ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

100 Років
ХЕРСОНСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ
УНІВЕРСИТЕТУ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск LXXVI
Том 3

Херсон-2017

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:
Федяєва В.Л. *– доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету*

Заступник головного редактора:
Слюсаренко Н.В. *– доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету*

Відповідальний секретар:
Сараєва О.В. *– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету*

Члени редакційної колегії:
Андрієвський Б.М. *– доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету*
Барбіна Є.С. *– доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти Херсонського державного університету*
Блах В.С. *– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету*
Корольова І.І. *– кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету*
Кузьменков С.Г. *– доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її навчання Херсонського державного університету*
Ліда Ху *– кандидат педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Академії педагогічних досліджень Китайської Народної Республіки*
Пентилюк М.І. *– доктор педагогічних наук, професор кафедри мовознавства, голова спеціалізованої вченої ради Д 67.051.03 Херсонського державного університету*
Петухова Л.Є. *– доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету*
Римантас Сташис *– доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту Клайпедського університету (Литовська Республіка)*
Шарота Софія *– доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Краківського педагогічного університету (Республіка Польща)*
Яцула Т.В. *– доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету*

**Збірник наукових праць «Педагогічні науки»
включено до переліку наукових фахових видань України з педагогіки
на підставі Наказу МОН України від 10 лютого 2010 року № 1-05/1 (бюлетень № 3, 2010 р.);
Наказу МОН України № 241 від 09.03.2016 року (додаток № 9)**

**Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International
(Республіка Польща)**

**Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
рішенням Вченої ради Херсонського державного університету**
(Протокол № 12 від 24.04.2017 р.)

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 7935
від 29.09.2003 р. видане Державною реєстраційною службою України

Офіційний сайт видання: www.ps.stateuniversity.ks.ua

ISSN 2413-1865

© Херсонський державний університет, 2017
© Оформлення «Видавничий дім «Гельветика», 2017

ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

Херсонський державний університет – провідний науково-освітній центр Півдня України, який у 2017 році святкує свій 100-літній ювілей. Це не просто значний відтинок часу, а ціла епоха для нашого університету. Це шлях наполегливої праці багатьох поколінь досвідчених, творчих, талановитих фахівців. Це шлях утвердження власних принципів, пошуків, звершень, зростання та примноження здобутків.

Херсонський державний університет відомий своїми науковими школами, які розвиваються та виховують молодих науковців. За керівництва відомих учених у нашому навчальному закладі підготовлено не одне покоління високо кваліфікаційних фахівців. Серед них – народні та заслужені вчителі, артисти, народні депутати України, олімпійські чемпіони, чемпіони Європи та світу, видатні вчені, письменники, журналісти, економісти, менеджери, юристи, державні та політичні діячі тощо.

Університет є засновником багатьох журналів, 12 з яких – фахові наукові видання України. Філософія збірника наукових праць «Педагогічні науки» полягає в науковому осмисленні актуальних питань методології та історії педагогіки, теорії і практики навчання, теорії і практики виховання, теорії і методики професійної освіти, соціальної педагогіки, сучасних педагогічних технологій та інших галузей педагогічної науки.

Упевнений, що високий професіоналізм та самовіддана праця вчених Херсонського державного університету сприятимуть подальшому розвитку і примноженню освітнього й наукового потенціалу нашої держави.

Щиросердно вітаю редакційний колектив, авторів і читачів збірника «Педагогічні науки» з ювілейною датою. Хвала і шана талановитим і невтомним творцям цього видання!

З повагою,

Ректор Херсонського державного університету
Василь СТРАТОНОВ

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 4
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Борисенко Н.А. ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ **8**

Гайдученко Ю.О. ТЕСТОВА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ ЯК МЕТОД СУЧАСНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ **13**

Григор'єва Т.Ю. ІНТЕГРОВАНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ФОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВСТУПНО-КОРЕКТИВНОГО КУРСУ **17**

Долинський Є.В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ **22**

Євдокімова-Лисогор Л.А. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ **26**

Зубехіна Т.В. ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПРОСТІР У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ БАКАЛАВРІВ З ТУРИЗМУ **30**

Купрієвич В.О. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ КЕРІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ **35**

Лісна-Міськів Н. Є. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У КОНТЕКСТІ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ **38**

Мазаєва К.В. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ **43**

Марценюк Н.А. ДО ПРОБЛЕМИ ВРАХУВАННЯ ПЕВНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СУЧАСНОГО СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ **48**

Мосейчук А.Р. ЕФЕКТИВНІСТЬ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФЕЛЬДШЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН **53**

Олеськова Г.Г. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СЕСТРИНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ НІМЕЧЧИНИ В СВІТЛІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ВИМОГ **57**

Осова О.О. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: СУТНІСТЬ ТА НАУКОВІ ПІДХОДИ **64**

Козубовська І.В., Палінчак В.М. АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД В ГАЛУЗІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МЕНЕДЖМЕНТУ **69**

Пшенична Н.С. СТРУКТУРА ТА КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕХІМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ **74**

Степанов С.П. РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ СПЕЦІАЛЬНИХ УМІНЬ ІДЕНТИФІКАЦІЇ **79**

Taimasov Yu.S. MODERN REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF THE CIVIL DEFENCE SERVICE EXPERTS **84**

Федорук О.М. СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОКУМЕНТОЗНАВЦЯ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА **88**

Хачатрян Є.Л. ДІЛОВИЙ ДИСКУРС У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА: АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ **91**

Яковишина Т.В. ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ **96**

СЕКЦІЯ 5
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Бриндіков Ю.Л. ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІ МЕТОДИ ЯК ЗАСОБИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ **102**

Булеза Б.Я. МЕДИКО-СОЦІАЛЬНА РОБОТА З НЕПОВНОЛІТНІМИ, СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ **107**

Василенко О.М. СИСТЕМА КОМПЛЕКСУ МОДЕЛЕЙ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ У МІКРОСЕРЕДОВИЩІ **112**

Гера Т.І., Гущак Ж.М. ПЕДАГОГІЧНІ РИЗИКИ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД КЕРУВАННЯ НИМИ **116**

Кляп М.І. ОКРЕМІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ **125**

Повідайчик О.С. МОДЕЛЬ ДОСЛІДНИЦЬКОГО СЕРЕДОВИЩА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ **130**

СЕКЦІЯ 6
СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Кошіль О.П. ДО ПИТАННЯ ПРО СУТНІСНИЙ ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ» **135**

Літвінова М.Б. ДОСВІД ДІАГНОСТУВАННЯ КЛІПОВОГО МИСЛЕННЯ **140**

Назаренко В.С. МЕХАНІЗМИ СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩА ШКОЛЯРІВ **146**

Попадюк С.С., Скуратівська М.О. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОЇ КОНЦЕПЦІЇ «ПЕРЕВЕРНУТЕ НАВЧАННЯ» У ВИЩІЙ ШКОЛІ **149**

Приймак С.Г. ТЕХНОЛОГІЯ ПЕРЕВІРКИ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ СЕРЦЕВО-СУДИННОЇ СИСТЕМИ СТУДЕНТІВ, ЩО ЗАЙМАЮТЬСЯ У ГРУПІ СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНОГО УДОСКОНАЛЕННЯ З ВОЛЕЙБОЛУ В БАЗАЛЬНИХ УМОВАХ **155**

