоційної стійкості.

5. Професійно важливі якості та індивідуально-психологічні особливості педагога дошкільної освіти, що впливають на успішність, визначимо у вигляді низки компонентів:

– особистісний (мотивація, ціннісно-смысловий зміст професійної діяльності, професійне мислення; емоційно-вольова сфера; рефлексивні здібності; креативність і творчий підхід до виконання професійних обов'язків);

– когнітивний (академічні, методичні, психолого-педагогічні, наукові та правові знання);

– діяльнісний (проектувальні, організаторські, комунікативні, діагностичні, інформаційні, науково-дослідні, здоров'язберігальні вміння).

6. Правильно організований супровід відкриває перспективи особистісного зростання, допомагає педагогу увійти в «зону успішного розвитку».

7. Формою залучення педагогів до процесу діяльності, що сприяє зростанню професійної успішності, є тьюторінг. Тьюторінг визначається як процес побудови тривалого спрямованого просування і супроводу педагогів в умовах спеціально організованого розвивальної взаємодії,

де відносини тьюторів і фахівців (педагогів) освітнього закладу індивідуалізовані, персоніфіковані, тобто всі успіхи й неуспіхи, ідеї, відкриття, оцінки, переваги, проблеми та труднощі стають загальним надбанням, предметом подальшої розвивальної взаємодії.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Отже, професійна успішність – це структурна і функціональна єдність психологічних умов, чинників та показників, спрямованих на досягнення й визначення результатів професійної діяльності; процес узгодження соціальних, професійних вимог з особистісними цілями, потребами та цінностями з метою формування ефективної системи психологічних стимулів для вдосконалення педагогічної та наукової діяльності дошкільного навчального закладу.

Умовами досягнення професійної успішності вихователя можна вважати певні зовнішні (цілі та завдання професійної діяльності, система професійних вимог, суспільні запити, корпоративна культура) і внутрішні (потреби, мотивація, рівень домагань, здібності тощо) чинники, що сприяють досягненню певних професійних результатів.

Психологічна структура професійної успішності вихователя дошкільного навчального закладу потребує уточнення тому подальші дослідження будуть націлені на поглиблений аналіз та з'ясування системи складників професійної успішності вихователя.

Список використаних джерел

1. Біла І. М. Стратегії професійної успішності сучасного педагога. Матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (3–5 червня 2016 р.). Луцьк: ФОП Покора І. О., 2016. С. 38–43.
2. Ковалева Т. М. Матеріали курсу «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4. Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 56 с.

3. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. Ленинград, 1985. 165 с.
4. Кучеренко Є. В. Проблема взаємозв'язку суб'єктивної та об'єктивної успішності вчителя. Успішність особистості: потенціал та обмеження : Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції / За редакцією М. Л. Смульсон, Л. М. Зінченко. КВ]Д: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. С. 149–151.
5. Педагогічна майстерність: хрестоматія: навч. посіб. / Упоряд.: І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.; За ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища шк., 2006. 606 с.
6. Сторожук Н. А. Сальнікова О. Ф., Ряба Л. О. Структурно-функціональний аналіз діяльності тьютора в системі організації та супроводу навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2013. Вип. 44. С. 238–245.
7. Форверг М., Альберг Т. Характеристика соціально-психологічного тренінга поведіння. *Психологічний журнал*. Том 5. № 4. 1984. С. 57–64.

References

1. Bila I. M. Stratehii profesiinoi uspishnosti suchasnoho pedahoha [Strategies for professional progress of a modern teacher. Materials of the International Scientific and Practical Conference «Actual Problems of Pedagogical Education: European and National Dimension»]. *Materialy I Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Aktualni problemy pedahohichnoi osvity: yevropeyskyi i natsionalnyi vymir»* (3–5 chervnia 2016 r.). Lutsk: FOP Pokora I. O., 2016. S. 38–43.
2. Kovaleva T. M. Materialyi kursa «Osnovy tyutorskogo soprovozhdeniya v obschem obrazovanii» [Materials of the course «Fundamentals of tutoring in general education»]: leksii 1–4. Moskva: Pedagogicheskiiy universitet «Pervoe sentyabrya», 2010. 56 s.
3. Kuzmina N. V. Sposobnosti, odarennost, talant uchitelya [Abilities, gift and talent of a teacher]. Leningrad, 1985. 165 s.

4. Kucherenko Ye. V. Problema vzaiemozviazku subiektyvnoi ta obiektyvnoi uspishnosti vchytelia [The problem of the relationship between the subjective and objective achievement of a teacher. The success of an individual: potential and limitations]. *Uspishnist osobystosti: potentsial ta obmezhenia : Tezy dopovidei Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii / Za redaktsiieiu M. L. Smulson, L. M. Zinchenko.* Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2010. S. 149–151.
5. Pedahohichna maisternist: khrestomatiia [Pedagogical skills. Reader]: navch. posib. / Uporiad.: I. A. Ziaziun, N. H. Bazylevych, T. H. Dmytrenko ta in.; Za red. I. A. Ziaziuna. Kyiv: Vyshcha shk., 2006. 606 s.
6. Storozhuk N. A. Salnikova O. F., Riaba L. O. Strukturno-funktsionalnyi analiz diialnosti tiutora v systemi orhanizatsii ta suprovodu navchalno-vykhovnoho protsesu u vyshchomu navchalnomu zakladi [Structural and functional analysis of the tutor's activity in the system of organization and support of the educational process in the higher educational institution. Collection of scientific works of the Military Institute of the Kyiv National Taras Shevchenko University]. *Zbirnyk naukovykh prats Viiskovoho instytutu Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka.* 2013. Vyp. 44. S. 238–245.
7. Forverg M., Alberg T. Charakteristika sotsialno-psihologicheskogo treninga povedeniya [Characteristics of the socio-psychological behavior training. Psychological Journal]. *Psihologicheskii zhurnal.* Tom 5. # 4. 1984. C. 57–64.

Татьяна Рожко-Павлышын,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель,
кафедра теории и методики дошкольного
и начального образования,
Кременецкая областная гуманитарно-педагогическая
академия им. Тараса Шевченка,
Кременец, Украина

Рожко-Павлышын Т. А.

**УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ
ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

Аннотация

В статье обоснована актуальность исследования проблемы профессиональной успешности воспитателей дошкольных учебных заведений, уточнено содержание понятия «профессиональная успешность воспитателя», условия, факторы и составляющие такой успешности. На основе анализа научных источников определен опрограму профессионального сопровождения педагогических кадров, включая различные формы привлечения педагогов к процессу активной деятельности для успеха. Рассмотрены принципы сопровождения профессиональной успешности воспитателей дошкольных учебных заведений.

Ключевые слова: профессиональная успешность, воспитатель учреждения дошкольного образования, деятельность, принципы, условия.

Tetiana Rozhko-Pavlyshyn,

Doctor of Philosophy in Pedagogy (Ph.D), Senior Lecturer,
Department of Theory and Methods of Preschool
and Primary Education
Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical
Academy of Kremenets
Kremenets, Ukraine
E-mail: tana.rzhk@gmail.com

Rozhko-Pavlyshyn T. A.

CONDITIONS OF PROFESSIONAL SUCCESS OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT TEACHER

Abstract

*The article is devoted to the relevance of studying the problem of professional success of the preschool educational establishment teachers. **The purpose of the article** is to carry out a theoretical and methodological analysis of the problem of professional success of the preschool educational establishment teachers, to clarify the content of the concept of «professional success of an educator», its conditions, factors and components. The content of the concept of «professional success of an educator», the conditions, factors and components of such success are defined in the article. On the basis*

of scientific sources' analysis, the program of professional support of pedagogical personnel is determined; it includes different forms of involving preschool educational establishment teachers in the process of active work for a success (design, business games, workshops, professional contests, portfolio, discussion clubs, tutoring). The principles of assisting the professional success of preschool educational establishment teachers are considered (the principle of a person-centered approach, the principle of systematicity, the principle of integration, the principle of pedagogical competence, the principle of universality, the principle of continuity, the principle of mobility). **Conclusions.** The professional success is a structural and functional unity of psychological conditions, factors and indicators aimed at achieving and defining the results of professional activity; the process of harmonizing social, professional requirements with personal goals, needs and values in order to form an effective system of psychological incentives for improving the pedagogical and scientific activities of preschool educational establishments. The certain external (goals and objectives of professional activity, professional requirements system, social needs, corporate culture) and internal (needs, motivation, abilities, etc.) factors that promote the achievement of certain professional results can be considered as the conditions for achievement of the educator's professional success. The psychological structure of the professional success of preschool educational establishment teachers needs to be clarified; therefore a further research will be aimed at in-depth analyzing and clarifying the system of components of the preschool educational establishment teachers' professional success.

Key words: successful professional activity, preschool educational establishment teachers, activity, principles, conditions.

УДК 371.212.3

ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ШЛЯХОМ УПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Ірина Андріївна Прокопенко,

кандидат педагогічних наук, доцент,

керівник науково-методичного тренінгового центру соціального
і професійного розвитку людини

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди.

м. Харків, Україна

Анотація

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрито змістове наповнення ключових понять проблеми подолання професійного вигорання вчителів, зокрема таких, як-от: «професійне вигорання», «здоров'я», «здоровий спосіб життя», «культура здоров'я», «здоров'язбережувальні технології». Автором визначено, що результатом подолання професійного вигорання вчителів є сформована здоров'язбережувальна компетентність, складовою якої є: мотиваційно-ціннісний (усвідомлення емоційного здоров'я як життєвої та професійної значущої цінності, спонукання до набуття знань, вироблення корисних звичок, вивчення власного емоційного здоров'я і контроль за його станом); змістовий (опанування системою знань зарубіжного і вітчизняного досвіду про здоров'язбереження, професійне здоров'я і здоров'я в цілому та бар'єри подолання професійного вигорання); діяльнісний (прояв самостійності в процесі здоров'язбереження, розвиток індивідуальних способів і стилів здоров'язбереження, спрямованих на подолання професійного вигорання вчителів); комунікаційний (організація і підтримка здоров'язберігаючого настрою, уміння управляти своїми емоціями); емоційно-вольової (отримання задоволення від розвитку емоційної сфери, формування позитивного відношення педагогічної діяльності); особистісно-рефлексійний (самооцінка вчителем своєї діяльності) компоненти. Для перевірки

сформованості здоров'язбережувальної компетентності вчителів за визначеними критеріями (мотиваційний, когнітивний, процесуально-діяльнісний, інформаційно-комунікаційний, рефлексійно-результативний) та рівнями (високий, середній, низький) описано методи дослідження. Результати проведеного анкетування, тестування та опитування дали підстави констатувати переважно середній та низький рівні сформованості здоров'язбережувальної компетентності вчителів. На основі отриманих результатів теоретично обґрунтовано концепцію та розроблено методiku формування здоров'язбережувальної компетентності вчителів, спрямовану на подолання їхнього професійного вигорання, яку реалізовано на таких етапах: професійно-мотиваційному, змістово-діяльнісному, рефлексійно-корегувальному. Експериментальне впровадження розробленої методики вказує на подолання професійного вигорання вчителів шляхом сформованості їхньої здоров'язбережувальної компетентності.

Ключові слова: професійне вигорання, вчитель, професійна діяльність, здоров'язбережувальна компетентність, освітній процес, концепція, методика, педагогічний експеримент.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Упродовж останніх десятиліть проблема дослідження феномена професійного «вигорання» постала особливо гостро. Актуальність цієї проблеми обумовлена зростаючими вимогами з боку суспільства до фахівців, професій яких мають велику соціальну важливість, зокрема вчителів. Відомо велика кількість емоціогенних чинників, як об'єктивних, так і суб'єктивних, які чинять негативний вплив на професійну діяльність вчителя, викликаючи сильну емоційну напругу та стрес.

Професійне «вигорання» виникає при невідповідності між вимогами, що пред'являються до вчителя та його реальними можливостями.

Численні емоціогенні чинники викликають нарастаюче почуття незадоволеності, накопичення втоми, що веде до професійної кризи, виснаження і вигорання. Результатом цих процесів є фізичні симптоми – астенизація, часті головні болі і безсоння. Окрім цього виникають психологічні симптоми – відчуття нудьги, зниження рівня ентузіазму, почуття образи, невпевненість, дратівливість, нездатність приймати рішення. І як наслідок – зниженням ефективності професійної педагогічної діяльності. Наростання почуття незадоволеності професією, веде до зниження рівня кваліфікації та обумовлює розвиток процесу професійного вигорання.

Зазначимо, що під час навчання у педагогічному закладі вищої освіти, майбутніх учителів не готують до можливого емоційного перевантаження, не формують (цілеспрямовано) у них відповідних знань, умінь, особистісних якостей, необхідних для мінімізації та подолання емоційних труднощів вчительської професії.

Як суперечність постає проблема, що уміння ставити перед собою мету – досягти певного рівня професійного та особистісного вдосконалення, моральна зрілість особистості дозволяють не лише успішно здійснювати професійну діяльність, а й уникати стану «втратити себе», яке може виникати під впливом обраної професії.

Проведений аналіз наукової літератури надає підстави визначити суть поняття «професійне вигорання» як комплекс симптомів, виявляється виснаженням, формуванням негативних установок стосовно інших, розвитком негативного ставлення до себе, своїх професійних досягнень. У теоретичних і прикладних дослідженнях всебічно розглядається компонентний склад синдрому психічного вигорання, етапність формування даного феномена, чинники, що визначають його розвиток [4; 5; 6; 9; 10; 11].

Вважаємо, що усунення або ослаблення зовнішніх чинників стресогенного характеру (зміна функціонально-

го навантаження, зниження психоемоційного напруження вчителів, застосування спеціальних технологій) є необхідною, але недостатньою умовою для вирішення проблеми. Тому для запобігання «професійного вигорання» необхідно сформувати в них відповідну компетентність ще під час навчання у педагогічному закладі освіти, та навчати застосовувати відповідні технології, які запобігатимуть їхньому «професійному вигоранню» у майбутній професійній діяльності.

А тому на разі є потреба у вихованні свідомого ставлення майбутніх учителів до свого здоров'я як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного і психічного здоров'я.

Серед величезного спектра компетентностей, виділяємо *здоров'язбережувальну компетентність учителя* як інтегративну професійно-особистісну якість, яка сприяє формуванню культури здорового і безпечного способу життя учасників освітнього процесу у педагогічному університеті та в подальшій професійній діяльності, запобігаючи професійному вигоранню [7].

Проведений аналіз наукової літератури надає підстави стверджувати, що здоров'язбережувальна компетентність, спрямована на подолання «професійного вигорання» студентів педагогічних університетів, містить такі структурні компоненти:

– *мотиваційно-ціннісний* (усвідомлення психологічного та фізичного здоров'я як життєвої та професійної значущої цінності, спонукання до набуття знань, вироблення корисних звичок, вивчення власного здоров'я і контроль за його станом) [1];

– *змістовий* (опанування студентами педагогічних університетів системою знань зарубіжного і вітчизняного досвіду про уникнення «професійного вигорання») [8];

– *діяльнісний* (прояв самостійності в процесі здоров'язбереження, розвиток індивідуальних технік, спрямованих на подолання «професійного вигорання») [2]

– *комунікаційний* (організація і підтримка здоров'язберігаючого настрою, уміння управляти своїми емоціями в процесі спілкування, вміння отримувати та передавати навчальну інформацію про здоров'я, передавати досвід ведення здорового способу життя та уникнення «професійного вигорання») [7];

– *емоційно-вольової* (отримання задоволення від процесу здоров'язбереження, розвиток емоційної сфери, формування здоров'язберігаючої діяльності студентів педагогічних університетів і формування позитивного до неї відношення) [3]

– *особистісно-рефлексійний* (корекція відповідної підготовки студентів педагогічних університетів щодо формування у них навичок щодо подолання «професійного вигорання» на основі оцінки, здійсненої викладачами, та самооцінки студентами своєї результативності) [5].

Вчені до здоров'язбережувальних технологій відносять:

1. *Фізкультурно-оздоровчі технології* спрямовані на фізичний розвиток особистості. До фізкультурно-оздоровчих технологій відносяться: гартування, тренування сили, витривалості, швидкості, гнучкості і інших якостей, що відрізняють здорову, треновану людину від фізично слабкої. Цьому сприяють заняття спортом [7];

2. *Здоров'язбережувальні освітні технології* – використання психолого-педагогічних прийомів, методів, підходів для вирішення завдань збереження і зміцнення здоров'я особистості при набутті необхідної підготовки для роботи в цьому напрямі [7];

Класифікують здоров'язбережувальні освітні технології за чотирма групами:

– *захисно-профілактичні технології*, які спрямовані на захист вчителя від несприятливих для психологічного та фізичного здоров'я дій [7];

– *компенсаторно-нейтралізуючі технології*, застосування яких потрібно організму особистості для повноцінної життєдіяльності [8];

– *стимулюючі технології* дозволяють активізувати власні сили організму, використовувати його ресурси для виходу з небажаного стану. До стимулюючих технологій віднесемо: температурне гартування, фізичні навантаження [8];

– *інформаційно-навчальні технології* спрямовані на формування в особистості високого рівня грамотності, необхідного для ефективної турботи про власне психологічне та фізичне здоров'я та здоров'я близьких, допомагають у вихованні культури здоров'я [1].

Формування цілей статті. Метою статті є розробити та упровадити методiku в освітній процес педагогічного університету, яка сприяла б формуванню здоров'язбережувальної компетентності студентів, спрямовану на подолання їхнього професійного вигорання.

Виклад основного матеріалу. Для оцінювання рівня сформованості визначених компонентів здоров'язбережувальної компетентності розроблено *критерії* та їх *рівні* оцінювання, що забезпечить можливість подолання професійного вигорання вчителів у майбутній професійній діяльності:

1. *Мотиваційно-ціннісний компонент* оцінювався за *мотиваційним критерієм*, який характеризується такими показниками: усвідомлення здоров'я (психологічного та фізичного) як життєвої і професійної значущої цінності; спонукання до отримання знань, вироблення корисних звичок, вивчення власного здоров'я і контроль за його станом; прагнення до досягнення високих результатів у галузі здоров'язбереження; ціннісне ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих.

Низький рівень оцінювання сформованості здоров'язбережувальної компетентності за мотиваційним критерієм характеризується тим, що: усвідомленням здоров'я як життєво і професійно-значущої цінності на низькому рівні; відсутність внутрішнього свідомого спонукання до отримання знань, вироблення корисних звичок, вивчення власного здоров'я (психологічного та фізичного) і контроль за його станом; недостатньо виражене прагнення досягти високих результатів щодо подолання професійного вигорання; ціннісне ставлення до подолання бар'єрів щодо професійного вигорання не сформоване; не проводиться контроль за власним станом здоров'я.

Середній рівень оцінювання сформованості здоров'язбережувальної компетентності за мотиваційним критерієм характеризується тим, що: середній ступінь сформованості щодо усвідомлення здоров'я (психологічного та фізичного) як життєво і професійнозначущої цінності; внутрішнє свідоме спонукання до набуття знань, вироблення корисних звичок, вивчення шляхів подолання професійного вигорання особистості носить непостійний характер; ціннісне ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих недостатньо виражено; контроль за станом власного здоров'я не систематизований.

Високий рівень оцінювання сформованості здоров'язбережувальної компетентності за мотиваційним критерієм характеризується тим, що: глибоке усвідомлення здоров'я як життєво і професійнозначущої цінності; цілеспрямоване, усвідомлене спонукання до набуття знань, вироблення корисних звичок, вивчення бар'єрів щодо подолання професійного вигорання; проявляє активну цілеспрямованість по досягненню високих результатів щодо подолання професійного вигорання у майбутньому; яскраво виражено ціннісне ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих; систематично проводиться контроль за власним станом здоров'я (психологічного та фізичного).

2. *Змістовий компонент оцінювався за когнітивним критерієм*, який характеризується такими показниками: опанування системою знань зарубіжного і вітчизняного досвіду про здоров'язбереження, професійне здоров'я і здоров'я в цілому та бар'єри подолання професійного вигорання.

Низький рівень оцінювання сформованості здоров'язбережувальної компетентності за когнітивним критерієм характеризується тим, що: знання про здоров'язбереження і здоров'я в цілому та бар'єри подолання професійного вигорання відсутні у студентів; недостатньо представлені знання зарубіжного і вітчизняного досвіду в галузі здоров'язбереження; пізнавальна потреба в розширенні, доповненні інформації про здоров'я не виражена; опанування знаннями про професійне вигорання, його специфіку знаходяться на низькому рівні; розробка і реалізація програм здоров'язбереження та їх моніторинг не проводяться.

Середній рівень оцінювання сформованості здоров'язбережувальної компетентності за когнітивним критерієм характеризується тим, що: опанування системою знань про здоров'язбереження і здоров'я в цілому, про способи підвищення рівня здоров'я та бар'єри подолання професійного вигорання здійснюється студентами не у повному обсязі; знання зарубіжного і вітчизняного досвіду щодо бар'єрів подолання професійного вигорання недостатні; потреба в пошуку, розширенні, доповненні інформативної бази щодо бар'єрів подолання професійного вигорання виражена недостатньо; опанування знаннями про професійне вигорання, його специфіку знаходяться на середньому рівні; розробка і реалізація програм здоров'язбереження та їх моніторинг проводяться не у повному обсязі.

Високий рівень оцінювання сформованості здоров'язбережувальної компетентності за когнітивним критерієм характеризується тим, що: студент володіє системою

знань про здоров'язбереження і здоров'я в цілому, про способи подолання професійного вигорання; має широкий обсяг знань зарубіжного і вітчизняного досвіду щодо подолання професійного вигорання; проявляє яскраво виражену активність в пошуку, розширенні, доповненні інформативної бази подолання професійного вигорання; володіє знаннями про професійне вигорання, його специфіку на високому рівні; розроблені та реалізуються програми здоров'язбереження та їх моніторинг.

3. Діяльнісний компонент оцінювався за процесуально-діяльнісним критерієм, який характеризується такими показниками: прояв самостійності в процесі здоров'язбереження, розвиток індивідуальних способів і стилів здоров'язбереження, спрямованих на подолання професійного вигорання вчителів.

Низький рівень оцінювання сформованості здоров'язбережувальної компетентності за процесуально-діяльнісним критерієм характеризується тим, що: самостійність в процесі здоров'язбереження проявляється рідко; індивідуальні способи і стилі здоров'язбереження не виражені; вміння по збереженню і зміцненню власного здоров'я та здоров'я оточуючих не сформовані; вміння, які спрямовані на подолання професійного вигорання вчителів не виражені.

Середній рівень оцінювання сформованості здоров'язбережувальної компетентності за процесуально-діяльнісним критерієм характеризується тим, що: в стандартних ситуаціях активний прояв самостійності в процесі подолання професійного вигорання вчителів; індивідуальні способи і стилі здоров'язбереження вимагають доопрацювання і вдосконалення; вміння, спрямовані на подолання професійного вигорання вчителів сформовані недостатньо.

Високий рівень оцінювання сформованості здоров'язбережувальної компетентності за процесуально-ді-

яльнісним критерієм характеризується тим, що: висока інтенсивність прояву самостійної діяльності в процесі здоров'язбереження, яка супроводжується постійним самоконтролем; достатньо розвинені індивідуальні способи і стилі здоров'язбереження; вміння, спрямовані на подолання професійного вигорання вчителів, сформовані на високому рівні.

4. *Комунікаційний компонент оцінювався за інформаційно-комунікаційним критерієм, який характеризується такими показниками: організація і підтримка здоров'язберігаючого настрою, уміння управляти своїми емоціями.*

Низький рівень оцінювання сформованості здоров'язбережувальної компетентності за інформаційно-комунікаційним критерієм характеризується тим, що: здатність організувати і підтримувати здоров'язберігаючий настрій носить ситуативний характер; студент не прагне керувати своїми емоціями в процесі спілкування.

Середній рівень оцінювання сформованості здоров'язбережувальної компетентності за інформаційно-комунікаційним критерієм характеризується тим, що: здатність організувати і підтримувати здоров'язберігаючий настрій носить непостійний характер; прагне керувати своїми емоціями при спілкуванні.

Високий рівень оцінювання сформованості здоров'язбережувальної компетентності за інформаційно-комунікаційним критерієм характеризується тим, що: яскраво виражена здатність організувати і підтримувати здоров'язберігаючий настрій; студент успішно керує своїми емоціями в процесі спілкування.

5. *Особистісно-рефлексійний компонент оцінювався за рефлексійно-результативним критерієм, який характеризується таким показником, як-от: самооцінка вчителем своєї діяльності.*

Низький рівень оцінювання сформованості здоров'язбережувальної компетентності за рефлексійно-ре-

зультативним критерієм характеризується тим, що майбутній вчитель: не прагне отримати задоволення від процесу здоров'язбереження; здатність адекватно оцінювати власну діяльність відсутня.

Середній рівень оцінювання сформованості здоров'язбережувальної компетентності за рефлексійно-результативним критерієм характеризується тим, що: отримання задоволення від процесу здоров'язбереження носить непостійний характер; здатність адекватно оцінювати власну діяльність недостатньо виражена.

Високий рівень оцінювання сформованості здоров'язбережувальної компетентності за рефлексійно-результативним критерієм характеризується тим, що: отримання задоволення від процесу здоров'язбереження яскраво виражено; емоційна сфера, як власна, так і того, хто навчається розвинені в повному обсязі; здатність адекватно оцінювати власну діяльність постійна.

Таким чином, визначено структурні компоненти, критерії та рівні сформованості здоров'язберігаючої компетентності майбутнього педагога, що спрямовані на подолання професійного вигорання в майбутній професійній діяльності.

У процесі дослідження було проведено обробку даних, отриманих на констатувальному та контрольному етапах дослідження, їх порівняльний аналіз, перевірку одержаних результатів методами математичної статистики.

В педагогічному експерименті взяли участь 124 студенти гуманітарних спеціальностей Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (ЕГ 63 студенти) та (КГ 61 студент).

Оцінювання визначених критеріїв відбувалося за спеціально розробленими методиками працівниками науково-методичного тренінгового центру соціального і професійного розвитку людини Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Мотиваційний критерій оцінювався за допомогою методики Пашнева, когнітивний – «Діагностика знань, умінь, навичок подолання професійного вигорання», розроблена І. Прокопенко, процесуально-діяльнісний – тест Філіпса, інформаційно-комунікаційний – тест Шмішека, рефлексійно-результативний – «Діагностика рівня готовності студентів педагогічних університетів до подолання бар'єрів подання професійного вигорання».

З урахуванням змісту компонентів формування здоров'язбережувальної компетентності, яка спрямована на подолання професійного вигорання студентів педагогічного університету та логіки процесу професійної підготовки було теоретично обґрунтовано методику та етапи її реалізації: професійно-мотиваційний, змістово-діяльнісний, рефлексивно-корегувальний.

Таблиця

Узагальнені результати констатувального та контрольного етапів експериментальної перевірки сформованості здоров'язбережувальної компетентності студентів педагогічних університетів

Критерії	Рівні	ЕГ (63 особи)			КГ (61 особа)		
		На початок експерименту	На кінець експерименту	Приріст	I зріз	II зріз	Приріст
<i>мотиваційний</i>	В	2,0	49,0	+47,0	1,6	23,1	+21,5
	С	20,9	50,0	+29,1	25,3	50,0	+24,7
	Н	77,1	1,0	-76,1	73,1	26,9	-46,2
<i>когнітивний</i>	В	-	32,1	+32,1	-	7,1	+7,1
	С	26,8	64,1	+37,3	23,6	47,8	+24,2
	Н	73,2	3,8	-69,4	76,4	45,1	-31,3
<i>процесуально-діяльнісний</i>	В	-	31,1	+31,1	-	4,4	+4,4
	С	14,0	66,8	+52,8	21,9	47,8	+25,9
	Н	86,0	2,1	-83,9	78,1	47,8	-30,3
<i>інформаційно-комунікаційний</i>	В	-	18,9	+18,9	-	11,0	+11,0
	С	17,6	50,5	+32,9	18,1	34,1	+15,9
	Н	82,4	30,6	-51,8	81,9	54,9	-26,9
<i>рефлексійно-результативний</i>	В	11,0	76,0	+65,0	9,9	18,1	+8,2
	С	42,0	21,0	-21,0	42,3	61,0	+18,7
	Н	47,0	3,0	-44,0	47,8	20,9	-26,9

У процесі проведення дослідження на формувальному етапі педагогічного експерименту, де була впроваджена розроблена методика, діяльність майбутнього вчителя завжди була орієнтована на формування в них стійкої позиції, що передбачає визначення цінності здоров'я, почуття відповідальності за збереження й зміцнення власного здоров'я, поглиблення знань, умінь та навичок, пов'язаних з усіма складовими здоров'я (*фізична, соціальна, психічна, духовна*). Формування у студентів компетентного ставлення до професійного вигорання у майбутній професійній діяльності неможливе без подолання бар'єрів. Тому нами було впроваджено: засоби, які сприяють інтересу до подолання бар'єрів професійного вигорання; створення умов для самовираження студентів; розвиток інтуїції, творчої уяви студентів; зосередження уваги на якості мовлення; дотримання позитивного мислення; навчання вмінню керувати своїми емоціями, почуттями; здійснення самооцінки, самоконтролю; здатності аналізувати наслідки дій шкідливих звичок тощо; навчання вмінню відмовлятися від пропозицій, які шкідливі для здоров'я; навчання вмінню приймати самостійно рішення в різних ситуаціях; впровадження елементів музикотерапії та кольоротерапії; навчання усвідомленню життєвих цінностей.

Ми вчили майбутніх учителів застосовувати здоров'язбережувальні технології, які передбачають: зміну видів діяльності, чергування інтелектуальної, емоційної, рухової видів діяльності.

У процесі проходження педагогічної практики студентів вчили чіткій організації навчальної праці. На уроках, де більша частина навчальна діяльність пов'язана з класною дошкою, дуже важливо, щоб до початку уроку було зроблено необхідні записи на дошці: завдання для усного рахунку, опитування, можливо, план роботи на уроці. Знаючи весь план уроку, які знання, вміння, навички необхідно здобути, який обсяг роботи виконати. Нами

проводилася робота з профілактики стресів. Хороші результати показувала робота в парах.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Отримані результати надають підстави стверджувати, що процес формування свідомого ставлення до власного здоров'я потребує обов'язкового поєднання інформаційного й мотиваційного компонентів, що сприятиме оволодінню майбутніми вчителями необхідними вміннями і навичками щодо подолання бар'єрів професійного вигорання.

В процесі дослідження командою тренінгового центру було розроблено методичні поради для майбутніх учителів щодо формування в них свідомого ставлення до власного здоров'я (психологічного та фізичного), які передбачають допомогу вчителю у подоланні бар'єрів професійного вигорання. Отже, експериментальне впровадження розробленої методики вказує на подолання професійного вигорання вчителів шляхом сформованості їхньої здоров'язбережувальної компетентності.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в розробці компетентності запобігання і подолання професійного вигорання в освітньому просторі педагогічного університету.

Список використаних джерел

1. Жерновникова О., Наливайко О., Черноус Н. Intellectual competence: essence, components, levels of formation. *Педагогіка та психологія*, 2017. Вип. 58. С. 33–42. doi: <http://doi.org/10.5281/zenodo.1116977>.
2. Кабусь Н. Д. До проблеми формування духовного здоров'я особистості. *Педагогіка здоров'я*, 2012. С. 141–144.
3. Кабусь Н. Д. Формування творчої особистості як умова збереження психічного здоров'я дітей, позбавлених батьківського піклування. *Педагогіка здоров'я*, 2011. С. 81–84.
4. Коновчук Н. С. Основні причини та профілактика професійного вигорання у менеджерів. *Правничий вісник університету «КРОК»*. 2012. Вип. 14. С. 91–95.