Рокосовик Н.В. НАПРЯМИ НАУКОВИХ ПОШУКІВ У СФЕРІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ, ЩО ПРОВОДЯТЬ УКРАЇНСЬКІ ТА ЗАКОРДОННІ ВЧЕНІ **161**

Русіна Н.Г. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ МАЙБУТНІХ ЗЕМЛЕВПОРЯДНИКІВ: ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД **166**

Хайдарова О.С. МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ УЯВЛЕНЬ ПРО НАВКОЛИШНІЙ СВІТ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ **170**

CONTENTS

SECTION 4
THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Borisenko N.A. RATIONALE FOR PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTENDING TECHNOLOGY TEACHERS TRAINING FOR BASIC SCHOOL PUPILS' ARTISTIC AND TECHNICAL SKILLS FORMING.....**8**

Gaiduchenko I.A. KNOWLEDGE ASSESSMENT TESTING SYSTEM AS A METHOD OF MODERN TRAINING TECHNOLOGY FOR FUTURE ECONOMISTS.....**13**

Grygorieva T.Yu. INTEGRATED APPROACH IN THE FORMATION OF STUDENTS' COMPETENCE DURING THE INTRODUCTORY COURSE.....**17**

Dolynskyi Ye.V. TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS IN THE CONTEXT OF THE MODERN LABOR MARKET REQUIREMENTS.....**22**

Yevdokimova-Lysohor L.A. EXPERIMENTAL REVIEW OF THE EFFICIENCY OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TRAINING OF FUTURE PROFESSIONALS IN TOURISM ON CROSS-CULTURAL DIALOGUE.....**26**

Zubekhina T.V. INFORMATION SPACE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF BACHELORS OF TOURISM.....**30**

Kupriievych V.O. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT OF HEADS OF VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....**35**

Lisna-Miskiv N.E. THE FORMATION OF PERSONAL-PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE MEDICAL NURSES IN THE CONTEXT OF PRAXEOLOGICAL APPROACH.....**39**

Mazaieva K.V. METHODOLOGY FOR DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCIES OF BIOLOGY'S TEACHERS **43**

Martseniuk N.A. AS FOR THE PROBLEM OF TAKING INTO ACCOUNT SOME PECULIARITIES OF MODERN SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT IN THE VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE MANAGERS IN AGRARIAN SPHERE.....**48**

Moseychuk A.R. EFFECTIVENESS OF THE EXPERIMENTAL METHOD OF FORMING THE RESEARCH COMPETENCE OF FUTUREERS IN THE PROCESS OF STUDYING BIOLOGICAL DISCIPLINES.....**53**

Oleskova H.H. PROFESSIONAL COMPETENCE OF GERMAN NURSING PERSONNEL IN THE LIGHT OF EUROPEAN REQUIREMENTS.....**57**

Osova O.O. PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE: ESSENCE AND SCIENTIFIC APPROACHES.....**64**

Kozubovska I.V., Palinchak V.M. AMERICAN EXPERIENCE IN THE FIELD OF MANAGER'S PROFESSIONAL TRAINING.....**69**

Pshenychna N.S. THE STRUCTURE AND CRITERIA OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF NON-CHEMICAL SPECIALTIES.....**74**

Stepanov S.P. RESULTS OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT WITH THE FORMATION OF FUTURE OFFICERS-BORDER GUARDS SPECIAL SKILLS IDENTIFICATION.....**79**

Taimasov Yu.S. MODERN REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF THE CIVIL DEFENCE SERVICE EXPERTS **85**

Fedoruk O.M. SPECIFICS OF PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST IN DOCUMENT STUDIES IN INFORMATIONAL ENVIRONMENT.....**88**

Khachatryan Y.L. BUSINESS DISCOURSE IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE ECONOMIST: THE ASPECT OF FORMING EXPERIENCE OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION.....**91**

Yakovyshyna T.V. BACKGROUNDS FOR FORMING THE CREATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....**97**

SECTION 5
SOCIAL PEDAGOGIC

Bryndikov Y.L. PSYCHOTHERAPEUTIC METHODS AS THE MEANS OF PHSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF SERVICEMEN THE COMBATANTS..... **102**

Buleza B.Y. MEDICAL AND SOCIAL WORK WITH JUVENILE DELINQUENTS **107**

Vasylenko O.M. THE SYSTEM OF THE COMPLEX OF THE MODELS OF PUPILS' SOCIAL RESPONSIBILITY DEVELOPMENT IN THE MICROENVORONMENT..... **112**

Hera T.I., Hushchak Zh.M. PEDAGOGICAL RISKS OF THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT MANAGEMENT..... **116**

Kliap M.I. SPECIAL ISSUES OF THE ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN SCHOOLS OF UKRAINE..... **125**

Povidaichyk O.S. THE MODEL OF RESEARCH ENVIRONMENT OF SOCIAL WORK..... **130**

SECTION 6
MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Koshil O.P. TO THE QUESTION ABOUT THE ESSENTIAL CONTENT OF THE CONCEPT «PEDAGOGICAL DESIGN»..... **135**

Litvinova M.B. THE EXPERIENCE IN DIAGNOSIS OF MOSAIC THINKING..... **140**

Nazarenko V.S. MECHANISM'S CREATING SAFE INTERNET-ENVIRONMENT FOR SCHOOLCHILDREN..... **146**

Popadiuk S.S., Skurativska M.O. METHODOLOGICAL BASES OF THE ECUCATIONAL CONCEPT "FLIPPED LEARNING" USAGE AT A HIGHER SCHOOL..... **149**

Priymak S.G. TECHNOLOGY OF VERIFICATION THE FUNCTIONAL STATE OF THE CARDIOVASCULAR SYSTEM OF STUDENTS ENGAGED IN THE GROUP OF SPORTS AND PEDAGOGICAL IMPROVEMENT ON VOLLEYBALL IN THE BASAL CONDITIONS..... **155**

Rokosovyk N.V. INVESTIGATION ISSUES OF DISTANCE LEARNING PROVIDED BY UKRAINIAN AND FOREIGN SCIENTISTS..... **161**

Rusina N.G. FEATURES USING OF PROJECT TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS OF THE FUTURE LAND MANAGERS: POLISH EXPERIENCE..... **166**

Khaidarova O.S. METHODS OF THE STUDY STATE FORMING IDEA ABOUT THE SURROUNDING WORLD IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MODERATE MENTAL RETARDATION..... **170**

СЕКЦІЯ 4
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 371.134

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Борисенко Н.А., к. пед. н.,
старший викладач кафедри технологічної і професійної освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

У статті обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи. Вони забезпечують міждисциплінарні зв'язки у процесі формування художньо- технічних умінь майбутніх вчителів технологій, створення художньо-творчого освітнього середовища на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів, запровадження курсу за вибором «Основи художньо-технічної творчості». Наведено результати анкетування студентів, спрямованого на визначення стану підготовки майбутніх учителів технологій до досліджуваної діяльності.

Ключові слова: *педагогічні умови, художньо-технічні уміння, майбутні учителі технологій, міждисциплінарні зв'язки, художньо-творче освітнє середовище, курс за вибором.*

В статье обоснованы педагогические условия подготовки будущих учителей технологий к формированию художественно-технических умений учащихся основной школы. Они обеспечивают междисциплинарные связи в процессе формирования художественно-технических умений будущих учителей технологий, создание художественно-творческой образовательной среды на основе субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студентов, введение курса по выбору «Основы художественно-технического творчества». Приведены результаты анкетирования студентов, направленного на определение состояния подготовки будущих учителей технологий к исследуемой деятельности.