5. Мирончук Н. М. Професійне вигорання викладача вищої школи: чинники, ознаки, способи протидії. *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи: зб. наук.-метод. праць*. Житомир: Вид-во Євенок О. О., 2017. С. 62–67.
6. Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери: метод. рекомендації / за заг. ред. М. Л. Авраменка. Л., 2008. 53 с.
7. Хатунцева С. М. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього педагога на засадах індивідуалізації професійної підготовки студентів у ВНЗ. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г. Сковороди»*, 2013. Вип. 30. С. 281–286.
8. Хатунцева С. М. Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя на засадах індивідуалізації професійної підготовки. *Science and Education. A New Dimension*, 2013. Vol. 1. С. 74–79.
9. Cherniss C. The role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. *Professional of Burn-out: Resend Developments in Theory and Research*. London: Taylor and Francis, 1993. P. 135–149.
10. Freudenberger H. J. Staff burnout. *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30. P. 150–165.
11. Maslach C., Goldberg J. Prevention of burnout: new perspectives. *Applied and Preventive Psychology*. 1998. Vol. 7 P. 63–74.

References

1. Zhernovnykova O., Nalyvaiko O., Chornous N. Intellectual competence: essence, components, levels of formation. *Pedahohika ta psykholohiia [Pedagogy and Psychology]*, 2017. Vyp. 58. S. 33–42. doi: <http://doi.org/10.5281/zenodo.1116977>.
2. Kabus N. D. Do problemy formuvannia dukhovnoho zdorovia osobystosti [To the problem of forming the spiritual health of an individual]. *Pedahohika zdorovia*, 2012. S. 141–144.
3. Kabus N. D. Formuvannia tvorchoi osobystosti yak umova zberezhenia psikhichnoho zdorovia ditei, pozbavlenykh

- batkivskoho pikluvannya [Formation of a creative person as a condition for the preservation of the mental health of children deprived of parental care]. *Pedahohika zdorovia*, 2011. S. 81–84.
4. Konovchuk N. S. Osnovni prychny ta profilaktyka profesiinoho vyhorannia u menedzheriv [The main causes and prevention of managers' professional burnout]. *Pravnychiy visnyk universytetu «KROK»*. 2012. Vyp. 14. S. 91–95.
 5. Myronchuk N. M. Profesiine vyhorannia vykladacha vyshchoi shkoly: chynnyky, oznaky, sposoby protydyi [Professional burnout of a teacher of higher education: factors, signs, methods of counteraction]. *Teoretychni i metodychni zasady rozvytku i samovdoskonalennia osobystosti pedahoha-novatora v konteksti modernizatsii novoi ukrainskoi shkoly: zb. nauk.-metod. prats. Zhytomyr: Vyd-vo Yevenok O. O.*, 2017. S. 62–67.
 6. Profilaktyka profesiinoho vyhorannia pratsivnykiv sotsialnoi sfery [Prevention of the social workers' professional burnout]: metod. rekomend. / za zah. red. M. L. Avramenka. L., 2008. 53 s.
 7. Khatuntseva S. M. Formuvannia zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti maibutnoho pedahoha na zasadakh individualizatsii profesiinoy pidhotovky studentiv u VNZ [Formation of the future teacher's healthcare saving competence on the basis of individualization of professional training of students in higher educational institutions]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelynskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni H. Skovorody»*, 2013. Vyp. 30. C. 281–286.
 8. Khatuntseva S. M. Formuvannia pedahohichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia na zasadakh individualizatsii profesiinoy pidhotovky [Formation of the future teacher's pedagogical competence on the basis of professional training individualization]. *Science and Education. A New Dimension*, 2013. Vol. 1. C. 74–79.
 9. Cherniss C. The role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. *Professional of Burn-out: Resend Developments in Theory and Research*. London: Taylor and Francis, 1993. P. 135–149.

10. Freudenberger H. J. Staff burnout. *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30. P. 150–165.
11. Maslach C., Goldberg J. Prevention of burnout: new perspectives. *Applied and Preventive Psychology*. 1998. Vol. 7 P. 63–74.

Ирина Андреевна Прокопенко,

кандидат педагогических наук, доцент,
руководитель научно-методического тренингового центра
социального и профессионального развития человека,
Харьковский национальный педагогический университет
имени Г. С. Сковороды,
г. Харьков, Украина

Прокопенко И. А.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ПУТЕМ ВНЕДРЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация

В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы раскрыто содержательное наполнение ключевых понятий проблемы преодоления профессионального выгорания учителей, таких, как: «профессиональное выгорание», «здоровье», «здоровый образ жизни», «культура здоровья», «здоровьесберегающие технологии». Автором определено, что результатом преодоления профессионального выгорания учителей есть сложившаяся здоровьесберегающая компетентность, составляющей которой являются: мотивационно-ценностный (осознание эмоционального здоровья как жизненной и профессиональной значимой ценности, побуждение к приобретению знаний, выработки полезных привычек, изучение собственного эмоционального здоровья я и контроль за его состоянием) содержательный (овладение системой знаний зарубежного и отечественного опыта о здоровьесохранении, профессиональное здоровье и здоровье в целом и барьеры преодоления профессионального выгорания) деятельностный (проявление самостоятельности в процессе здоровьесбережения, развитие индивидуальных способов и стилей здоровьесбережения, направ-

ленных на преодоление профессионального выгорания учителей) коммуникационный (организация и поддержка здоровьесберегающей настроения, умение управлять своими эмоциями) эмоционально-волевой (получение удовольствия от развития эмоциональной сферы, формирования позитивного отношения педагогической деятельности); личностно-рефлексивных (самооценка учителем своей деятельности) компетенции. Для проверки сформированности здоровьесберегающей компетентности учителей по определенным критериям (мотивационный, когнитивный, процессуально-деятельностный, информационно-коммуникационный, рефлексивные-результативный) и уровнями (высокий, средний, низкий) описаны методы исследования. Результаты проведенного анкетирования, тестирования и опроса дали основания констатировать преимущественно средний и низкий уровни сформированности здоровьесберегающей компетентности учителей. На основе полученных результатов теоретически обоснована концепция и разработана методика формирования здоровьесберегающей компетентности учителей, направленную на преодоление их профессионального выгорания, которую реализовано на следующих этапах: профессионально-мотивационном, содержательно-деятельностного, рефлексивные-корректирующих. Экспериментальное внедрение разработанной методики указывает на преодоление профессионального выгорания учителей путем сформированности их здоровьесберегающей компетентности.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, учитель, профессиональная деятельность, здоровьесберегающая компетентность, образовательный процесс, концепция, методика, педагогический эксперимент.

Iryna Prokopenko,

Doctor of Philosophy in Pedagogy (Ph.D), Associate Professor,
Head of the Scientific and Methodical
Training Center of Social and Professional Human Development
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv, Ukraine,
E-mail: training.center.hnpu@gmail.com

Prokopenko I.

OVERCOMING THE TEACHERS' PROFESSIONAL BURNOUT BY INTRODUCING HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES

Abstract

The article reveals, basing of the analysis of psychological and pedagogical literature, the content of key concepts of the problem of teachers' professional burnout overcoming, in particular such as «professional burnout», «health», «healthy lifestyle», «culture of health», «health-saving technologies». The author determines that the result of teachers' professional burnout overcoming is the formed health-saving competence, which has such components as: the motivational-value component (considering an emotional health as a vital and professional significance value, inducing to acquire knowledge, developing useful habits, emotional health self-studying and controlling its condition); the content component (mastering the system of knowledge of foreign and domestic experience on healthcare, professional health and health in general and the barriers to the professional burnout overcoming); the activity component (manifestation of autonomy in the process of health-saving, the development of individual methods and styles of health-saving, aimed at overcoming the burnout of teachers); the communicative component (organization and maintenance of the health-saving mood, ability to self-manage emotions); the emotionally-volitional (receiving pleasure from the development of the emotional sphere, forming a positive attitude of pedagogical activity); the personal-reflective one (teachers' activities self-assessment). The methods of research are described for the purpose of checking the formation of the teachers' health-saving competence according to certain criteria (motivational, cognitive, procedural-active, informational-communicative, reflective-productive) and levels (high, average, low). The results of the conducted questionnaires, testing and inquiry gave grounds to ascertain mainly the average and low levels of the teachers' health-saving competence formation. On the basis of the obtained results it is theoretically substantiated the concept and developed the methods of the teachers' health-saving competence formation to overcome their professional burnout,

the last is implemented at the following stages: professional-motivational, content-activity, reflective-corrective. The experimental implementation of the developed methodology indicates the overcoming of teachers' professional burnout through the formation of their health-saving competence.

Key words: *professional burnout, teacher, professional activity, health-saving competence, educational process, concept, methodology, pedagogical experiment.*

УДК 378.14.364

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ВСТУП ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ» ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Ганна Анатоліївна Рідкодубська,
кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра соціальної роботи і соціальної педагогіки,
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

Анотація

Досліджено теоретико-прикладні питання підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери під час вивчення навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності». Узагальнення і систематизація наукових досліджень у галузі соціальної роботи дозволили визначити основні шляхи реалізації підготовки майбутніх працівників соціальної сфери під час вивчення навчальної дисципліни. Розширення змісту навчальної дисципліни теоретичними знаннями та практичними задачами суттєво збагатить і осучаснить змістове наповнення цієї дисципліни. Крім того, розкриття особливостей реалізації підготовки майбутніх соціальних працівників під час вивчення «Вступу до спеціальності» дозволить підвищити якість їх професійної підготовки у сучасних умовах.

Ключові слова: соціальний працівник, навчальні дисципліни, вступ до спеціальності, професійна підготовка.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. В умовах оновлення змістових і функціональних засад суспільного розвитку сучасної України, утвердження подальшої демократизації життя, радикальної соціально-економічної реформи гостро постає питання формування особистості молодого людини, здатної до плідної праці в умовах освітнього середо-

вища. Для сучасного етапу розвитку України характерна трансформація соціальних, культурних умов існування, що зумовлює необхідність виховання підростаючого покоління, здатного до соціальної, академічної та професійної мобільності, активного включення в соціальне життя країни. Сучасна соціальна ситуація вимагає гармонізації людських стосунків, швидкої адаптації до нових вимог часу. Немає сумнівів у тому, що успіх процесу підготовки особистості обумовлений інтеграцією зусиль усіх соціальних інститутів, зокрема тих, вплив яких на особистість молодшої людини здійснюється комплексно: у навчальний та позанавчальний час. До соціальних інститутів, що формують особистість молодого громадянина, насамперед, належить заклад вищої освіти, як специфічне освітнє, культурне, дозвілєве середовище. Тому сьогодні особливої ваги набуває проблема пошуку шляхів оптимізації професійної підготовки майбутніх спеціалістів в умовах вузівської освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки майбутніх соціальних працівників охоплює широке коло питань і є актуальною для вітчизняних та зарубіжних дослідників. Так педагогічні аспекти підготовки розглядаються у дослідженнях Л. Романовської, В. Поліщук, С. Харченка та ін. психологічні аспекти, що мають певні детермінанти формування й динаміки, за якими учені акцентують увагу на особистісному компоненті Е. Зеер, М. Пряжников, В. Ядов та ін.

Формування цілей статті. Метою статті є характеристика особливостей реалізації підготовки майбутніх соціальних працівників в рамках вивчення навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності»

Виклад основного матеріалу. Зміст підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери нами розглядається як програма, підґрунтям якої є системний підхід, програмно-цільовий метод планування й управління процесом навчання. Б. Гершунський зміст навчання розуміє

як обґрунтовану, логічно впорядковану й зафіксовану в навчальній документації наукову інформацію про матеріал, який необхідно вивчити, що й визначає зміст навчальної діяльності викладача і діяльності учіння студентів [1, с. 23]. Таким чином, ми можемо вважати, що у загальнодидактичному розумінні поняття «зміст підготовки» є характеристикою структурованої системи навчальної інформації. «Вступ до спеціальності» (1 курс, 1 семестр) – навчальна дисципліна, яка є базовою у ознайомленні з майбутньою професією, студенти опановують теоретичні основи практичної професійної діяльності з надання допомоги особам, які потребують соціальної підтримки і допомоги; вивчали понятійно-категоріальний апарат, який використовується соціальними працівниками в процесі роботи за фахом; визначали основи та перспективи подальшого розвитку соціальної роботи.

Основною особливістю навчання студентів є систематичне використання оновленого дидактичного наповнення цієї дисципліни, що передбачало цілеспрямоване формування кожного компонента готовності до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери. Так, основною метою вивчення Теми 1. «Соціальна робота як суспільний феномен» визначено ознайомлення студентів з основними поняттями у професійній комунікації соціальних працівників, незалежно від того, з якою віковою групою осіб вони працюватимуть у майбутньому (з дітьми, молоддю, пенсіонерами) та в якій соціальній сфері (у відділі соціального забезпечення, пенсійному фонді, в роботі з неповнолітніми чи з особами, що вийшли з місць позбавлення волі тощо) [5, с. 25]. Це підкреслює важливість підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної мобільності.

Системний підхід до створення наукового підґрунтя у вивченні кожної дисципліни передбачає опанування студентами основних категорій, що складають понятій-

но-термінологічний апарат. Адже соціальна робота як наука і як професійна діяльність має власну специфічну термінологію, яку майбутні фахівці соціальної сфери використовуватимуть у процесі здобуття професії (у вивченні інших дисциплін) та в майбутній професійній діяльності. Тому, починаючи з перших занять, студенти покликані ознайомитися й усвідомити сутність 10–15 термінів на кожному занятті. Для систематизації та конкретизації понятійно-термінологічного апарату студенти фіксували тлумачення нових понять у «Словнику основних термінів», який поповнювався впродовж вивчення всіх дисциплін.

На першому практичному занятті з дисципліни «Вступ до спеціальності» студенти виконують професійно зорієнтовані вправи на зразок: Вправа 1. *Визначте власні чесноти, недоліки, цілі у професійному аспекті, ставлення до майбутньої роботи за фахом і дайте відповіді на запитання: Які чесноти будуть найбільш необхідними для соціальної роботи? Які недоліки будуть мати найбільший негативний вплив на виконання професійних обов'язків? Як можна найбільш оптимально досягнути поставленої професійної цілі? Як Ви зрозумієте проблеми клієнтів і чи зможете надати кваліфіковану соціальну допомогу не володіючи певним набором чеснот? У чому Ви вбачаєте сенс роботи з клієнтами різних соціальних верств?* [5, с. 35].

Вправа 2. *Уявіть, що Ви ведете розмову з людиною, якій намагаєтеся надати допомогу. Розкажіть цій людині своїми словами, що їй повинно допомогти, на Вашу думку. Виконайте це завдання в письмовій формі* [5, с. 28].

Подібні вправи дають змогу усвідомити правильність вибору власне професійного майбутнього, рівень готовності до роботи з різними групами клієнтів, що спрямовувалося на формування процесуально-поведінкового компонента готовності до професійної мобільності.

Вивчення теми 2 «Суб'єкти та об'єкти соціальної роботи» [5, с. 5] спрямовує студентів на усвідомлення різних напрямів роботи фахівців соціальної сфери, що підкреслювало актуальність підготовки до професійної мобільності.

Структуризація такого матеріалу сприяє усвідомленню майбутніми фахівцями соціальної сфери можливостей для професійної мобільності, чіткому виокремленню переваг і складності роботи в різних соціальних службах. У результаті самостійних пошуків додаткової інформації про особливості роботи соціальних служб державної та недержавної форм власності щодо кількості таких установ в Україні, масштабів, напрямів та результатів їх діяльності на рівні держави та окремого населеного пункту, основних підрозділів соціальної роботи у студентів розвивається інтерес до ознайомлення з різними аспектами професійної діяльності соціальних працівників; формувалося прагнення до професійного зростання згідно вимог до роботи в цих службах; визначалися подальші плани для майбутнього працевлаштування тощо. В процесі інтерактивної взаємодії студенти узагальнюють інформацію обговорюють основні проблеми, що перешкоджають активному і прогресивному розвитку соціальної роботи на сучасному етапі. Таким чином відбувається формування особистісного та аналітично-результативного компонентів готовності до професійної мобільності.