Ключевые слова: *педагогические условия, художественно-технические умения, будущие учителя технологий, междисциплинарные связи, художественно-творческая образовательная среда, курс по выбору.*

Borisenko N.A. RATIONALE FOR PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTENDING TECHNOLOGY TEACHERS TRAINING FOR BASIC SCHOOL PUPILS' ARTISTIC AND TECHNICAL SKILLS FORMING

The pedagogical conditions of intending technology teachers training for basic school pupils' artistic and technical skills forming are substantiates in the article. They are ensuring of interdisciplinary connections in the process artistic and technical skills forming of future teachers of technologies, creation an artistic and creative educational space based on subject-subject interaction between teacher and students, the introduction of the elective course "Fundamentals of artistic and technical creativity". The definition of pedagogical conditions of intending technology teachers training for basic school pupils' artistic and technical skills forming is proposed by author. The results of student's survey are given in article. They shoved status of future teachers of technologies preparation to for basic school pupils' artistic and technical skills forming.

Key words: *pedagogical conditions, artistic and technical skills, future teachers of technologies, interdisciplinary relations, artistic and creative educational environment, course of choice.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Поступова інтеграція України до європейського простору висуває жорсткі вимоги до підготовки педагогічних кадрів високої компетенції. У законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», у «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» висвітлено вимоги до якості професійної підготовки майбутніх учителів, які мають забезпечувати розвиток творчого мислення студентів, їх професійних здібностей, особистісно-професійне становлення майбутнього педагога.

На думку Ю. Бабанського, «ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, в яких він проходить» [1, с. 78]. Умови складають середовище виникнення, існування й розвитку того

чи іншого явища або процесу. Поза цим середовищем вони не можуть існувати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему вивчення педагогічних умов розглянуто в наукових роботах багатьох дослідників, а саме: В. Андреєва, М. Боритко, Л. Волокової, Л. Горбатюка, М. Дяченко, М. Звєрєвої, Н. Іполітової, О. Качалова, В. Клименка, А. Кулик, Б. Купріянова, Н. Мітрової, І. Мороз, А. Найна, П. Олійника, І. Підласого, О. Смірнової, І. Шимко, Н. Яковлевої та ін. Питання застосування педагогічних умов у навчальному процесі аналізують у своїх роботах Т. Вдовичин, Г. Голубова, К. Горчинська, Р. Гурова, Н. Жукович-Дородних, А. Зубко, В. Манько, Л. Моторна, Г. Непомняща, П. Підкасистий, М. Пелагейченко, Б. Чижевський, О. Федорова та ін.

Т. Вдовичин обґрунтував організаційно-педагогічні умови для забезпечення навчального процесу майбутніх фахівців у педагогічному університеті. У роботі В. Манько досліджуються дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. М. Пелагейченко предметом свого дослідження обрав педагогічні умови підготовки майбутніх учителів трудового навчання до організації проектної діяльності школярів основної школи в навчально-виховному процесі. К. Горчинська вивчала педагогічні умови розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх учителів технологій.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

Виклад основного матеріалу. Умови обов'язково (прямо чи опосередковано) впливають на хід та результат будь-якої діяльності.

Науковці Н. Боритко, Г. Голубова, Н. Іполітова, Н. Кусайкіна, Н. Олійник, Н. Стерехова, Ю. Цибульник [2; 3; 4; 5] по-різному подають дефініцію «педагогічна умова», розглядаючи її як: обставини, вимоги, необхідні для перебігу педагогічного процесу; уявні результати, фактори, шляхи, напрями педагогічного процесу; його характеристика; форми, методи, педагогічний прийом; системний комплекс елементів, сукупність компонентів, особливості організації навчального та виховного процесу; структурну оболонку будь-якої педагогічної технології тощо.

На думку І. Аксаріни, до педагогічних умов можна віднести ті, що свідомо створюються в освітньому процесі й повинні забезпечувати найбільш ефективне його протікання.

Доволі схожими за змістом є трактування поняття «педагогічні умови», запропоновані науковцями С. Гончаренко, О. Бражнич, А. Найн, О. Пєхота, О. Федорова. Вони визначають *педагогічні умови* як сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених педагогічних завдань. Нам імпонує думка цієї групи дослідників, тому за основу візьмемо сформульоване ними визначення.

На нашу думку, *педагогічні умови підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи* – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріально-просторового середовища, що спрямовані на покращення процесу формування художньо-технічних умінь у майбутніх учителів технологій.

Для визначення педагогічних умов, що можуть підвищити результативність підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи, нам необхідно з'ясувати стан підготовки майбутніх учителів технологій до означеної діяльності. Із цією метою нами був розроблений опитувальник – анкета. Питання були орієнтовані на виявлення: рівня усвідомленості важливості підготовки до здійснення проектно-технологічної діяльності в школі, формування в учнів художньо-технічних умінь; зацікавленості в оволодінні художньо-технічними уміннями; виявлення форм і методів підготовки майбутніх учителів технологій до проектно-технологічної діяльності, художньо-технічної творчості.

Опитуванням було охоплено 392 студенти спеціальності «Технологічна освіта» вищих навчальних закладів України, що здійснюють підготовку майбутніх учителів технологій.

Охарактеризуємо деякі з отриманих результатів опитування.

На запитання «Як на Вашу думку, чи потрібна вчителям технологій якісна підготовка для забезпечення проектно-технологічної діяльності учнів у школі?» 62,6% опитаних відповіли ствердно. Відповідаючи на запитання «Чи цікавитесь Ви декоративно-прикладним мистецтвом, дизайном? На якому рівні?», респонденти вказали, що особисто займаються рукоділлям 48%, 36,5% – цікавляться декоративно-прикладним мистецтвом, дизайном, їм подобається дивитися на красиві, оригінальні речі, зроблені іншими людьми; 15,5% професійно виготовляють вироби в одній чи кількох техніках.

На запитання щодо залучення студентів до проектно-технологічної діяльності під час навчання в університеті 82,5% опитаних відповіли, що до цієї діяльності не залучаються взагалі, 9,3% вказали, що залучались до проектно-технологічної діяльності під час написання дипломної кваліфікаційної роботи; 8,2% вказали, що залучення відбувалось частково під час вивчення різних дисциплін («Основи проектування та моделювання», «Основи дизайну», «Методина навчання технології»).

64% опитаних зовсім не здогадуються, що собою являють художньо-технічні уміння, ототожнюючи їх із проектними або технологічними, що свідчить про необхідність посилення теоретичної підготовки в цьому напрямку.

Студентам 4–5 курсів було запропоновано відповісти на запитання, чи відчувають вони труднощі під час проведення пробних занять із формування в учнів художньо-технічних умінь в університеті або у процесі безпосереднього формування цих умінь в учнів на уроках трудового навчання під час педагогічної практики. 18,8% опитаних труднощів не відчувають, 31,4% вказали, що відчувають дефіцит власних знань та художньо-технічних умінь; 26,5% респондентів серед труднощів вказали брак теоретичної інформації для якісної підготовки до занять; 23,8% опитаних бракує методичних рекомендацій для вчителів з означеної проблеми.

На питання «Які форми і методи використовують викладачі ВНЗ під час підготовки майбутніх учителів технологій до проектно-технологічної діяльності, художньо-технічної творчості» 72,4% опитаних обрали відповідь «традиційні», серед активних, інтерактивних методів обрали «ділові ігри», «мозковий штурм», роботу в парах.

Аналіз отриманих внаслідок анкетування, бесід із майбутніми вчителями технологій результатів показав, що студенти недостатньо залучаються до проектно-технологічної діяльності під час навчання у ВНЗ, мало займаються виготовленням виробів різними техніками, відчувають відповідні труднощі у забезпеченні проектно-технологічної діяльності у школі. Під час підготовки майбутніх учителів технологій у ВНЗ застосовуються переважно традиційні методи й форми навчання, що не забезпечує творчих умов для розвитку особистості студентів.

Аналіз результатів тестування з визначення рівня художньо-технічних знань показав, що знаннями з художньо-технічної творчості, дизайну виробів володіє 58% опитаних. Знання ж про сутність художньо-технічних умінь та методики їх формування в учнів основної школи знаходяться на низькому рівні (22%), художньо-технічні уміння розрізнені.

Отже, з метою забезпечення цілісності та логічності підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи потрібно впровадити в навчальний процес ВНЗ науково-обґрунтовану методику підготовки студентів до означеного виду діяльності. Як наслідок, виникає питання визначення педагогічних умов, що забезпечать підготовку майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи. Ними виступають ті можливості змісту, методів, організаційних форм і матеріально-просторового середовища, котрі підвищать результативність формування мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного компонентів готовності МВТ до означеної діяльності.

Н. Подопригора слушно зауважує, що в підвищенні фундаментальної, наукової, професійної та практичної підготовки майбутніх учителів важливу роль відіграють міждисциплінарні зв'язки. У сучасному навчальному процесі вони є проявом інтегративних процесів, що відбуваються в науці й житті суспільства. Ця думка є важливою для нашого дослідження, оскільки художньо-технічні уміння є комплексними й їх неможливо сформувати засобами однієї навчальної дисципліни.

Першою умовою вбачаємо *забезпечення міждисциплінарних зв'язків у процесі формування художньо-технічних умінь у майбутніх учителів технологій*.

Міждисциплінарні зв'язки виступають одним із важливих шляхів поглиблення знань і умінь майбутніх учителів технологій, сприяють розвитку їхнього творчого мислення.

З метою обґрунтованого виокремлення важливих для нашого дослідження міждисциплінарних зв'язків проведено аналіз ОПП підготовки вчителів технологій за освітнім рівнем «бакалавр», навчальних планів, що були розроблені, затверджені й використовуються для підготовки вчителів технологій провідними ВНЗ.

Проведений аналіз навчальних планів освітнього рівня «бакалавр» для студентів спеціальності «Технологічна освіта» засвідчив наявність широкого спектру професійно орієнтованих дисциплін. Ураховуючи, що майбутні вчителі технологій будуть забезпечувати технологічну освіту в основній школі, яка побудована на проектно-технологічній діяльності, з навчального плану за напрямом підготовки 6.010103 «Технологічна освіта» рівня освіти «бакалавр» нами було виокрем-

лено дисципліни, у процесі вивчення яких передбачається оволодіння етапами проектно-технологічної діяльності та формування у студентів відповідних художньо-технічних умінь. Виходячи з цих міркувань, зміст підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів 5–9 класів пропонуємо реалізувати через навчальні програми дисциплін циклу професійної науково-предметної підготовки, методичні дисципліни, педагогічну практику, кваліфікаційну дипломну роботу.

Як переконливо доведено в працях Є. Мілеряна, К. Платонова В. Чебишева, І. Якиманської та ін., уміння формуються у практичній діяльності. Тому основна увага в нашому дослідженні приділялась змісту практичних форм організації навчання дисциплін циклу професійної науково-предметної підготовки. Детальному вивченню підлягав зміст завдань для практичних і лабораторних занять із метою виявлення умінь, які вони формують, та співставлення їх з уміннями, що забезпечують виконання етапів проектно-технологічної діяльності.

Аналіз змісту дисциплін показав, що вони формують окремі уміння, безсистемно та не пов'язуючи їх із логікою проектно-технологічної діяльності. Унаслідок їхнього вивчення не може скластися цілісного враження про процес проектно-технологічної діяльності, не відбувається залучення студентів до проектно-технологічної діяльності, студенти навчаються проектувати вироби без подальшого їхнього виготовлення або здійснюють виготовлення виробу без його проектування.

Утім практика підготовки майбутніх учителів технологій до забезпечення проектно-технологічної діяльності, формування художньо-технічних умінь в учнів, а також вимоги суспільства переконують у доцільності застосування міждисциплінарних зв'язків дисциплін циклу професійної науково-предметної підготовки з метою формування художньо-технічних умінь у майбутніх учителів технологій.

Отже, виникає об'єктивна потреба більш ґрунтовної підготовки майбутніх учителів до проектно-технологічної діяльності, а саме до формування вмінь, які забезпечують виконання усіх її етапів. Це можливо здійснити *на основі міждисциплінарних зв'язків*.

Міждисциплінарні зв'язки дисциплін циклу професійної науково-предметної підготовки дозволять позбутися дублювання матеріалу, що вивчається, акцентувати увагу на складових частинах етапів процесу проектно-технологічної діяльності, формуванні властивих кожному етапу художньо-технічних уміннях.

За допомогою використання міждисциплінарних зв'язків у процесі формування художньо-технічних умінь у майбутніх учителів технологій стає можливим забезпечення наступності, систематичності і послідовності у вивченні дисциплін циклу професійної науково-предметної підготовки, їхньої органічної взаємодії, спрямованої на підготовку майбутніх учителів технологій до забезпечення проектно-технологічної діяльності в школі, до формування у студентів відповідних художньо-технічних умінь.

Чимало досліджень присвячено вивченню питань створення освітнього середовища у ВНЗ, зокрема його досліджували Г. Голубова, Т. Зорочкіна, О. Комар, В. Чорноус та інші. Науковці слушно звертають увагу на креативність освітнього середовища. Наголошуємо, що проектно-технологічна діяльність є творчою, її забезпечення та здійснення неможливі без прояву креативних якостей особистості, зацікавленості та бажання її здійснювати.

Аналіз підготовки майбутніх учителів технологій із погляду стимулювання викладачами творчої діяльності студентів засвідчив домінування традиційних форм і методів навчання у підготовці майбутніх учителів технологій, недостатнє використання інноваційних технологій, мультимедійних засобів та, як наслідок, низький інтерес студентів до навчання, зниження результативності професійної підготовки.

Зважаючи на думки науковців, наведені вище, вимоги проектно-технологічної діяльності до її організації, стан підготовки майбутніх учителів технологій, вважаємо за доцільне другою педагогічною умовою ефективної підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи обрати *створення художньо-творчого освітнього середовища на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів.*

Беручи до уваги напрацювання науковців, присвячені освітньому середовищу, *художньо-творче освітнє середовище* будемо розуміти як сукупність органічно поєднаних впливів і чинників для забезпечення готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, самоудосконалення, самореалізації в науково-технічному та психолого-педагогічному оточенні.