Вивчення теми 3 «Умови ефективності та якісні параметри соціальної роботи» супроводжується виконанням вправи «Вакансія на роботу». Студенти готують текст оголошення, в якому необхідно не просто викласти перелік вимог до кандидата, а й зацікавити своїх потенційних працівників та набрати найбільш кваліфікованих, які зможуть переконливо репрезентувати особистісні якості фахівця соціальної сфери, необхідні для роботи з клієнтами у різних соціальних сферах. Обсяг оголошення необмежений і може мати будь-яку форму (можна викласти

просто список вимог до кандидата, описати набір якостей, якими він має володіти та ін.). На підготовку студентам дається 10 хв., після чого всі оголошення представляються на загальній дошці. Кожен студент обирає для себе лише три найбільш вдалі пропозиції, за якими вони готові зв'язатися із замовником (своє власне оголошення обирати не рекомендувалося). Вибір найкращого оголошення визначався за кількістю набраних голосів.

Після підведення підсумків проводилося обговорення за такими запитаннями: «Чим саме характеризувалося оголошення, що набрало найбільше голосів?», «Які вимоги до кандидата на посаду соціального працівника найчастіше висувалися?», «Чи повною мірою Ви володієте цими якостями, щоб влаштуватися на роботу за фахом?».

Важливим для професійного становлення майбутнього фахівця соціальної сфери є його професійні переконання. Студентам пропонується висловити думки з приводу конкретних переконань (розвиток дитини в домашніх умовах є найкращим; дитина-немовля для повноцінного розвитку потребує емоційно-позитивних і стабільних стосунків з обмеженим колом дорослих; кожна родина має право на допомогу: у роботі з жінкою, яка висловила намір відмовитися від дитини, пріоритетними є інтереси матері; жінка, яка висловила намір відмовитися від новонародженої дитини, має право вибирати необхідну допомогу; дитину віком до 3-х років, від якої відмовилася мати, бажано влаштувати у прийомну родину, а не сприяти усиновленню та ін.)

Вивчення теми 4 «Ролі соціального працівника» базується на засвоєнні студентами основних теоретичних понять (роль, терапевтична роль, фасилітатор, координатор, консультант, супервізор, розробник програми, представник інтересів громад, дослідник, аналітик, антиципація та ін.), розширене тлумачення яких розкривалося в термінологічному словнику. Це сприяє формуванню у студентів почут-

тя відповідальності за свої майбутні практичні дії в якості соціального працівника, зниженню рівня тривожності, самоаналізу та рефлексії власної професійної компетентності (що було результатом формування когнітивного та процесуально-поведінкового компонента професійної мобільності) [5, с. 8].

Залучення студентів до обговорення дискусійних питань (на зразок: У чому полягає складність виконання ролі матері для соціально незахищених жінок в Україні? Які найбільш перспективні методи роботи соціального працівника для підвищення у жінок усвідомленого ставлення до материнства? та ін.) спонукає майбутніх фахівців соціальної сфери до більш поглибленого аналізу можливих професійних ролей та спрямовувалося на формування аналітично-результативного компонента професійної мобільності.

У вивченні теми 5 «Форми та методи соціальної роботи» увага студентів акцентується на дотриманні «Етичного кодексу фахівців із соціальної роботи» в роботі з клієнтам, в якому викладено головні принципи професійної діяльності соціального працівника та висвітлені етичні аспекти роботи за фахом [5, с. 8]. Студенти, об'єднані в групи, отримують завдання: навести приклади моделей професійних дій з використанням чи невикористанням етичних норм у практичній діяльності фахівців соціальної сфери: 1 група – Етична поведінка стосовно професії; 2 група – Етична поведінка стосовно взаємодіючих організацій.

Шляхом обговорення студенти об'єднують перелік професійних якостей, які характеризують певний еталон діяльності компетентного фахівця соціальної сфери, якого вони прагнуть досягти в процесі навчання у ЗВО (що свідчить про сформованість процесуально-поведінкового компонента професійної мобільності).

Під час вивчення теми 6 «Особливості соціальної роботи з різними категоріями клієнтів» студенти збагачують

свою професійну мову новими термінами, розкриваючи в термінологічному словнику зміст таких понять: сім'я, діти групи ризику, агресивність, віктимність у рамках девіантної поведінки, фрустрація, бездомність, волонтер, дромоманія та ін. Наприклад, у контексті підготовки до професійної мобільності увага студентів зосереджується на різних напрямках соціальної роботи з сім'єю: сімейна терапія, сімейна психопрофілактика, надання соціальної допомоги сім'ї, посередництво у розв'язанні сімейних конфліктів, сімейне консультування, соціальне обслуговування сім'ї, соціально-педагогічна робота з сім'єю, соціально-профілактична робота, соціальний супровід сім'ї, соціальне інспектування та ін. [5, с. 9].

Окрім цього студенти виконують індивідуальні завдання для конкретизації тих питань, на які необхідно звертати увагу соціальному працівнику в роботі з сім'єю, у взаємодії з клієнтами різного віку, з представниками проблемних груп, у роботі з жінками та ін. Розробка таких завдань базується на інтеграції системного, діяльнісного та компетентнісного наукових підходів в організації підготовки майбутніх фахівців до професійної мобільності. Наприклад, для з'ясування ролі фахівця соціальної сфери в допомозі вагітним жінкам студенти окреслюють коло проблем, у яких майбутні соціальні працівники повинні бути добре обізнані: питання стосовно пренатального виховання; знання про основні потреби новонародженої дитини; вміння відчувати потреби вагітної жінки та допомагати їй у вихованні новонародженої дитини та ін. На занятті використовуються дуальні рольові діалоги в мікрогрупах (що склалися з двох осіб), у яких один співрозмовник виконує роль клієнта соціальної служби і формулює проблемні запитання, а другий – фахівця соціальної сфери, який надає фахову відповідь, пояснення, рекомендації. У таких ситуаціях розвивається набуття студентами практичного досвіду міжособистісної взаємодії на рівні «со-

ціальний працівник – клієнт», опанування навичок професійної комунікації, що спрямовуються на формування процесуально-поведінкового компонента готовності до професійної мобільності, оскільки змодельована роль клієнта відображала основні проблеми різних соціальних груп.

Науковим підґрунтям вивчення теми 7 «Особистісно-професійні характеристики соціального працівника» є розширення поняттєво-термінологічного апарату майбутніх фахівців соціальної сфери, що спрямовується на формування у них когнітивного компоненту професійної мобільності. Термінологічний словник доповнюється тлумаченням таких понять: ангедонія (відсутність почуття задоволення), професіоналізм соціального працівника, професійна адаптація, професійна етика, етичні стосунки в соціальній роботі, етична свідомість, соціальна депривація та ін. [5, с. 9].

З метою цілеспрямованого формування процесуально-поведінкового компонента готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців соціальної сфери використовувалися ситуативні вправи, а для встановлення рівнів сформованості когнітивного компонента після вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності» студенти виконують контрольну роботу

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Таким чином, комплексна реалізація визначених наукових підходів та принципів підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, системне використання інноваційних методів, технологій у навчанні студентів, що сприяли, мотивації, активізації навчально-пізнавальної, творчої діяльності студентів у їх професійній підготовці, спрямовувалися на формування всіх компонентів готовності до виконання майбутніх професійних функцій. Перспективами подальших розвідок у даному напрямі вважаємо аналіз міжнародного досвіду з проблеми підготовки майбутніх соціаль-

них працівників під час вивчення дисциплін професійного спрямування.

Список використаних джерел

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) Москва: Совершенство; РАН; Институт теории образования и педагогики, 1998. 608 с.
2. Капська А. Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія: Педагогічні наук.*, 2010. № 15. С. 12–16
3. Ключ Л. В. Структурування змісту навчального матеріалу курсу за вибором у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів. *Педагогіка вищої і середньої школи : зб. наук. праць*. Кривий Ріг, 2015. Вип. 45. С. 22–28.
4. Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід: посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. 184 с.
5. Рідкодубська А. А. Методичні рекомендації для самостійного вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності» студентами спеціальності «Соціальна робота» Хмельницький: ХНУ, 2005р. 85 с.
6. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности. Луганск : Альма матер, 1999. 138с.

References

1. Gershunskiy B. S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (v poiskah praktiko-orientirovannyih obrazovatelnyih kontseptsiy) [Philosophy of education for the XXI century (in search of practical-oriented educational concepts)]. Moskva: Sovershenstvo; RAN; Institut teorii obrazovaniya i pedagogiki, 1998. 608 s.
2. Kapska A. Y. Deiaki aspekty profesiinoy pidhotovky sotsialnykh pedahohiv i sotsialnykh pratsivnykiv [Some aspects of the professional training of social educators and social workers]. Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho

- universytetu im. O. Dovzhenka. Seriya: Pedahohichni nauk, 2010. № 15. S. 12–16
3. Kliui L. V. Strukturuvannia zmistu navchalnoho materialu kursu za vyborom u protsesi fakhovoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pedahohiv [Structuring the contents of elective course material in the process of professional training of future social teachers]. Pedahohika vyshchoi i serednoi shkoly : zb. nauk. prats. Kryvyi Rih, 2015. Vyp. 45. S. 22–28.
 4. Polishchuk V. A. Profesiina pidhotovka fakhivtsiv sotsialnoi sfery: zarubizhnyi dosvid [Professional training of specialists in the social sphere: foreign experience]: posibnyk. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan, 2003. 184 s.
 5. Ridkodubskaya A. A. Metodychni rekomendatsii dlia samostiinoho vyvchennia dystsypliny «Vstup do spetsialnosti» studentamy spetsialnosti «Sotsialna robota» [Methodical recommendations for self-studying the discipline «Introduction to the specialty» by students of the specialty «Social Work»]. Khmelnytskyi: KhNU, 2005. 85 s.
 6. Harchenko S. Ya. Didakticheskie osnovy podgotovki studentov k sotsialno-pedagogicheskoy deyatelnosti [Didactic bases for training students for social and pedagogical activities]. Lugansk : Alma mater, 1999. 138 s.

Анна Анатольевна Ридкодубская,

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра социальной работы и социальной педагогики,
Хмельницкий национальный университет
г. Хмельницкий, Украина

Ридкодубская А. А.

**ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ
«ВСТУПЛЕНИЕ К СПЕЦИАЛЬНОСТИ» ПРИ ПОДГОТОВКЕ
БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ**

Аннотация

Исследованы теоретико-прикладные вопросы подготовки будущих социальных работников во время изучения учебной дисциплины «Вступление к специальности». Обобщение

и систематизация научных исследований в отрасли социальной работы позволили определить основные пути реализации эффективной подготовки будущих социальных работников. Расширение содержания учебной дисциплины теоретическими знаниями и практическими задачами существенно обогатит и осовременит смысловое наполнение этой дисциплины. Кроме того, раскрытие особенностей реализации подготовки будущих социальных работников во время изучения «Вступления к специальности» позволит повысить качество их профессиональной подготовки в современных условиях.

Ключевые слова: *социальный работник, вступление к специальности, профессиональная подготовка.*

Hanna Ridkodubska,

Doctor of Philosophy in Pedagogy (PhD), Assistant Professor,
Department of Social Work and Social Pedagogy,
Khmelnyskyi National University,
Khmelnyskyi, Ukraine
E-mail: anutabanditka1@ukr.net

Ridkodubska H.

**FEATURES OF STUDYING THE DISCIPLINE
«INTRODUCTION TO THE SPECIALTY» IN THE FUTURE
SOCIAL WORKERS' TRAINING**

Abstract

The article is devoted to the features of studying the discipline «Introduction to the Specialty» in the future social workers' training. The author explores theoretical and practical issues in training future specialists in social sphere during the study of this discipline. The aim of the article is to characterize the features of realizing future social workers' training in the framework of studying the educational discipline «Introduction to the Specialty». It is also noted that this course is an academic discipline for the 1st year students (1 semester) and a basis for meeting a future profession, because students master the theoretical foundations of practical professional activities on assisting people in need of social support and assistance; study the concept-categorical apparatus

used by social workers in the process of work in the specialty; define the foundations and prospects for further development of social work. It is defined that the problem of future social workers' training embraces the wide circle of questions and is important for researchers. The benefit of article is that its author has done the analysis, on the basis of theoretical and empirical research, that professional training of specialists in the social sphere in Ukraine is carried out in various forms: full-time, part-time, part-time, evening, external studies and others. The generalization and systematization of scientific research in the field of social pedagogy and social work allowed determining the main direction in realizing the future social workers' training to their future professional work. In author's opinion, the expansion of the content of the discipline «Introduction to the Specialty» by theoretical knowledge and practical tasks will significantly enrich content of this discipline. In addition, the author also notes that the disclosure of the features for realizing the content of future social workers' training will improve the quality of their professional training in modern conditions. The author of the article has made a conclusion that the complex realization of certain scientific approaches and principles of the future social sphere specialists' training, the systematic use of innovative methods, technologies in teaching students, which gave a promotion to facilitating, motivating, activating the students' educational-cognitive and creative activity in their professional training, were directed at forming all the components of readiness to perform future professional functions. The prospects for further exploration in this area are seen by the author as the analysis of international experience on the issue of future social workers training during the study of the professional direction disciplines.

Key words: *social worker, discipline, introduction to the specialty, professional training.*

УДК 378.1(477)

ОСНОВНІ НАПРЯМИ РЕФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Наталія Юрївна Сердюк,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

Анотація

Стаття присвячена реформам вищої освіти України. У статті проаналізовано основні етапи розвитку сучасної української вищої освіти за останні п'ятнадцять років, розглянуто результативність впровадження важливих нормативно-правових актів. Автором уточнені деякі позитивні зміни у реформуванні національної вищої освіти, менш позитивні та нейтральні (ті, що не призвели до гарних результатів). У статті також визначено ряд основних, на думку автора, напрямів розвитку сучасної вищої освіти в Україні.

Ключові слова: *освіта, вища освіта, нормативно-правовий акт, закон, реформування, зміни, напрям, європейський стандарт.*

Постановка проблеми контексті сучасної педагогічної думки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Сучасний етап розвитку України характеризується кардинальними змінами у системі освіти, пов'язані з її інтеграцією в єдиний загальноєвропейський освітній простір. Особливої значущості в цьому процесі набуває реформування національної вищої освіти. З огляду на те, що міністр освіти і науки України Л. Гриневич вважає застарілим прийнятий у 2014 р. Закон України «Про вищу освіту» і запрошує брати участь у підготовці змін до нього [8], вважаємо, що реалізація да-

ного завдання в першу чергу вимагає визначення та уточнення головних, стратегічних пріоритетів її розвитку. Тож, вважаємо статтю, що присвячена основним напрямам реформування вищої освіти України, актуальною.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню питань щодо проблем ефективного реформування освіти, у тому числі вищої, присвячена ціла низка праць таких науковців, як В. Андрущенко, Г. Артемчук, Я. Болюбаш, В. Войтенко, М. Євтух, Л. Зязюн, В. Луговий, В. Коцур, В. Кремень, О. Навроцький, С. Ніколаєнко та багато інших. Проте питання основних напрямів розвитку національної вищої освіти залишається, на нашу думку, спірним і недостатньо висвітленим.

Формування цілей статті. Мета статті – визначити основні напрями реформування сучасної вищої освіти України, на основі аналізу її розвитку за останні п'ятнадцять років.

Виклад основного матеріалу. Одним із показників ефективного розвитку будь-якої держави є високий рівень освіти її громадян, чого, на жаль, поки що не можна сказати про Україну. Попри великий ряд інновацій, введених у нашу освітню систему за останні п'ятнадцять років, вона ще повністю на наблизилася до європейських і світових стандартів.

Одна з перших спроб підвищити якість вищої освіти та ефективність її діяльності була зроблена у 2002 р., через прийняття Закону України «Про вищу освіту», який показав себе з часом як той, що не повністю відповідає цілям і завданням реформування національної системи вищої освіти в контексті європейських вимог.