У центрі художньо-творчого освітнього середовища знаходиться студент. Усе в середовищі спрямоване на його творчий розвиток і створення необхідних умов, що сприяють його підготовці до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

Серед компонентів художньо-творчого особистісно-зорієнтованого середовища виділимо такі компоненти: мотиваційний, змістовий, операційно-технологічний, комунікативний.

Створення художньо-творчого особистісно-орієнтованого освітнього середовища є об'єктивною умовою ефективної підготовки майбутніх учителів технологій до забезпечення етапів проектно-технологічної діяльності та формування відповідних умінь у самих студентів, а також їхньої підготовки до формування художньо-технічних умінь в учнів.

Актуальним для професійної підготовки майбутніх учителів технологій є набуття ними здатності трансформувати свої компетенції в шкільну практику. З огляду на це, велику увагу слід зосередити на особливостях практичної підготовки студентів.

Стан підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи показав, що наявні у навчальному плані дисципліни не забезпечують цілісної підготовки студентів до діяльності, яка вивчається у нашому дослідженні. Тому виникає нагальна потреба у введенні в навчальний процес системоутворюючого фактору, який забезпечить системність, узагальненість підготовки майбутніх учителів технологій, забезпечить розуміння місця та важливості процесу формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи, унаслідок чого підвищиться мотивація студентів до здійснення означеної діяльності. Таким фактором ми вбачаємо введення курсу за вибором «Основи художньо-технічної творчості».

Т. Васютіна вказує, що *спецкурси* (курси за вибором студента) в загальній структурі навчання у ВНЗ – це курси спеціалізованого доповнення, які поглиблюють та розширюють зміст дисциплін інваріантної складової навчальних планів з тих чи інших спеціальностей, посилюють практичну підготовку студентів [6, с. 3].

Зважаючи на вищесказане, третьою педагогічною умовою ефективного формування готовності майбутніх учителів технологій вважаємо *впровадження курсу за вибором «Основи художньо-технічної творчості»*.

Необхідність розробки курсу за вибором виникла у зв'язку з тим, що художньо-технічна підготовка студентів технологічних спеціальностей наразі розрізнена й несистематизована. Курс за вибором «Основи художньо-технічної творчості» відіграє узагальнюючу, системоутворюючу роль у процесі фахової підготовки студентів, є проміжною ланкою між теоретичним засвоєнням знань із художньо-технічної підготовки та їх практичним застосуванням у реальних умовах сучасної школи. Він має на меті систематизацію, узагальнення, удосконалення художньо-технічної підготовки майбутніх учителів технологій, отриманої під час вивчення дисциплін циклів професійно-педагогічної та професійної науково-предметної підготовки й оволодіння методикою формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

До курсу за вибором «Основи художньо-технічної творчості» створено навчально-методичний комплекс, який містить визначене нормативними документами методичне забезпечення, а саме: авторську навчальну програму, конспекти лекцій, методичні рекомендації до виконання практичних та самостійних робіт, перелік питань для підсумкового контролю, систему оцінювання навчальних досягнень студентів, систему оцінювання змістових модулів, тестові завдання для підсумкового контролю, словник термінології та рекомендовану літературу.

Висновок. Реалізація вищезазначених педагогічних умов сприятиме ефективному впровадженню подальшої дослідно-експериментальної роботи з підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабанский Ю.К. Научная организация педагогического процесса на основе его интенсификации и оптимизации / Ю.К. Бабанский // В кн. : Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1988. – 268 с.

2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н.М. Борытко ; [науч. ред. Н.К. Сергеев]. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.

3. Голубова Г.В. Педагогічні умови розвитку обдарованості студентів / Ганна Василівна Голубова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/ 2_105345.doc.htm.

4. Новий український тлумачний словник. Близько 20000 слів і словосполучень / укл. Н.Д. Кусайкіна, Ю.С. Цибульник ; за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В.В. Дубічинського. – Харків : Книжковий Клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2008. – 608 с.

5. Олійник Н.Я. Педагогічні умови підвищення готовності майбутніх учителів до виховної роботи в дитячих оздоровчих таборах / Н.Я. Олійник // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – Черкаси, 2012. – № 34. – С. 56–62.

6. Васютіна Т.М. Спецкурси як складова практичної підготовки майбутнього вчителя / Т.М. Васютіна // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць. – Слов'янськ : СДПУ. – 2009. – Вип. XLVII. – С. 3–4.

УДК 378.146

ТЕСТОВА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ ЯК МЕТОД СУЧАСНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Гайдученко Ю.О., старший викладач
кафедри економічної теорії,
аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті досліджується система оцінювання знань як метод сучасної технології навчання майбутніх економістів. Аналізується поняття «тест». Визначаються основні підходи до педагогічного тестування. Визначено переваги застосування тестів та їх недоліки. Підсумовано досвід використання тестових технологій під час викладання дисциплін майбутнім економістам провідними викладачами кафедр економічного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Ключові слова: *тест, тестові технології, тестовий контроль, індивідуальний підхід, педагогічне тестування, вимірювання.*

В статье исследуется система оценивания знаний как метод современной технологии обучения будущих экономистов. Анализируется понятие «тест». Определяются основные подходы педагогического тестирования. Определены преимущества применения тестов и их недостатки. Проанализирован опыт использования тестовых технологий при преподавании дисциплин будущим экономистам ведущими преподавателями кафедр экономического факультета Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды.

Ключевые слова: *тест, тестовые технологии, тестовый контроль, индивидуальный подход, педагогическое тестирование, замеры.*

Gaiduchenko I.A. KNOWLEDGE ASSESSMENT TESTING SYSTEM AS A METHOD OF MODERN TRAINING TECHNOLOGY FOR FUTURE ECONOMISTS

The article examines the system of knowledge assessment as a method of modern training technology for the future economists. The concept of "test" is analyzed. The basic approaches to pedagogical testing are determined. The advantages of tests application as well as its disadvantages have been determined. The experience of test technologies application during the process of disciplines teaching to future economists has been summed up by the leading lecturers of Economic Faculty Chairs of the Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda.

Key words: *test, test technologies, test control, individual approach, pedagogical testing, assessment.*

Постановка проблеми. Сьогодні важливим завданням для України є підвищення рівня якості освіти. Ця пріоритетна проблема знайшла своє відображення у Законі України «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року, Концепції розвитку економічної освіти в Україні та інших нормативно-правових актах.

Контроль знань є одним з елементів оцінки якості освіти. Недосконала організація контролю знань студентів може бути одним із факторів зниження якості освіти у цілому. На сучасному етапі розвитку національної системи освіти одним з актуальних напрямів її реформування є розроблення та введення у практику нових форм та методів контролю знань та оцінювання навчальних досягнень студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Обґрунтування окресленої проблеми стало предметом вивчення багатьох науковців. Так, у дослідженнях розглядаються: основи наукової організації педагогічного контролю у вищій школі (В. Аванесов), створення якісного тесту (І. Булах), тестування як метод оцінювання навчальних досягнень студентів (Л. Смолінчук), тестування як ефективний інструмент вимірювання рівня знань студентів (Б. Гриник, О. Пилипів), тестові технології як один із засобів забезпечення індивідуального підходу до підготовки майбутнього вчителя (Г. Гузенко, Ю. Гайдученко), тестування як метод вимірювання якості навчальних досягнень студентів педагогічних спеціальностей (Т. Щебликіна) [1-6].

Дослідження проблеми тестування тривають давно, але питання тестової системи оцінювання знань як метод сучасної технології навчання майбутніх економістів залишається, на нашу думку, недостатньо розкритим.