Відлік нового етапу розвитку сучасної української вищої освіти можна також розпочати з 19.05.2005 р., коли наша країна приєдналася до Болонського процесу, а освіта зазнала значних змін, деякі позитивні й оптимістичні, інші – не дуже. Основними заходами, які були зроблені за

Болонським вимогам та на сьогодні можуть бути визначені як позитивні, вважаються: 1) запровадження кредитної системи обліку наданих студентам освітніх послуг; 2) перехід до стобальної від п'ятибальної шкали оцінювання знань [2, с. 3]; 3) введення ступенів бакалавра і магістра та системи циклів вищої освіти (отримання вищої освіти – кваліфікації спеціаліста або магістра неможливо без завершення першого циклу – бакалаврату); 4) розширення співпраці із закордонними навчальними закладами [7, с. 283]; 5) запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та врахування його результатів при вступі до закладів вищої освіти. Менш результативними вважаємо наступні зміни: 1) створення правової основи функціонування вищої школи (не дуже позитивне, - оскільки однак вона потребує змін і доповнень); 2) зниження аудиторного навантаження на студентів та збільшення часу для самостійної підготовки (нейтральна зміна, оскільки, на нашу думку, збільшивши години самостійної роботи студентів саме за рахунок зменшення обсягу навчальних годин, особливо з профільних дисциплін, може зменшитися результативність співпраці викладача й студента, рівень знань майбутніх фахівців, а, звідси, їх професійної підготовки загалом); 3) вимога стрімкого входження у навчання сучасних інформаційних технологій не була надто позитивно реалізовано, оскільки переважно у закладах освіти залишилася стара технічна база.

Зазначимо, що наступний етап хвилі змін в освіті почався з 25.06.2013 р., коли вийшов Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», у якому містилися стратегічні напрями розвитку освіти, серед яких було визначено: 1) реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності людини; 2) оновлення згідно з вимогами часу нормативної бази системи освіти; 3) модернізація структури, змісту та організації освіти на

засадах компетентнісного підходу; 4) створення та забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, створення навчальних закладів різних типів і форм власності; 5) побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді; 6) забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя; 7) формування безпечного освітнього середовища, екологізації освіти; 8) розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі; 9) інформатизація освіти, вдосконалення бібліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки; 10) забезпечення проведення національного моніторингу системи освіти; 11) підвищення соціального статусу педагогічних і науково-педагогічних працівників; 12) створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти [9]. Проте сьогодні свідчить, що не всі зазначені вище напрями отримали повного розвитку, наприклад № 4, 5, 7, 11 та 12 тощо.

Також у ній визначено основні завдання розвитку вищої освіти: 1) приведення мережі вищих навчальних закладів і системи управління вищою освітою у відповідність із потребами розвитку національної економіки та запитів ринку праці; 2) створення дослідницьких університетів, розширення автономії ВНЗ; 3) перегляд та затвердження нового переліку професій педагогічних і науково-педагогічних працівників; 4) розроблення стандартів вищої освіти, зорієнтованих на компетентнісний підхід, узгоджених із новою структурою освітньо-кваліфікаційних (освітньо-наукових) рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій; 5) розширення взаємодії ВНЗ з установами Національної академії наук України та Національної академії педагогічних наук України щодо розвитку наукових досліджень у сфері вищої освіти; 6) залучення роботодавців до співпраці з ВНЗ, зокрема, до участі у розробленні стандартів вищої освіти, організації проход-

ження практики студентами, вирішенні питань надання першого робочого місця випускникам; 7) даліше вдосконалення процедур і технологій зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступити до ВНЗ, як передумови забезпечення рівного доступу до здобуття вищої освіти; 8) переоснащення навчальної, науково-методичної та матеріально-технічної бази ВНЗ [9]. Проте, як бачимо сьогодні, не всі заплановані завдання були виконані, наприклад № 2, 6, 8.

Інший важливий етап починається з прийнятого Верховною Радою України 01.07.2014 р. нового Закону України «Про вищу освіту», який встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами на принципах автономії вищих навчальних закладів, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою «підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [5].

Реалізація нового закону дозволила отримати наступні ключові результати у 2014–2017 рр.: запроваджуються нові стандарти вищої освіти на основі компетентного підходу; підготовка докторів філософії в аспірантурі за новими освітньо-науковими програмами; вимоги до здобувачів учених звань доповнені необхідністю мати міжнародний сертифікат з іноземної мови, індексовані у системі Scopus або Web of Science наукові публікації, пройти стажування за кордоном; оновлено порядок призначення студентських стипендій; законодавчо забезпечені гарантії діяльності органів студентського самоврядування, які створюються та функціонують окремо від студентських проф-

спілок; впровадження норм академічної доброчесності та боротьби із плагіатом; розширено академічну автономію ВНЗ (можливість самостійно формувати навчальну програму в межах вимог освітніх стандартів, які не можуть включати вказівок на конкретні дисципліни, що їх необхідно викладати студентам; скасовано усі міністерські вимоги щодо обов'язкових навчальних дисциплін); запроваджено процедуру прямих демократичних виборів ректора колективом університету [3, с. 58]. На нашу думку, сюди також треба додати й такі:

1. Основним критерієм вступу до закладу вищої освіти законодавчо встановлено зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) знань та умінь осіб, які бажають здобувати вищу освіту на основі повної загальної середньої освіти, та встановлено порядок його проведення.

2. Встановлено такі освітні рівні, як «молодший спеціаліст», «бакалавр», «магістр», та такі ступені, як «доктор філософії» і «доктор наук» [1]. Освітній рівень «спеціаліст» прирівнюється до «магістра», а «кандидат наук» до «доктора філософії». Також ВНЗ мають право видавати власні документи про вищу освіту, дипломи державного зразка, а також додатки до дипломів європейського зразка. Проте, негативним є те, що англійський зразок диплому має деякі граматичні недоліки, наприклад неправильний порядок слів та інші, а певним недоліком перекладу додатку до диплому є те, що різні заклади по-різному перекладають дисципліни, спеціалізації тощо.

Варто зазначити динаміку змін щодо освітніх рівнів української вищої освіти. Спочатку відбувався перехід від чотирьохступеневої системи вищої освіти (молодший спеціаліст-бакалавр-спеціаліст-магістр), що включає отримання чотирьох відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів, до триступеневої (бакалавр-спеціаліст-магістр), потім відбувається перехід до двоступеневої системи (бакалавр-магістр), яку мають майже всі європейські держави. Також Закон

України «Про вищу освіту» передбачає можливість перехресного вступу до закладу вищої освіти, тобто вступити для здобуття ступеня магістра на основі бакалавра, здобутого за іншою спеціальністю, за умови успішного проходження додаткових вступних випробувань.

3. Створене та почало функціонувати Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) [1], яке здійснює ліцензійну експертизу, акредитацію спеціальностей.

4. Впроваджено вимоги до опанування викладачами іноземних мов (зокрема англійської).

5. Зменшене навчальне навантаження викладача на рік (з 900 год. до 600 год.), дещо піднята оплата праці викладачів і стипендія студентів (хоча і зменшено кількість стипендіатів).

Проте, незважаючи на активне реформування вищої освіти України, практика показує, що вона й досі має безліч недоліків.

Наступним важливим етапом реформування вищої освіти нашої країни стає прийняття 05.09.2017 р. Закону України «Про освіту», який передбачає повну 12-річну середню освіту, обов'язковим підтвердженням кожного її рівня (з трьох) сертифікатом ЗНО, створення Нової української школи (НУШ) та інші не менш важливі зміни, що у подальшому сприятиме новим реформам у вищій освіті, – це підтверджує міністр освіти і науки України Л. Гриневич, яка говорить, що Закон України «Про вищу освіту» застарів і потребує змін, що 2018 рік буде присвячено їх розробці [8]. Також у працях багатьох науковців-освітян останніх завжди повторюється про актуальність і своєчасність модернізації вищої освіти. Так, наприклад твердження Н. Білоцерківської 2014 року, про те, що «саме зараз дуже важливо наблизити українську освіту до міжнародних стандартів, забезпечити її реальними та ефективними теоретичними і практичними розробками,

оптимізувати структуру, забезпечити високоякісними кадрами» [1, с. 16], на жаль, є актуальним і сьогодні, - це свідчить про те, що, хоча і Україна наближається до європейських стандартів, вихід на міжнародний рівень потребує ще чимало часу, зусиль, змін, різноманітних досліджень, нових нормативно-правових актів і т. д.

Зазначимо, що 13.03.2017 р. відбулася прес-конференція «Вища освіта в умовах реформи: зміни громадської думки», під час якої було презентовано результати опитування думки населення «Освіта в Україні», у тому числі стосовно першочергових кроків для покращення якості вищої освіти, серед яких вони виділяють: 1) боротьба з усіма проявами корупції і нечесності у ВНЗ – 44 % (у 2015 р. – 59 %); 2) стимулювання наукової діяльності у вишах (39 % проти 32 % у 2015 р.); 3) підвищення оплати праці викладачів – 37 % (у 2015 р. – 38 %); 4) налагодження співпраці з кращими світовими університетами – 35 %; 5) більше пов'язування викладання з потребами майбутньої професії – 33 % (у 2015 р. – 37 %) [4]. Повністю підтримуємо думку українців і зазначаємо, що також цікавими були б результати опитування населення, зробленого цього року.

Таким чином, на цей час в Україні у системі освіти та вищої освіти запроваджено суттєві реформи, серед яких приєднання України до Болонської системи, закріплення двоступеневої освіти, кредитно-трансферної системи ECTS, ЗНО, прийняття Закону України «Про вищу освіту», «Про освіту», створення НУШ та ін. Проте, окрім позитивних змін у реформуванні національної вищої освіти, нами було розглянуто деякі менш позитивні та нейтральні, як ті, що не призвели до гарних результатів, з огляду на що, визначимо ряд основних напрямів розвитку вищої освіти в Україні:

1. Оновлення законодавчо-нормативної бази у сфері вищої освіти.

2. Забезпечення якості освітніх програм і їх відповідність сучасним вимогам, підсилення їх вже існуючими ефективними практичними розробками, українськими та зарубіжними, та впровадження новітніх технологій в практику закладів вищої освіти.

3. Забезпечення сучасної матеріально-технічної бази закладів.

4. Забезпечення якості професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти, у тому числі:

– значне підвищення оплати праці (завдяки системі премій, грантів та інших форм заохочення, наприклад за формування позитивного іміджу закладу вищої освіти, або ж за проведення занять іноземною мовою тощо);

– забезпечення за державний рахунок міжнародної академічної мобільності як обов'язкової складової педагогічного працівника, через кількомісячне підвищення кваліфікації за кордоном та участь у міжнародних програмах тощо;

– здійснення оцінки рівня професійної майстерності викладачів при укладанні контрактів через систему критеріїв (якість публікацій, а не їх кількість, рівень володіння іноземною мовою чи мовами, ступінь залучення у міжнародні програми, індекс Хірша, науково-експертна діяльність, навчальна та викладацька активність, науковий ступінь і вчене звання тощо).

5. Залучення іноземних грантових програм у вищу освіту і створення українських.

6. Впровадження дієвої політики недопущення академічної недоброчесності та плагіату у науці, створення системи санкцій за них.

7. Подолання корупції у закладах вищої освіти.

8. Розвиток студентського самоврядування у закладах вищої освіти. Оскільки «сучасний вищий навчальний заклад повинен формувати нову генерацію української інтелігенції, яка братиме участь у розбудові незалежної європейської держави» [6, с. 183].

Підсумовуючи все вищесказане, можна дійти висновку, що українська освіта ще потребує вдосконалення, оскільки наразі майже кожний заклад вищої освіти в такий складний для країни соціально-політичний час, намагаючись відповідати високим вимогам сьогодення, бореться за власне виживання в умовах підвищеної конкурентності у сфері освітніх послуг та демографічної кризи.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. На основі розгляду деяких позитивних, менш позитивних і нейтральних змін (що не призвели до гарних результатів) у реформуванні національної вищої освіти, вважаємо за необхідне запровадити реформи у таких напрямках, які ще не набули високої ефективності. Такими напрямками вважаємо: 1) оновлення законодавчо-нормативної бази у сфері вищої освіти; 2) забезпечення якості професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти; 3) забезпечення якості освітніх програм і їх відповідність сучасним вимогам, підсилення їх вже існуючими ефективними практичними українськими та зарубіжними розробками; 4) забезпечення сучасної матеріально-технічної бази закладів вищої освіти; 5) залучення іноземних грантових програм у вищу освіту і створення українських; 6) впровадження дієвої політики недопущення академічної недоброчесності та плагіату у наукових дослідженнях, створення відповідної системи санкцій за них; 7) подолання корупції у закладах вищої освіти. Виконання реформ у вищезазначених напрямках, на нашу думку, не лише підсилять європейські стандарти в нашій системі освіти, а й допоможуть закладам вищої освіти України швидше дістатися міжнародного рівня та утримуватися на ньому.

Перспективи наукових розвідок вбачаємо у дослідженні питань забезпечення якості освітніх програм закладів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Білоцерківська Н. Г. Реформування вищої освіти в Україні: правові аспекти. Форум права. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/FP_index.htm_2014_4_4.pdf (дата звернення 10.01.2017).
2. Борейко В., Борейко Г. Здобутки і невдачі Болонського процесу в Україні. Бібліотека наукових статей StattiOnline. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19929-zdobutki-i-nevdachi-bolonskogo-procesu-v-ukra%D1%97ni.html> (дата звернення 10.01.2017).
3. Вища освіта в Україні : порядок денний для реформ / За заг. ред. Николаєва Є. Б. URL: http://www.kas.de/wf/doc/kas_49848-1522-13-30.pdf?170911150030 (дата звернення 10.01.2017).
4. Вища освіта в умовах реформи : зміни громадської думки. Сайт Профспілки працівників освіти і науки України. URL: <https://pon.org.ua/novyny/5511-vischa-osvta-v-umovah-reformi-zmni-gromadskoyi-dumki.html> (дата звернення 10.01.2017).
5. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р., № 1556–VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 11.01.2017).
6. Лізньова Н. Ю. Пріоритетні напрями розвитку студентського самоврядування. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. Львів, 2006. Вип. 21, Ч. 1. С. 182–189.
7. Росул В. В., Кобаль В. І. Вища освіта України : стан проблеми і перспективи. Міжнародний науковий вісник : збірник наук. доповідей за матеріалами XXI Міжнар. наук.-практ. конф. «Перспективні шляхи й напрями вдосконалення освітньої системи у світлі Болонського процесу», 16–19 листопада 2010 року. Ужгород : ЗакДУ, 2011. Вип. 2(21). Ч. 1. С. 283–290.
8. Стаття «Лілія Гриневиц : прийнятий у 2014-му ЗУ «Про вищу освіту» запровадив багато потрібних новацій, але сьогодні він уже застарів та потребує змін». Сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/liliya-grinevich-prijnyatij-u-2014-mu-zu-pro-vishu-osvitu-zaprovadiv-bagato-potribnih-novacij-ale-sogodni-vin-uzhezastariv-ta-potrebuye-zmin> (дата звернення 11.01.2017).
9. Указ Президента України «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від

25.06.2013 № 344/2013 URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення 10.01.2017).