Постановка завдання. Мета статті – дослідження особливостей використання тестової системи оцінювання знань як

методу сучасної технології навчання майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний стан розвитку нових технологій навчання потребує сучасних методів вимірювання та оцінювання знань. Проаналізував методи вимірювання рівня знань, які використовуються у сучасній освіті (письмові роботи, усні доповіді, іспити, есе, інтерв'ю), можна стверджувати, що тестові технології є об'єктивним методом оцінювання навчальних досягнень, вони дають можливість масштабно перевіряти якість знань, умінь та навичок студентів і одержувати реальні результати навчання.

Слова «тест» згадується у багатьох сучасних словниках. В українську мову воно потрапило з англійської (test) та у перекладі означає – випробування, проба.

Тест – це система завдань специфічної форми, певного змісту, зростаючої складності, що дозволяє якісно оцінити структуру і виміряти рівень підготовленості студентів [1].

На сьогодні використовуються три основні підходи до педагогічного тестування:

1. Предметно-педагогічний підхід. Основне завдання цього підходу – визначити, які елементи змісту навчальної дисципліни були засвоєні. Для тесту характерна велика кількість завдань, обов'язкова умова – повне визначення змісту дисципліни.

2. Критеріально-орієнтований підхід. Тест направлений на перевірку необхідного обсягу знань, умінь та навичок, які засвоїв студент, як заданий стандарт або критерій засвоєння (підсумкова атестація). Для такого тесту достатньо невелика кількість завдань з галузі, яка обмежена конкретним рівнем знань.

3. Нормативно-орієнтований підхід. Особливістю цього підходу є завдання не стільки оцінити знання, як визначити рейтинг кожного з досліджуваних. Потрібна достатня кількість завдань, що забезпечить дисперсію результатів.

Для педагогічного контролю оцінювання знань студентів найбільш значущими та звичними є завдання, які вирішуються при критеріально-орієнтованому підході. Але всі інші підходи не менш необхідні та важливі [2].

Переважна кількість вчених вважає, що тестовий контроль має ряд переваг, а саме, зменшує витрати навчального часу на проведення контролю знань та підвищує мотивацію та зацікавленість учнів до навчання. Тестова система має прерогативи у порівнянні з традиційними формами контролю:

– Тестовий метод дає можливість кількісно вимірювати рівень знань студентів.

– При тестовому контролі відбувається повне охоплення знань.

– Висуваються однакові правила проведення контролю та відповідно тлумачаться тестові результати.

– Застосовується систематичність контролю та індивідуальний підхід [3, с. 75].

Всі ці переваги можуть бути за умов створення якісних тестів. Якість тестів визначається їх надійністю (показує, наскільки забезпечує тест об'єктивність результатів, високу точність вимірювання), валідністю (показує, що вимірює тест і наскільки добре він це робить) та об'єктивністю (тестування здійснюється в однакових для всіх умовах) [1].

У той самий час тестовий контроль має і деякі недоліки:

– При тестуванні відсутнє «живе» спілкування викладача та студента, що, у свою чергу, не дає можливості спостерігати за логікою міркувань студентів, ускладнює визначення рівня володіння фаховою термінологією.

– Застосування тестового контролю не дає змогу визначити особисті якості студента.

– Для розробки тесту викладач повинен витратити чимало часу.

– При тестуванні не можливо застосовувати творчі здібності студента та проаналізувати їх.

– Студенти можуть вгадати відповідь, не маючи ніякого уявлення про предмет питання [4, с. 99].

На економічному факультеті Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди працюють три кафедри: економічної теорії (випускаюча), фінансів і обліку та англійської мови. Викладачі всіх трьох кафедр регулярно використовують різні види тестів (навчальні, контрольні, закриті, відкриті) під час навчання та під час організації самостійної роботи. Тести створюють умови для засвоєння та подальшого використання знань.

Переважна більшість викладачів впевнено, що тестування – це необхідне явище у процесі навчання, а тестові технології – один із засобів індивідуального контролю. До переваг цієї системи вони відносять: мінімізацію емоційного впливу викладача на студента, стабілізацію роботи і системи оцінювання знань студентів, підвищення якості знань студентів.

У системі навчання педагогічне тестування (традиційне – паперове чи з використанням комп'ютерних технологій) є одним із методів, який застосовується для

діагностики та контролю знань студентів. Воно відрізняється від інших точністю й доступністю вимірювання, та саме тому найчастіше за все використовується під час проведення модульного контролю.

Викладачі факультету здійснюють підготовку таких тестів, які допомагають підвищити якість знань, самоконтролю та саморегуляції діяльності студентів. Виконуючи функцію контролю під час діагностики навчального процесу, тестування, одночасно, використовується як засіб діагностики рівня знань студентів.

На сьогодні тестові технології набули широкого застосування у навчанні, контролі та оцінюванні знань студентів з економічних дисциплін, які викладаються кафедрою економічної теорії. З кожної дисципліни викладачами розроблені тестові завдання різного типу та рівня складності, що дозволяє контролювати навчальний процес на кожному занятті, індивідуалізувати підхід до кожного студента, а також оцінити загальний рівень підготовки.

З окремих дисциплін, таких як «Менеджмент», «Маркетинг», «Соціальна відповідальність» використовуються процесуальні тести – студенти виконують різні види творчих робіт, які об'єднують у папку досягнень (портфоліо), і дозволяють оцінити, наскільки студент може використовувати набуті теоретичні знання на практиці, що особливо важливо для майбутніх економістів.

У своїй роботи викладачі використовують різні види тестів: закриті (застосовуються для визначення засвоєння економічних знань студентів на репродуктивному та поняттєвому рівнях); відкриті (ці тести дають змогу виявити більш високий рівень засвоєння знань з економічної теорії у студентів).

Особливого значення тестові технології набувають під час проведення занять на заочному відділенні економічного факультету та в Інституті післядипломної освіти, коли виникає необхідність перевірити засвоєння великого обсягу навчального матеріалу за умов обмежених аудиторних занять.

Викладачі кафедри фінансів і обліку розробили пакети тестових завдань для проведення поточних і підсумкових модульних контролів з усіх курсів дисциплін за профілем кафедри. Упровадження тестових технологій у навчальний процес, вважають викладачі цієї кафедри, має значення для підвищення якості навчання: об'єктивність під час оцінювання знань студентів, сприяння логічному мисленню студентів (під час вирішення відкритих тестів та тестів творчих). Для підвищення ефективності організації тестового контролю колективом кафедри використовуються комп'ютерні тестові програми, що дозволяє автоматизувати процес проведення контролю та обробку результатів тестування.

Кафедра англійської мови має тестові матеріали з усіх навчальних дисциплін, теоретичних та практичних курсів, які були укладені викладачами кафедри згідно з сучасними вимогами. Основна функція тестів – поточний контроль, модульне оцінювання та перевірка отриманих знань. Кафедра планує розробити систему комп'ютерного тестування з відповідним наповненням тестових матеріалів.

Але, не дивлячись на позитивні сторони тестових технологій, існують і негативні аспекти тестових завдань. А саме, тестові питання дозволяють перевірити знання студентів, а рівень сформованості їх умінь та навичок не можливо перевірити. Це стосується насамперед курсів «Економіка державного сектору», «Паблік рілейшинз», «Реклама». У процесі проведення цих курсів застосовується тільки модульний тестовий контроль, який передбачає: репродуктивні знання, що відображають рівень засвоєння теоретичних знань; конструктивні завдання, які розкривають уміння і навички використання теоретичних знань на практиці, та творчі завдання, що вимагають прояву самостійності, ініціативності та креативності студентів.