References

1. Bilotserkivska N. H. Reformuvannya vyshchoi osvity v Ukraini: pravovi aspekty. Forum prava. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/j-pdf/FP_index.htm_2014_4_4.pdf.
2. Boreiko V., Boreiko H. Zdobutky i nevdachi Bolonskoho protsesu v Ukraini. Biblioteka naukovy Retrieved from <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19929-zdobutki-i-nevdachi-bolonskogo-procesu-v-ukra%D1%97ni.html>.
3. Vyshcha osvita v Ukraini : poriadok denni dlia reform / Za zah. red. Nikolaieva Ye. B. Retrieved from http://www.kas.de/wf/doc/kas_49848-1522-13-30.pdf?170911150030.
4. Vyshcha osvita v umovakh reformy : zminy hromadskoi dumky. Cait Profspilky pratsivnykiv osvity i nauky Ukrainy. Retrieved from <https://pon.org.ua/novyny/5511-vischa-osvta-v-umovah-reformi-zmni-gromadskoyi-dumki.html>.
5. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 r., № 1556–VII. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
6. Liznova N. Yu. Priorytetni napriamy rozvytku studentskoho samovriaduvannya. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia pedahohichna*. Lviv, 2006. Vyp. 21, Ch. 1. S. 182–189.
7. Rosul V. V., Kobal V. I. Vyshcha osvita Ukrainy : stan problemy i perspektyvy. Mizhnarodni naukovyi visnyk : zbirnyk nauk. dopovidei za materialamy XXI Mizhnar. nauk.-prakt. konf. «Perspektyvni shliakhy y napriamy vdoskonalennia osvitnoi systemy u svitli Bolonskoho protsesu», 16–19 lystopada 2010 roku. Uzhhorod : ZakDU, 2011. Vyp. 2(21). Ch. 1. S. 283–290.
8. Stattia «Liliia Hrynevych : pryiniaty u 2014-mu ZU «Pro vyshchu osvitu» zaprovadyv bahato potribnykh novatsii, ale sohodni vin uzhe zastariv ta potrebuie zmin». Sait Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/liliya-grinevich-prijnyatij-u-2014-mu-zu-pro-vishu-osvitu-zaprovadiv-bagato-potribnih-novacij-ale-sogodni-vin-uzhe-zastariv-ta-potrebuie-zmin>.
9. Ukaz Prezidenta Ukrainy «Pro natsionalnu stratehiiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku» vid 25.06.2013

№ 344/2013. Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

Наталья Юрьевна Сердюк,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры иностранной филологии, перевода и методики обучения
ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический
университет имени Григория Сковороды »,
м. Переяслав-Хмельницкий, Украина

Сердюк Н. Ю.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ

Аннотация

Статья посвящена реформам высшего образования Украины. В статье проанализированы основные этапы развития современного украинского высшего образования за последние пятнадцать лет, рассмотрена результативность внедрения важных нормативно-правовых актов. Автором уточнены некоторые положительные, менее положительные и нейтральные (те, которые не привели к хорошим результатам) изменения в реформировании национального высшего образования. В статье также определен ряд основных, по мнению автора, направлений развития современного высшего образования в Украине.

Ключевые слова: образование, высшее образование, нормативно-правовой акт, закон, реформирование, изменение, направление, европейский стандарт.

Nataliia Serdiuk

Doctor of Philosophy in Pedagogy (Ph.D), Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign
Philology, Translation and Methods of Teaching,
SHEE «Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda
State Pedagogical University»
Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine
E-mail: serdiuk-n@ukr.net

Serdiuk N.

MAIN DIRECTIONS IN THE REFORMATION OF MODERN HIGHER EDUCATION OF UKRAINE

Abstract

The article is devoted to the higher education reforms in Ukraine. The article analyzes main stages in the development of modern Ukrainian higher education over the last fifteen years; beginning of which is characterized by some main historical events and the passage of important official documents. It also examines the effectiveness of the implementation of these normative legal acts, such as the Decree of the President of Ukraine «On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021», the Law of Ukraine «On Higher Education» and the Law of Ukraine «On Education». The author has specified some positive, less positive and neutral, those that did not lead to good results, changes in the national higher education reformation.

The author of the article has also identified a number of main directions in the reformation of modern higher education in Ukraine: 1) updating the legislative and normative base in the sphere of higher education; 2) ensuring teaching staff quality at higher education institutions; 3) ensuring the quality of educational programs and their compliance with modern requirements, strengthened by effective practical developments already existing in Ukraine and abroad; 4) providing higher education institutions by modern material and technical base; 5) foreign grant programs involving into Ukrainian higher education and creating national grant programs; 6) introducing the effective policy of preventing academic insecurity and plagiarism in scientific research, creating an appropriate system of sanctions for them; 7) overcoming corruption in higher education institutions. The author made a conclusion that implementing reforms in the above-mentioned directions will not only strengthen the European standards in the Ukrainian educational system, but also help native higher education institutions to reach an international level quickly and fix on it.

Key words: *education, higher education, normative and legal act, law, reform, change, direction, European standard.*

УДК 378.22.013

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ФАХІВЦІВ З ХОРЕОГРАФІЇ

Чень Цзінь,

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна

Анотація

У статті проаналізовано провідні ідеї українських та зарубіжних учених щодо впровадження сучасних інновацій в практику підготовки майбутніх фахівців хореографії. Враховуючи перспективу розвитку даного напрямку навчання, запропоновано визначення поняття «інноваційна професійна діяльність майбутніх фахівців хореографії» та виокремлено три типи ознак інноваційної навчальної інформації при підготовці майбутніх фахівців хореографії. У статті з'ясовано, що результатом підготовки майбутніх фахівців хореографії до інноваційної професійної діяльності є відповідна готовність, яку охарактеризовано як інтегративну професійно-особистісну здатність, що включає позитивне ставлення до цієї педагогічної діяльності, володіння необхідними професійно-інноваційними знаннями, уміннями й навичками, які забезпечують ефективну організацію інноваційної професійної діяльності здобувачів освіти. У структурі готовності майбутніх фахівців хореографії до інноваційної професійної діяльності виокремлено мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-інформаційний, операційний компоненти, які є взаємозалежними й перебувають у тісному взаємозв'язку.

Ключові слова: підготовка, готовність, хореографія, студент, професійна діяльність, педагогічні інновації.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Сучасна педагогічна

освіта характеризується значними змінами, зумовленими новими концептуальними підходами до її реформування, зростанням вимог до рівня професійної підготовки вчителя. Його освітній потенціал має бути фундаментальним, збагачуватися шляхом глибокого оволодіння теоретичних і практичних фахових знань і вмінь. Ці положення повною мірою стосуються й підготовки майбутніх фахівців хореографії, діяльність яких передбачає ініціативність і самостійність, оригінальність мислення, власний стиль творчості та інновацій.

Водночас, сучасний технологічний прогрес в освіті і швидкість виникнення нових педагогічних інструментів припускають швидку і кардинальну зміну системи підготовки і підвищення кваліфікації майбутніх фахівців хореографії. Даються в знаки зміна соціального становища студентів, їхніх інтересів і прагнень, переоцінка цінностей і поглядів на життя. На наше переконання, один із шляхів підвищення такої мотивації лежить у площині постійного зростання професійної майстерності майбутніх фахівців хореографії, оперативного освоєння ними нових сучасних знань у сфері своєї професійної діяльності.

Зауважимо, що оперативність такого засвоєння багато в чому залежить від інтенсивності і обсягу доведення необхідної інформації до майбутніх фахівців хореографії. З огляду на зазначене, найбільші можливості мають ті студенти, які володіють інноваційними освітніми технологіями [1; 5].

Однак, як свідчить практика, готовність майбутніх фахівців хореографії до інноваційної професійної діяльності нині характеризується вкрай низьким рівнем, хоча саме інноваційні технології відкривають перспективу їх використання не лише для отримання знань, а й для вирішення практико-мотиваційних завдань під час занять з хореографії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури дав підстави стверджувати, що нині

рівень викладання навчальної дисципліни «Хореографія» вимагає постійного підвищення професійно-педагогічної компетентності викладачів. Наявний дисбаланс негативно позначається на фізичній підготовленості студентів, їхньому здоров'ї, і, навіть, на соціальному компоненті. Все це вказує на необхідність розробки нових методів і шляхів підвищення підготовки майбутніх фахівців хореографії до інноваційної професійної діяльності, беручи до уваги досвід українських і зарубіжних фахівців.

Суттєвим внеском у розробку питань підготовки майбутніх фахівців хореографії до інноваційної професійної діяльності стали праці, присвячені загальним аспектам професійної підготовки хореографів (Л. Андрощук [Андрощук], О. Бурля [Бурля], Ю. Громова [Громова], Л. Зязюн [Зязюн], О. Реброва [Реброва], Ю. Ростовська [Ростовська], Т. Сердюк [Сердюк], Т. Чурпіта [Чурпіта], Д. Шариков [Шариков] та ін.); питанням теорії та методики класичного танцю (Н. Базарова [Базарова], Г. Березова [Березова], А. Ваганова [Ваганова], В. Мей [Мей], В. Писарев [Писарев], М. Тарасов [Тарасов], Л. Цветкова [Цветкова] та ін.), народно-сценічного танцю (Г. Гусев [Гусев], Є. Зайцев [Зайцев], К. Зацепін [Зацепін], Т. Ткаченко [Ткаченко], Ю. Чурко [Чурко] та ін.), українського танцю (К. Василенко [Василенко], В. Верховинець [Верховинець], Р. Герасимчук [Герасимчук], А. Гуменюк [Гуменюк], С. Забрєдовський [Забрєдовський], С. Зубатов [Зубатов], А. Нагачевський [Нагачевський], Б. Стасько [Стасько], М. Степовий [Степовий] та ін.), історії хореографічного мистецтва (Ю. Бахрушин [Бахрушин], Г. Боримська [Боримська], М. Загайкевич [Загайкевич], В. Красовська [Красовська], В. Пасютинська [Пасютинська], Ю. Станішевський [Станішевський] та ін.). Можливості інтеграції інформаційно-комп'ютерних технологій в професійну діяльність хореографа розглядають такі зарубіжні автори, як Р. Allison [Allison], G. Graham

[Graham], J. Stiehl [Graham], D. Morris [Graham], Ch. Sinclair [Graham], J. Woods [Graham].

Фахівці, які займаються створенням сучасних програм підвищення кваліфікації для хореографів, останнім часом концентрують увагу переважно на змісті навчальних посібників, а не на способі передачі нової навчальної інформації. Найпопулярнішими способами підвищення кваліфікації викладачів є стажування, відвідування курсів та лекцій. Такі форми не є достатньо продуктивними в XXI столітті, коли технології, програми, інновації створюються і змінюються швидше, ніж людина встигає навчитися їх застосовувати. На цьому акцентують увагу фахівці в сфері додаткової освіти в галузі хореографії в Україні та за кордоном. Вчені вказують на необхідність «встигати наближатися до рівня студентів при оволодінні нових інноваційних технологій». На думку зарубіжних авторів тільки у такий спосіб можна наздогнати, засвоїти, обігнати сучасних студентів в їхній здатності виконувати будь-які завдання, зокрема в плані підвищення рухової активності, за допомогою гаджетів [9; 10].

Все вище зазначене дає підстави стверджувати, що в сучасній системі підвищення професійної майстерності хореографів в Україні потрібні певні оновлення для збільшення швидкості передачі нової інформації для викладачів, створення нових і різноманітних способів підвищення рівня професійної майстерності з використанням інноваційних технологій в процесі інноваційної професійної діяльності, появи on-line майданчиків спілкування й обміну досвідом хореографів усіх регіонів. Однак нині відчувається гострий дефіцит науково обґрунтованих умов зазначеного процесу.

У процесі наукового пошуку встановлено, що вихід із ситуації, що склалася, вбачається у наповненні навчальної дисципліни новим змістом, упровадження нових освітніх технологій [6; 7; 8].

Виклад основного матеріалу. У новій соціальній ситуації в Україні хореографія розглядається в єдності особистісних і суспільно-державних інтересів. У задоволенні такої потреби в межах вищих навчальних закладів стає на заваді низка перешкод соціально-гуманітарного характеру, як-от: необігрунтоване зростання кількості закладів, які готують майбутніх фахівців хореографії, на заміну їх якості; відсутність адекватної системи відбору здатних до інноваційної професійної діяльності фахівців хореографії; занепад матеріально-технічної бази для належної інноваційної професійної діяльності тощо.

Окреслені реалії значно знижують закладені Національною доктриною розвитку освіти (2002), Національною доктриною розвитку фізичної культури і спорту (2004) та іншими державними документами високі стандарти професійної підготовки кваліфікованих кадрів у галузі хореографії й послаблюють можливість якісної реалізації запропонованих освітньо-професійних програм.

У зв'язку з проведеними в Україні освітніми реформами особливого значення набувають проблеми оптимізації освітнього процесу, використання ефективних педагогічних технологій, сучасного дидактичного змісту освітніх програм та навчально-методичного забезпечення. На думку А. Блеера, В. Бальсевича, Б. Лосіна, вирішення цих питань у галузі хореографії є актуальним, оскільки функціонування сформованої системи додаткової професійної освіти далека від оптимального і майже не враховує змін соціально-економічних умов сучасного етапу розвитку України [2]. Необхідність своєчасного реагування системи професійної освіти педагогічних кадрів у галузі хореографії на зміни, що відбуваються, вимагає «постійного розвитку науково-методичного та інформаційного забезпечення з метою створення адаптованої системи підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки кадрів, яка дозволяє оперативно задовольняти сучасні запити» [3].

Водночас, роль хореографії та фізичного виховання в сучасному світі стає все більш помітною. Хореографія та фізичне виховання слугує тим соціально-економічним і політичним чинником, що визначає рівень добробуту населення України, національної самосвідомості і забезпечення довгострокової соціальної стабільності. Всі перераховані вище зміни знаходять відображення в освітньому стандарті, який передбачає, в першу чергу, розуміння ролі і значення навчальної дисципліни «Хореографія» у формуванні особистісних якостей, в активному включенні до здорового способу життя, зміцненні і збереженні індивідуального здоров'я майбутнього фахівця хореографії.

Для того, щоб досягти цього, хореографу, який працює в сучасних умовах, необхідно вміти організувати заняття по-новому, стати авторитетом для своїх учнів, бути професійним, успішно реалізовувати поставлені перед ним завдання.

Фахівцю хореографії необхідно бути обізнаним щодо нових освітніх технологій, інновацій в галузі хореографії та спорту, обладнання, нових видів спорту, працювати над своїм зовнішнім виглядом та іміджем [1; 7]. Утім, нині система підвищення професійної майстерності не є досконало упорядкованою системою, яка б мотивувала працівників вищої освіти до оволодіння новітніми технологіями.

Базові принципи концепції додаткової професійної освіти мають ґрунтуватися на випереджальному характері змісту навчання, орієнтації на розвиток фахівця як особистості, індивідуалізації навчального процесу, гуманізації та демократизації освіти [5; 6].

Деякі вітчизняні автори останнім часом у своїх наукових розвідках стали активно пропагувати запровадження педагогічних інновацій в систему підвищення професійної діяльності фахівців хореографії.

Наприклад, С. Фоменко, Л. Корнілова, О. Айчувакова в 2011 році розглядали проектне навчання

як інноваційний метод в системі підвищення професійної майстерності викладачів фізичного виховання. Попри всю новизну описуваного методу, його форма залишається незмінною – викладач зобов'язаний прийти на курси підвищення кваліфікації, відірватися від свого робочого місця. Вважаємо, що необхідно урізноманітнити способи і форму організації підвищення професійної майстерності викладачів хореографії, враховуючи напрацювання в галузі педагогічної інноватики.

Педагогічна інновація – це комплекс заходів, спрямованих на впровадження нової техніки, технологій, винаходів [4]. Педагогічні інновації належать до соціального типу інновацій, можуть бути представлені в вигляді ідей, процесів, засобів, методів, форм, технологій.

Педагогічні інновації поділяємо на *три типи* за ознакою інноваційної навчальної інформації:

1. «Добре забуте старе» – використання застарілих форм, їх реорганізація, вдосконалення, модифікація;
2. «Адаптація» – об'єднання традиційних і нових форм навчання, адаптація старих знань до нових технологій;
3. «Абсолютно нові» – радикальні перетворення, що не були описані і застосовані раніше.

Цілі впровадження педагогічних інновацій:

- підвищення мотивації до навчальної діяльності;
- збільшення обсягів нової навчальної інформації;
- прискорення темпів навчання;
- відповідність потребам сучасного суспільства [4].

Слідуючи зазначеним цілям, починаючи з 2010 року у ЗВО стали розробляти та поступово впроваджувати в освітній процес вищої школи авторські програми з хореографічних дисциплін.