Ще одним з недоліків упровадження тестових технологій навчання є відсутність можливості у студентів проявити свої творчі здібності, показати якісні знання. Наприклад, ораторське мистецтво є дуже важливим для економістів, але оцінити його за допомогою тестування неможливо.

Деякі студенти, які не демонструють достатні знання на заняттях, під час проведення тестування шляхом угадування правильної відповіді досягали високих результатів.

Система тестування не може відобразити специфічних особливостей психології студентів: можна виділити мовчазних студентів, для яких використання тестових технологій є найбільш прийнятною формою навчання, та студентів, які надають перевагу не письмовій, а усній формі відповіді [5].

На сьогодні на факультеті стоїть завдання створити умови для більш активного використання тестових технологій із застосуванням комп'ютерів.

Крім того, важливим моментом у застосуванні тестування у професійній підготовці майбутніх економістів є забезпечення оволодіння ними знаннями та вміннями,

необхідними для успішного використання тестів у майбутній професійній діяльності [6, с. 139].

Висновки з проведеного дослідження. Враховуючи специфіку економічних дисциплін, доцільно було б поєднувати використання тестових технологій з іншими методами навчання, такими як, економічні ігри, круглі столи, вирішення економічних ситуацій та інші, які дають можливість більш повно розкрити знання, вміння та здібності студентів та сприяють самореалізації майбутніх економістів.

Безперечно, що тести набули широкого застосування у сучасній вищій школі. Їх вважають дієвим засобом контролю за навчальними досягненнями студентів, критикують як засіб деструктивної технології масового впливу на інтелектуальний та духовний розвиток особистості.

Вважаємо, що необхідно розвивати тестові технології, накопичувати досвід, але не замінювати тестами давно апробовані технології, що дають високі результати. Доцільно використовувати тести тільки у тому діапазоні, який відповідає їх можливостям. Тестові матеріали повинні проходити кваліфіковану перевірку, а розробники повинні здійснювати відповідне навчання. Результативність та висока ефективність навчання студентів може бути досягнута завдяки оптимальному використанню передових тестових технологій та традиційних методів навчання та контролю знань.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В.С. Аванесов. – М. : МИСиС, 1989. – 176 с.

2. Булах І.Є. Створюємо якісний тест : [навч. посіб.] / І.Є. Булах, М.Р. Мрута. – К. : Майстер-клас, 2006. – 160 с.

3. Смолінчук Л.С. Тестування як метод оцінювання навчальних досягнень студентів / Л.С. Смолінчук. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : file:///C:/Users/user/Downloads/2146-6244-1-PB%20(6).pdf.

4. Гриник Б.С. Тестування як ефективний інструмент вимірювання рівня знань студентів. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя : [зб. наук. пр.] – Психолого-педагогічні науки / Б.С. Гриник, О.Г. Пилипів. – Ніжин, 2013. – № 3. – С. 97-102.

5. Гузенко Г.М. Тестові технології як один із засобів забезпечення індивідуального підходу до підготовки майбутнього вчителя (із досвіду роботи економічного факультету ХНПУ імені Г.С. Сковороди). Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : [зб. наук. пр.] / Г.М. Гузенко, Ю.О. Гайдученко. – Випуск 37 – Харків, 2012. – С. 69-82.

6. Щебликіна Т.А. Тестування як метод вимірювання якості навчальних досягнень студентів педагогічних спеціальностей / Т.А. Щебликіна. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.pednauki.chdu.edu.ua/article/download/42743/39193

УДК 378.147:81'344=111

ІНТЕГРОВАНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ФОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВСТУПНО-КОРЕКТИВНОГО КУРСУ

Григор'єва Т.Ю., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри англійської мови
Навчально-науковий інститут іноземної філології
Житомирського державного університету імені Івана Франка

У статті розглянуто особливості формування фонологічної компетенції студентів мовного вишу під час вступно-коректив ного курсу з застосуванням інтегрованого підходу. Виокремлено основні фонетичні знання і навички, якими повинен оволодіти студент під час курсу, і методичні принципи, які забезпечують інтеграцію завдань з іноземної мови. Визначено характерні труднощі при формуванні фонологічної компетенції. З метою підвищення якості і рівня сформованості даного виду компетенції запропоновано алгоритм опрацювання фонетичного матеріалу.

Ключові слова: *інтегрований підхід, фонологічна компетенція, комунікативний метод, фонетичні навички.*

В статье рассмотрены особенности формирования фонологической компетенции студентов языкового вуза во время вступительного корректив ного курса с использованием интегрированного подхода. Определены основные фонетические знания и навыки, которыми должен овладеть студент во время курса, и методические принципы, которые обеспечивают интеграцию заданий по иностранному языку. Представлены характерные трудности при формировании фонологической компетенции. С целью улучшения качества и уровня формирования данного вида компетенции предложен алгоритм работы с фонетическим материалом.

Ключевые слова: *интегрированный подход, фонологическая компетенция, коммуникативный метод, фонетические навыки.*

Grygorieva T.Yu. INTEGRATED APPROACH IN THE FORMATION OF STUDENTS' COMPETENCE DURING THE INTRODUCTORY COURSE

The article deals with the peculiarities of formation of students' competence during the introductory course using the integrated approach. The basic phonetic skills and habits that a student should acquire, and the methodological principles which provide the integration of exercises in the foreign language teaching have been determined. The article outlines possible difficulties in the formation of phonological competence. In order to increase the quality and the level of phonological competence acquired, the model for working up the phonetic material has been suggested.

Key words: *integrated approach, phonological competence, communicative method, phonetic habits.*

Постановка проблеми. У вищих навчальних закладах, де готують майбутніх вчителів іноземної мови, питання навчання вимові є актуальним, оскільки майбутній вчитель є зразком іноземної вимови для своїх потенційних учнів і повинен сам володіти нормативною вимовою викладання. Крім того, він повинен вміти навчити своїх майбутніх учнів. Тому питання формування фонологічної компетенції студентів перших курсів мовних ВНЗ є першочерговим.

Перший курс – найважливіший етап у професійному становленні майбутнього вчителя англійської мови, оскільки на цьому курсі студент отримує перші навички та вміння навчанню у вищому навчальному закладі, які значно відрізняються від навчання у загальноосвітній школі. Крім того, рівень мовної підготовки колишніх учнів не однаковий, тому одним з основних завдань навчання на першому курсі є формування базових компонентів комунікативної компетенції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На жаль, у вітчизняній і зарубіжній методичній літературі не висвітлюється думка щодо проблеми, яка стосується навчання фонетики в мовному виші, а також роботи над формуванням фонетичної компетенції студентів першого курсу під час вступно-коректив ного курсу. Відсутність таких досліджень негативно відбивається як на рівні викладання фонетики у мовному ВНЗ, так і на рівні оволодіння нею студентами першого курсу.