Цілями розроблених та впроваджених авторських програм у практику вищої школи з хореографічних дисциплін є:

- впровадження авторських розробок професійними хореографами, фахівцями з видів спорту;
- формування різнобічно розвиненої особистості хореографа, готового до активної творчої самореалізації в просторі загальнолюдської культури;
- спрямування навчального процесу на формування стійких мотивів і потреб до регулярних занять традиційними і сучасними видами фізичної активності;
- цілісний розвиток фізичних, психічних і морально-вольових якостей, соціалізація та адаптація майбутніх фахівців хореографії до сучасних вимог і умов життя суспільства [9].

Отже, аналіз наукової літератури дав підстави визначити суть поняття «інноваційна професійна діяльність майбутніх фахівців хореографії» як діяльність, яка поєднує загальнопедагогічні здібності із мистецтвом відтворення танцювальних умінь та навичок із використанням інноваційних технологій [1; 5; 7; 8].

З'ясовано, що результатом підготовки майбутніх фахівців хореографії до інноваційної професійної діяльності є відповідна готовність, яка є інтегративною професійно-особистісною здатністю, що включає позитивне ставлення до цієї педагогічної діяльності, володіння необхідними професійно-інноваційними знаннями, вміннями й навичками, які забезпечують ефективну організацію інноваційної професійної діяльності здобувачів освіти.

У структурі готовності майбутніх фахівців хореографії до інноваційної професійної діяльності виокремлено мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-інформаційний, операційний компоненти, які є взаємозалежними й перебивають у тісному взаємозв'язку.

Мотиваційний компонент відображає рівень особливих інтересів і захоплень майбутніх фахівців хореографії у визначеному аспекті, їх зацікавленість й активну участь в інноваційній діяльності. Він містить мотиви, мету, по-

треби в інноваціях, удосконаленні, самовихованні, саморозвитку; стимулює творчий вияв майбутніх фахівців хореографії до інноваційної професійної діяльності.

Когнітивний компонент характеризує оволодіння майбутніми фахівцями хореографії знаннями, опрацювання інформації та роботи з інформаційними об'єктами, які, відповідно, впливають на вдосконалення професійних знань та вмінь інноваційної діяльності.

Діяльнісно-інформаційний компонент відображає пізнавальну активність фахівця, відзначається пошуком, ствердженням і реалізацією інновацій у майбутній професійній діяльності. Основою цього компоненту є вміння, як сукупність способів здійснення інноваційної діяльності у процесі проходження практики.

Операційний компонент включає комплекс умінь і навичок організації інноваційної діяльності, способи розумових дій та логічних операцій, а також форми практичної діяльності. Він є одним із найскладніших аспектів інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців хореографії, який вимагає від нього образного мислення, творчої уяви, вербальної та невербальної комунікативної діяльності, організаторських здібностей тощо.

Аналіз наукової літератури дав підстави виокремити критерії підготовки майбутніх фахівців хореографії до інноваційної професійної діяльності: адекватність професійного самоставлення (сприйняття себе як професіонала), адекватність ставлення до майбутньої інноваційної професійної діяльності, засобів, процесу й мети педагогічної діяльності, комунікабельність, перцептивні та динамічні здібності, здатність до оптимістичного прогнозування, креативність, психологічні та педагогічні знання, дидактичні вміння й навички, знання з теорії та методики хореографії, вольова саморегуляція, мимічна та пантомімічна виразність, техніка мовлення, контроль рухів тіла, оперування сигналами від аналізаторів.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Отже, зазначимо, що педагогічні інновації в системі підготовки майбутніх фахівців хореографії до інноваційної професійної діяльності відіграють значну роль, особливо коли мова йде про впровадження нових технологій і форм. Необхідно відзначити, що головний аспект педагогічного професіоналізму фахівця хореографії полягає не лише в оволодінні нової навчальної інформації про форми і методи роботи з учнями, а в готовності майбутніх фахівців хореографії до інноваційної професійної діяльності, використовувати і впроваджувати нововведення в майбутній професійній діяльності.

Перспективами подальших досліджень може бути проведений науковий аналіз щодо визначення специфічних особливостей впровадження сучасних інноваційних технологій навчання у процес підготовки майбутніх фахівців хореографії до інноваційної професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Благова Т. А. Особенности профессиональной подготовки будущих учителей-хореографов в системе педагогического образования. *Вісник Житомирського державного університету*. Житомир, 2009. Вип. 50. С. 72–76.
2. Блеер А. Н. Основные тенденции развития дополнительного образования в сфере физической культуры, спорта и туризма. *Вестник учебных заведений физической культуры*. 2005. № 1(3). С. 23–26.
3. Блинов В. М. Проблемы подготовки физкультурных кадров в новых социально-экономических условиях реорганизации общества. *Теория и практика физической культуры*. 2000. № 5. С. 11–13.
4. Карасева Н. А., Ярошенко Л. В. Усовершенствование структуры дополнительного образования и его организационно-методического обеспечения. *Дополнительное профессиональное образование в сфере физической культуры, спорта и туризма в условиях современных достижений науки и*

- практики*: материалы Всерос. науч. конф. Москва, 2004. С. 143.
5. Пархоменко О. М. Формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 20 с.
 6. Підлипська А. М. Тенденції розвитку наукових досліджень у галузі хореографічної культури в Україні. Київ: Літера, 2011. 33 с.
 7. Саюнко Т. В. Творчість у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів хореографії. Полтава, 2011. 63 с.
 8. Філімонова О. Актуальні проблеми підготовки майбутніх хореографів. Луганськ, 2008. 19 с.
 9. Allison Pamela C. Constructing children's physical education experiences: understanding the content for teaching. Publisher Boston : Allyn and Bacon, 2000. 245 p.
 10. Deborah Wuest, Lombardo Bennett, Curriculum and Instruction: The Secondary School Physical Education Experience, 2012. 125 p.

References

1. Blagova T. A. Osobennosti professional'noj podgotovki budushchih uchitelej-horeografov v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya. Visnik Zhitomir's'kogo derzhavnogo universitetu [Features of vocational training of future teachers-choreographers in the system of pedagogical education. Bulletin of Zhytomyr State University]. Zhytomyr, 2009. Vyp. 50. S. 72–76.
2. Bleer A. N. Osnovnye tendencii razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya v sfere fizicheskoy kul'tury, sporta i turizma. Vestnik uchebnyh zavedenij fizicheskoy kul'tury [Main tendencies of development of additional education in the sphere of physical culture, sports and tourism. Bulletin of educational institutions of physical culture]. 2005. № 1(3). S. 23–26.
3. Blinov V. M. Problemy podgotovki fizkul'turnyh kadrov v novyh social'no-ehkonomicheskikh usloviyah reorganizacii obshchestva. Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury [Problems of training physical culture in new socio-economic conditions of

- society reorganization. Theory and practice of physical culture]. 2000. № 5. S. 11–13.
4. Karaseva N. A., YAroshenko L. V. Usovershenstvovanie struktury dopolnitel'nogo obrazovaniya i ego organizacionno-metodicheskogo obespecheniya. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v sfere fizicheskoy kul'tury, sporta i turizma v usloviyah sovremennyh dostizhenij nauki i praktiki : materialy Vseros. nauch. konf. [Improvement of the structure of additional education and its organizational and methodological support. Additional professional education in the sphere of physical culture, sports and tourism in the conditions of modern achievements of science and practice: materials of AllRussian scientific conf.]. Moskva, 2004. S. 143.
 5. Parkhomenko O. M. Formuvannia baletmeisterskykh umin maibutnikh uchyteliv khoreohrafiy u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of ballet master's skills of future choreography teachers in the process of professional training]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04/ Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. Kyiv, 2016. 20 s.
 6. Pidlypska A. M. Tendentsii rozvytku naukovykh doslidzhen u haluzi khoreorafichnoi kultury v Ukraini [Trends in the development of scientific research in the field of choreographic culture in Ukraine]. Kyiv: Litera, 2011. 33 s.
 7. Saiunko T. V. Tvorchist u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykladachiv khoreohrafiy [Creativity in the process of professional training of future choreography teachers]. Poltava, 2011. 63 s.
 8. Filimonova O. Aktualni problemy pidhotovky maibutnikh khoreorafiv [Current problems of future choreographers' training]. Luhansk, 2008. 19 s.
 9. Allison Pamela C. Constructing children's physical education experiences: understanding the content for teaching. Publisher Boston : Allyn and Bacon, 2000. 245 p.
 10. Deborah Wuest, Lombardo Bennett, Curriculum and Instruction: The Secondary School Physical Education Experience, 2012. 125 p.

Чень Цзин,
аспирант кафедры общей педагогики и
педагогики высшей школы,
Харьковский национальный педагогический
университет им. Г. С. Сковороды,
г. Харьков, Украина

Чень Цзин

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ХОРЕОГРАФИИ

Аннотация

В статье проанализированы ведущие идеи украинских и зарубежных ученых по внедрению современных инноваций в практику подготовки будущих специалистов хореографии. Учитывая перспективу развития данного направления обучения, авторами предложено определение понятия «инновационная профессиональная деятельность будущих специалистов хореографии» и выделены три типа признаков инновационной учебной информации при подготовке будущих специалистов хореографии. В статье установлено, что результатом подготовки будущих специалистов хореографии к инновационной профессиональной деятельности является соответствующая готовность, которую охарактеризован как интегративной профессионально-личностную способность, включая положительное отношение к этой педагогической деятельности, владение необходимыми профессионально-инновационными знаниями, умениями и навыками, которые обеспечивают эффективную организацию инновационной профессиональной деятельности соискателей образования. В структуре готовности будущих специалистов хореографии к инновационной профессиональной деятельности выделены мотивационный, когнитивный, деятельностно-информационный, операционный компоненты, которые находятся в тесной взаимосвязи.

Ключевые слова: *подготовка, готовность, хореография, студент, профессиональная деятельность, педагогические инновации.*

Chen Jing,
Postgraduate,
Department of General Pedagogy and
Pedagogy of Higher Education,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv, Ukraine
E-mail: 22273511@qq.com

Chen Jing

ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF CHOREOGRAPHY SPECIALISTS

Abstract

The article analyzes the leading ideas of Ukrainian and foreign scholars on the implementation of modern innovations in the practice of training future choreography specialists. Taking into account the prospect of development of this area of study, the authors proposed the definition of «innovative professional activity of future specialists in choreography» and identified three types of features of innovative educational information in the future choreography specialists training. The article clarifies that the result of the preparation of future specialists in choreography for an innovative professional activity is the corresponding readiness, which is characterized as an integrative professional-personal ability, which includes a positive attitude to this pedagogical activity, the possession of the necessary professional-innovative knowledge, skills and abilities which provide an effective organization of innovative professional activities of education applicants. In the structure of the future choreography specialists' readiness for innovative professional activity, the motivational, cognitive, activity-information, operational components are distinguished as those which are interrelated and closely interconnected. The motivational component reflects the level of special interests and hobbies of future specialists in choreography in a certain aspect, their interest and active participation in innovation activities. It contains motives, goals, needs for innovation, improvement, self-education, self-development; stimulates the creative appearance of future choreography specialists to innovative professional activities. The

cognitive component characterizes the future specialists' mastering choreography knowledge, processing information and working with information objects, which, accordingly, affect the improvement of professional knowledge and skills of innovational activity. The activity-information component reflects the cognitive activity of a specialist, is noted by the search, approval and implementation of innovations in future professional activities. The basis of this component is ability as a set of ways to implement innovation in the process of passing the practice. The operating component includes a set of skills and competences for organizing innovations, the modes of mental activity and logical operations, as well as forms of practical activity. It is one of the most complex aspects of the innovative professional activity of future choreography specialists, which requires its imaginative thinking, creative imagination, verbal and non-verbal communicative activity, organizational skills, etc.

Key words: *preparation, readiness, choreography, student, professional activity, pedagogical innovations.*

УДК 378.073

ПІЗНАВАЛЬНА САМОСТІЙНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: СУТНІСТЬ, ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ, СТРУКТУРА

Сунь Цзінцю,

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна

Анотація

У статті проаналізовано визначення суті поняття «пізнавальна самостійність особистості». Автором доведено, що пізнавальна самостійність особистості є невід'ємною частиною процесу підготовки майбутнього фахівця у ЗВО. Більшість досліджень проблеми пізнавальної самостійності присвячені двом аспектам: особистісному (аспект мотивації) і процесуальному (протікання самого процесу навчання). Ці процеси взаємопов'язані: організація освітнього процесу може сформувати позитивну мотивацію навчання, від мотивації ж навчання студентів залежить вибір методів і способів педагогічного впливу на них. Визначено такі види пізнавальної самостійності: пізнавально-гіпотетичної; процесуально-організаційної; пізнавально-практичної; пізнавально-творчої. Автор визначає в структурі пізнавальної самостійності мотиваційний, орієнтаційний, змістово-операційний, енергетичний, оцінювальний та організаційний компоненти. Мотиваційний компонент включає в себе потреби, інтереси, мотиви, набуття і поглиблення знань, навичок, умінь. Орієнтаційний компонент містить цілі навчально-пізнавальної діяльності, а також планування і прогнозування цієї діяльності. Змістово-операційний компонент включає в себе систему провідних знань, навичок, умінь майбутнього абітурієнта і способи навчання. Енергетичний компонент забезпечує високий ступінь цілеспрямованої пізнавальної активності в оволодінні глибокими і міцними знаннями. Оцінювальний компонент пов'язаний із систематичним отриманням майбутнім абітурієнтом ві-

домостей про хід власної пізнавальної діяльності, коригуванням її самооцінкою результатів навчально-пізнавальної діяльності. Організаційний компонент містить в собі здатність майбутнього абітурієнта до самоорганізації та самоконтролю, вольові якості, самодисципліну, інтерес до знань. Найвищим ступенем прояву пізнавальної самостійності автор вважає творчу самостійність. Перспективами подальших досліджень може бути проведений науковий аналіз щодо визначення дидактичних умов формування пізнавальної самостійності.

Ключові слова: самостійність, пізнавальна самостійність, особистість, освітній процес.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Формування та розвиток суті поняття «пізнавальна самостійність» мають глибокі історичні корені в педагогічній науці. Проведений ретроспективно-педагогічний аналіз дозволив виявити різноманіття визначень в педагогічних теоріях і концепціях, що відображають якісні характеристики пізнавальної самостійності особистості, яке виражається в прояві ініціативності, потреби здійснення нового дії з метою набуття знань через пізнавальну діяльність.

Одним з перших учених, який активно впроваджував у практику навчання методи, які сприяли розвитку пізнавальної самостійності, був Сократ. Даний метод названий в його честь – метод сократичної бесіди, який пізніше перейменований в частково-пошуковий. Античні філософи вважали, що розвиток мислення і здібностей особистості є найбільш ефективним в умовах самостійного пізнання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні науковці приділяють значної уваги даному поняттю (В. Лозова, М. Лазарев, П. Підкасистий, М. Скаткін, Н. Тализіна, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.). створюються наукові школи, які працюють у напрямі вормування самостійної пізнавальної діяльності та пізнавально-твор-

чої активності (В. Буряк, О. Малихін, О. Цокур, В. Чайка та ін.).

Формування цілей статті. Метою статті є подальше уточнення сутності пізнавальної самостійності особистості, виявлення її основних характеристик та структури.

Виклад основного матеріалу. На думку О. Савченко, риси пізнавальної самостійності проявляються в прагненні й умінні учнів опанувати новий зміст навчання. Пізнавальна самостійність формується шляхом включення творчих навчальних завдань в освітній процес з метою виховання культури мислення, формування здатності до самостійного пізнання в навчанні.

За словами Л. Вяткіна пізнавальна самостійність це – здатність людини без сторонньої допомоги отримувати інформацію з різних джерел. Найбільший успіх в учінні досягається в умовах, коли студент орієнтується на самостійне виконання завдань, які можливо виконати на основі попередньо відпрацьованих інтелектуальних операцій. Автор підкреслює важливість розвитку інтелекту у формування пізнавальної самостійності.

Л. Тархова розуміє пізнавальну самостійність студентів як такий вид діяльності, який через створення проблемних ситуацій, в яких вибір алгоритму рішення задач знаходиться в безпосередній залежності від прояву самостійності, призводить до високих результатів в освітньому процесі.

В. Тюріна пізнавальну самостійність розглядає як якість особистості, сутність якої полягає в готовності вирішувати нові пізнавальні завдання. Готовність, в свою чергу, розуміється як здатність і прагнення діяти без явної або прихованої допомоги ззовні, на основі вольового зусилля.

А. Нестеренко досліджує пізнавальну самостійність майбутніх абітурієнтів у процесі довузівського навчання математики і визначає її як діяльність, яка вносити еле-

менти новизни, дослідництва. При цьому вчена зазначає, що інтенсифікація освітнього процесу з використанням творчих і дослідницьких методів навчання впливає на евристичну мотивацію, яка детермінує пізнавальну самостійність у навчанні.

Із врахуванням пізнавальних аспектів трактує пізнавальну самостійність Н. Паламарчук, яка підкреслює, що у навчанні школярів це є властивістю особистості, яка означає готовність школяра своїми силами просуватися в оволодінні знаннями.

Яскраво особистісний підхід у вивченні пізнавальної самостійності простежується в дослідженнях Т. Шамової. Автор вважає, що пізнавальна самостійність – це властивість особистості, що характеризується її прагненням і умінням без сторонньої допомоги оволодівати знаннями і способами діяльності, розв'язувати пізнавальні задачі з метою наступного перетворення і вдосконалення навколишньої дійсності.

С. Заскалета розглядає самостійну пізнавальну діяльність студентів як таку, яка реалізуючи принципи педагогіки співробітництва, озброює здобувачів освіти алгоритами саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності.

Як форму пізнавальної діяльності визначає пізнавальну самостійність М. Кухарев. Науковець вважає, що вдосконалення процесу будь-якого виду діяльності, в тому числі і професійної, обумовлюється формуванням уміння прогнозувати результати діяльності і аналізувати одержаний кінцевий продукт.

В. Бенера зафіксувала різницю у визначенні змісту понять «розумова самостійність» і «пізнавальна самостійність». Так, розумова самостійність передбачає виділення гіпотези, знаходження шляхів її розв'язування і дослідження в нових умовах, що сприяє формуванню у здобувачів освіти навичок самоосвіти, вміння працювати з різними інформаційними джерелами (підручники, довідкова література, технічні засоби навчання тощо).

Проведене теоретичне дослідження свідчить, що у змісті пізнавальної самостійності студента визначається діяльний компонент. Тому не можна не погодитись з Г. Адамів, що в результаті самостійної пізнавальної діяльності, яка повинна складати основу усієї системи професійної освіти, формується самостійність студентів.

І. Лернер робить спробу визначити рівні складного поєднання і переплетення активності і самостійності. З цією метою він вводить такі поняття як «проста самостійність», ступінь якої при відтворенні (тобто репродукованні) знань є, за автором, обмеженою, і «істинна самостійність», яка є необмеженою. Такий підхід має спільні риси із репродуктивним і творчим підходом в аналізі. І. Лернер вважає, що відтворення знань необхідно доповнити істинною самостійністю, тобто внесенням того, хто навчається, творчого елементу від себе, при цьому проста активність без істинної самостійності не гарантує дальшого розвитку особистості. І. Лернер, визначивши пізнавальну активність, як складову самостійності, розуміє, з одного боку, наявність «творчої жилки» в людині, з другого боку, володіння раціональними способами розумових дій. У складному взаємозв'язку в діяльності особистості автор визначає це як пізнавальну самостійність.

Н. Половникова підкреслює, що саме у формуванні пізнавальної самостійності найбільш фіксована опосередкованість рівнем розвитку активності та виділяє такі її прояви: 1 – копіючий – готовність енергійно діяти, але тільки шляхом наслідування зовнішнього даного зразку; 2 – вибірково-відтворюючий, що потребує прийомів діяльності, енергійних зусиль, спрямованих на відбір таких з раніше засвоєних знань прийомів діяльності, які потрібні саме для розв'язування нових завдань; 3 – творчий – енергійне утворення нових прийомів і дій для оволодіння матеріалом.

Е. Голанд, Р. Срода розглядають активність і самостійність як характеристику дій учня і на цій основі виді-

ляють істинну (внутрішню) та зовнішню активність, а відповідно виду активності характер самостійності – творчий і відтворюючий.

Цікавою є думка А. Улінга, відповідно до якої він в процесі самостійного набуття знань виділяє відтворюючий (репродуктивний) і творчий (продуктивний) процеси діяльності.

Г. Сорока та О. Чепурна вивчаючи діяльність учнів, характеризують пізнавальну самостійність як таку, що обов'язково несе в собі елементи творчості. Тобто пізнавальна самостійність включає в себе творчість як необхідну умову. Саме тому поряд з терміном «пізнавальна самостійність» вони висувають термін «творча самостійність». Виділяючи ступені пізнавальної самостійності, найвищим ці дослідники вважають ступінь творчої самостійності, який полягає у вмінні виділити і сформулювати проблему за заданою ситуацією, поставити нову проблему і розробити план її розв'язання, визначити шляхи пошуку рішення, побудувати гіпотезу цього рішення. В їх дослідженнях прояви пізнавальної самостійності стосуються не результату, а процесу розв'язування завдань, зокрема, вибору шляху у прийомах і діях.

З урахуванням ступеню виявлення творчого характеру самостійної діяльності О. Нільсон розглядає будь-який вид цієї роботи як творчий: «...ми не можемо навести жодного завдання, при виконанні якого у школярів не проявлялися б елементи продуктивності» [3, 78]. З точки зору виявлення самостійності учня науковцем виокремлюються несамотійна, полусамотійна, самотійна робота.

Е. Голант також визначає пізнавальну самостійність як творчу діяльність, основу якої складають уміння визначити проблему та алгоритм її вирішення.

П. Підкасистий вивчає пізнавальну самостійність через організацію самостійної діяльності учнів. Його концепція покладена в основу класифікації видів самостійної

роботи М. Князян, відповідно до якої у цій роботі доцільно виокремлювати чотири її рівні згідно з характером розгортання пізнавальних дій у процесі засвоєння та опрацювання нової інформації:

1 рівень – відтворюючі за зразком – у ході виконання від учня вимагається запам'ятати та відтворити або певну інформацію, або засоби практичної діяльності, задля оволодіння елементами підготовки, необхідними для розгортання наступної більш складної самостійної діяльності.

2 рівень – реконструктивно-варіативні – передбачають відтворення не тільки функціональних характеристик знань, але структури цих знань в цілому. Учні мають реконструювати набуту сталу систему знань, встановити її зв'язки з іншими системами, зробити певні узагальнення.

3 рівень – евристичні – у центр уваги навчального процесу виносяться вирішення окремих підпроблем загальної проблеми. У пізнавальному ракурсі учні здійснюють пошук засобів застосування засвоєних знань як інструментів виявлення їхніх функціональних залежностей.

4 рівень – творчі (дослідницькі) – учень спонукається до багатостороннього вивчення явищ, розкриття їх нових аспектів, висунення гіпотез, розроблення засобів експериментальної роботи, здійснення власної оцінки досліджуванних об'єктів.

Слід підкреслити, що перші три рівні є базою для оволодіння самостійною дослідницькою творчою діяльністю. З них перші два типи сприяють озброєнню студента алгоритмами самостійної роботи як інструментами пізнання. Однак лише четвертий тип самостійної роботи сприяє формуванню «метакогнітивних форм мислення», для якого є характерною рефлексія самої процедури перебігу мисленневих, розумових процесів.

З урахуванням останніх вимог Болонського процесу щодо професійної підготовки кадрів є особливо акту-

альним оволодіння майбутнім фахівцем методологічними вміннями, які узагальнюють процедури мета-пізнання й розширяють контекст діяльності студента. Особливої уваги набуває саморефлексія особистості у напрямках осмислення власного когнітивного, ціннісного, емоційного, мотиваційного просторів. Як вітчизняні, так і зарубіжні науковці наполягають на методологічній саморефлексії студента з одночасним аналізом предметного змісту (М. Ліпман, П. Підкасистий, М. Холодна). Навчання на цих засадах може бути реалізоване лише завдяки широкому впровадження творчих самостійних робіт. Саме цей вид пізнавальної праці є найвищою фазою реалізації самостійної роботи у навчальному процесі. У контексті вузівської підготовки він має пріоритетне значення, оскільки озброєння репродуктивними і реконструктивними вміннями здійснюється лише на початковій ланці навчання [2, 49].

А. Нестеренко виділяє дещо схожі рівні сформованості ПС – репродуктивний, реконструктивно-варіативний, творчий.

Розглянемо наступні види пізнавальної самостійності, які пропонує В. Бенера: пізнавально-гіпотетичної; процесуально-організаційної; пізнавально-практичної; пізнавально-творчої.

Пізнавально-гіпотетична самостійність породжується новизною та неординарністю навчальної ситуації, у яку був включений студент. Основними мотивами, які детермінують вияв цього виду самостійності, є прагнення звернути на себе увагу, отримати похвалу і доброзичливе ставлення викладача, прагнення бути першим. Ознаками цієї самостійності є, з одного боку, велика кількість пропорцій, що подаються, а з другого – нестійкість і непослідовність їх реалізації. Висока інтенсивність у роботі пов'язана з фазою висування пропозицій.

В основі пізнавально-процесуальної лежить прагнення до самостійної організації, прагнення до різноманітності, успішного виконання навчальних завдань, намагання

посісти місце лідера в групі однолітків. Ознаки цієї пізнавальної самостійності: вміння спланувати діяльність студента з орієнтацією на результат.

Пізнавально-практична самостійність теж породжується неординарністю та інтересом до нового матеріалу. Проте, на відміну від гіпотетичної, в основі її лежать мотиви самореалізації власних здібностей [1, 113].

Серйозну увагу проблемі самостійної роботи студентів приділяють також і зарубіжні дидакти. Німецький дослідник Й. Клінк стверджує, що від вищої освіти слід чекати «не тільки передачі необхідних для професії знань, методів роботи та первісних навичок, але й передусім формування здатності мислити самостійно, критично і творчо» [4, 142]. П. Ріттер (Англія) акцентує увагу на зв'язку між творчістю і самостійністю, уводить у дидактичний ужиток нове поняття *educreation*, тобто можливість навчатися у будь-який період життя і передбачає розвиток у тих, хто навчається, високого ступеня самостійності [6, 7]. Дж. Лайнер і Дж. Літ експериментальним шляхом довели, що самостійна робота виступає ефективним засобом підготовки до творчої професійної діяльності [5].

Т. Шамова пропонує три, на її думку, найістотніші компоненти пізнавальної самостійності: мотиваційний, змістовно-операційний і вольовий.

Проведений аналіз наукової літератури надає підстави виокремити в структурі пізнавальної самостійності мотиваційно-ціннісний, змістово-діяльнісний, організаційний та рефлексійний компоненти, які у своєму поєднанні розкривають суть пізнавальної самостійності особистості.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Узагальнюючи погляди педагогів зазначимо, що терміни «самостійність», «самодіяльність», «самоосвіта», «самостійна робота» мають в своєму генезі ставлення людини до пізнання, припускають наявність дидактичних установок: формування навичок самостійної діяльності і самостійного мислення, розвиток вольових якостей, творчий підхід в

організації процесу засвоєння знань. Таким чином, виявляється тенденція розвитку самостійної особистості в процесі пізнання. Різноманіття педагогічних прийомів розвитку пізнавальної самостійності свідчить про складність даного феномена і незавершеності дослідження впливу різних чинників на розвиток пізнавальної самостійності, про можливість розробки нових і вдосконалення існуючих шляхів і засобів розвитку даної якості особистості.

Отже, пізнавальна самостійність особистості є невід'ємною частиною процесу підготовки майбутнього фахівця у ЗВО. Більшість досліджень проблеми пізнавальної самостійності присвячені двом аспектам: особистісному (аспект мотивації) і процесуальному (протікання самого процесу навчання).

Перспективами подальших досліджень може бути проведений науковий аналіз щодо визначення дидактичних умов формування пізнавальної самостійності.

Список використаних джерел

1. Бенера В. Є. Формування пізнавальної самостійності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами інтелектуальної гри: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2002. 243 с.
2. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: монографія. Ізмаїл: Сміл, 2006. 242 с.
3. Нильсон О. А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. Таллин, 1976. 214 с.
4. Klink J. Studium zwischen Planung and Treiheit, 1969. 182 p.
5. Lanier J., Little J. Research of Teacher Education. *Wittrock M(Ed.), Handbook of Rechearch on Teaching*. New York : Macmillan. 1986. P. 527–569.
6. The European Dimension in Education: A Statement of the UK Government's policy and Report of Activities Undertaken to Implement the EC Resolution of 24 May 1988 on the European Dimension in Education. London: Department of Education and Science, February 1991. 23 p.

References

1. Benera V. Ye. Formuvannia piznavalnoi samostiynosti v maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv zasobamy intelektualnoi hry [Formation of the cognitive autonomy of future educators for preschool educational institutions by means of intellectual game]: dys... kand. ped. nauk: 13.00.04. K., 2002. 243 s.
2. Kniazian M. O. Samostiino-doslidnytska diialnist maibutnikh uchytyeliv inozemnykh mov: teoriia i praktyka [Self-research activity of future foreign languages teachers: theory and practice]: monohrafiia. Izmail: Smil, 2006. 242 s.
3. Nil'son O. A. Teoriya i praktyka samostoyatel'noj raboty uchashchihhsya [Theory and practice of pupils' self-study work]. Tallin, 1976. 214 s.
4. Klink J. Studium zwischen Planung und Treiheit [Studying between planning and freedom], 1969. 182 p.
5. Lanier J., Little J. Research of Teacher Education. *Wittrock M(Ed.), Handbook of Rechearch on Teaching*. New York : Macmillan. 1986. P. 527–569.
6. The European Dimension in Education: A Statement of the UK Government's policy and Report of Activities Undertaken to Implement the EC Resolution of 24 May 1988 on the European Dimension in Education. London: Department of Education and Science, February 1991. 23 p.

Sun Jingqiu,

Postgraduate,

Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
E-mail: 47977911@qq.com

Sun Jingqiu

PERSONAL COGNITIVE AUTONOMY: CONTENT, MAIN CHARACTERISTICS AND STRUCTURE

Abstract

The article analyzes the content of the concept of «personal cognitive autonomy». The author has proved that cognitive autonomy of a personality is an integral part of the future

specialist preparing process in an institution of higher education. Most studies on the problem of cognitive autonomy are devoted to two aspects: the personal (aspect of motivation) and procedural (the course of the learning process itself). These processes are interconnected: the organization of the educational process can form a positive motivation for learning, and the choice of methods and ways of pedagogical influence on them depends on the motivation of students' learning. The author emphasizes, taking into account the Bologna Process latest requirements on vocational training, that mastering methodological skills is particular actual for future specialists, because they affect the meta-learning and the expansion of students' activities context. Also the following types of cognitive autonomy are identified in the article as cognitive-hypothetical; procedural-organizational; cognitive-practical; cognitive-creative. The author of the article determines such six components in the structure of cognitive autonomy as motivational, orientational, content-operational, energy, evaluation and organizational. The motivational component includes needs, interests, motives, acquisition and deepening of knowledge, skills, and abilities. The orientation component contains the objectives of educational and cognitive activity, as well as the planning and forecasting of this activity. The content-operational component includes a system of leading knowledge, skills, abilities of the future entrant and ways of learning. The energy component provides a high degree of purposeful cognitive activity in mastering deep and solid knowledge. The evaluation component is connected with the systematic receipt of future entrant information about the course of their cognitive activity, adjustment and self-assessment of the educational and cognitive activity results. The organizational component includes the ability of the future entrant to self-organization and self-control, volitional quality, self-discipline, interest in knowledge. The author considers the highest degree of manifestation of cognitive autonomy as a creative autonomy. The author of the article sees the prospects for a further research in making a scientific analysis of the definition of didactic conditions for the cognitive autonomy formation.

Key words: *autonomy, cognitive autonomy, personality, educational process.*