Однак, викладачі Житомирського державного університету імені Івана Франка, автори посібника [8], зробили спробу створити модель формування фонологічної компетенції студентами першого курсу під час вступно-коректив ного курсу. Посібник складається з двох частин: методичних рекомендацій для викладачів ВНЗ і фонетичного портфеля для студентів першого курсу. У розділі «Зміст і структура вступ-

но-коректівного курсу» викладач знайде фонетичну карту розподілу всього фонетичного матеріалу для засвоєння і його часовий розподіл, а також зможе ознайомитися зі змістом кожного практичного заняття з фонетики. Друга частина посібника створена для студентів і являє собою фонетичний портфель, побудований за принципом Європейського мовного портфеля: фонетичний паспорт, фонетична біографія, фонетичне досьє.

Постановка завдання. Метою нашого дослідження є виявлення особливостей формування фонологічної компетенції з урахуванням інтегрованого підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування фонологічної компетенції у мовному виші повинно бути побудованим на основі комунікативного методу, що визначає мінімальний пороговий рівень сформованості вимовних навичок для тих, хто вивчає іноземну мову. Недостатність оволодіння пороговим рівнем вимови призводить до блокування комунікації, попри навіть добре розвинені граматичні та лексичні навички. Це особливо важливо для майбутніх учителів англійської мови, які повинні стати зразком нормативної англійської вимови для своїх потенційних учнів.

Вслід за Н.Ф. Бориско під фонологічною (фонетичною) компетенцією ми розуміємо здатність особистості до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення власних висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних знань, навичок та загальної мовної свідомості і фонетичної усвідомленості [3, с. 108].

У процесі навчання фонетичного матеріалу у мовному виші неможливо обмежитися тільки формуванням у студентів слухо-вимовних навичок та умінь графічно зображати звуки. Ритм та інтонація є невіддільними складовими англійської мови, її фонетичної системи, тому оволодіння студентами ритміко-інтонаційними навичками є одним з головних та найважчих завдань. На відміну від слухо-вимовних (артикуляційних) навичок, які є мовленнєвомоторними, інтонаційні навички – це мовленнєві навички: мовлення є ситуативним за своєю природою, тому й наша інтонація завжди залежить від мовленнєвої ситуації: з ким ми розмовляємо, де ми знаходимось, який комунікативний намір ми хочемо здійснити за допомогою інтонації [5, с. 112].

Наш досвід показує, що оволодівши мовленнєвими вміннями (говорінням, читанням, аудіюванням та письмом), накопичивши певний лексичний запас та засвоївши граматичний матеріал, що є програмним для учнів середньої школи, у більшості своїй студенти не володіють фонологічною компетенцією. Для 80% студентів труднощі полягають не стільки у вимові англійських звуків, скільки у продукуванні ритмічно та інтонаційно правильно оформленого мовлення. Не випадково формування мовної компетенції на першому курсі розпочинається з фонологічної компетенції.

Так, в основу програми з практичної фонетики для І курсу мовного вишу покладено знання, уміння та навички, окреслені загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. Відповідно до даного документа фонологічна компетенція включає знання та навички перцепції і продукції: звукових одиниць (фонем) мови та способів їх реалізації у певному контексті (алофонів); фонетичних ознак розрізнення фонем (дистинктивних ознак, наприклад, сонорності, назальності, закритості, лабіальності); фонетичного складу слів (складоподілу, фонетичних відрізків, словесного наголосу і тону); фонетики речення (просодії); наголосу і ритму фрази; інтонації; фонетичної редукції; вокалічної редукції; сильних і слабких форм; асиміляції; елізії [2, с. 116].

У проекті програми з іноземної мови для мовних університетів та інститутів для І курсу фонетичні навички, якими студенти повинні оволодіти, визначені наступним чином:

Студенти повинні:

– розрізняти у мовленні довгі та короткі голосні, дифтонги, глухі та дзвінкі приголосні, аспіровані та неаспіровані приголосні і т.ін.;

– виразно вимовляти перелічені вище звукові контрасти;

– сприймати модифікації голосних і приголосних звуків у зв'язному мовленні (слабкі форми, позиційні алофони, асиміляцію, елізію тощо);

– вміти самостійно продукувати вищезгадані модифікації у зв'язному мовленні;

– розрізняти у мовленні наголоси у багатоскладових словах;

– правильно ставити наголос у таких словах;

– виділяти у мовленні важливу інформацію, використовуючи логічний наголос;

– використовувати у зв'язному мовленні ритм;

– визначати мовленнєві функції у висловлюваннях, переданих за допомогою різних інтонаційних моделей;

– передавати різні комунікативні функції у власних висловлюваннях за допомогою інтонації;

– передавати почуття та ставлення до проблем, що обговорюються на І курсі [6, с. 51].

Для того, щоб реалізувати перераховані вище фонетичні навички, студенти повинні оволодіти наступними теоретичними фонетичними знаннями, а саме: характеристика основ англійської артикуляції і ролі органів мовлення у вимові англійських звуків; характеристика англійських голосних та приголосних у порівнянні з системою українських фонем; типи кількісної та якісної редукції голосних, асиміляції приголосних; фонетична транскрипція; правила поділу слів на склади та складоутворення; типи складів; типи наголосу; наголос у простих та складних словах; ритмічні групи; частини синтагми; принципи поділу на синтагми; інтонація: компоненти та функції; типи шкал (низхідна, висхідна, перервана, падаюча, висока рівна, ступінчаста); типи тонів (низьке і високе падіння, низький і високий підйом, низхідно-висхідний тон); наголос у реченні: типи та функції; символи для позначення наголосів та тонів; правила графічної презентації інтонаційних малюнків.

Таким чином, розгляд вимог програми до оволодіння фонологічною компетенцією дозволяє нам виділити її основні компоненти: фонетичні знання (теоретичні та практичні) і фонетичні навички (слухо-вимовні та ритміко-інтонаційні).

Ми погоджуємося з думкою вітчизняних методистів, що ефективною формою проведення занять є застосування інтегрованого підходу, який об'єднує всі види мовленнєвої компетенції: читання, письмо, говоріння й аудіювання. Як слушно зазначає Н.О. Морська, оскільки у реальному спілкуванні неможливо виокремити одне від іншого і при цьому підтримувати процес спілкування, то й у вивченні іноземної мови для досягнення комунікативних цілей студенти природно інтегрують мовні навички [4].

Поняття «інтеграція» означає «процес взаємопроникнення структурних елементів різних галузей навчання, який супроводжується узагальненням та комплексністю знань. Такий підхід не порушує логіки кожного навчального предмету і у той же час забезпечує потенційну можливу взаємодію між ними».

Розробку моделей інтегрованого навчання варто здійснювати на засадах системного підходу. Серед основних принципів створення інтегрованої дидактичної системи виокремлюють наступні: цілісності, системності, структурності, багаторівневості, відповідності дидактичної системи соціальним, культурним, природничим, науково-технічним сферам суспільного життя. Реалізація цих принципів дозволяє оптимізувати навчальний процес, і результатом функціонування інтегрованої дидактичної системи є: а) на рівні навчальної теми – встановлення системності в окремих фрагментах засвоєного студентами матеріалу; б) на рівні навчального модуля – виявлення співвідношень найбільш значущих елементів навчального матеріалу, загальної системності, комплексності та інтегративності культурологічних і спеціальних знань, способів діяльності; в) на рівні навчального предмета – інтегрування культурологічних, загальнонаукових і спеціальних знань та умінь; г) на рівні навчальних циклів – досягнення єдності загальної та спеціальної підготовки студентів, їх системної цілісності [7, с. 170-171].

Аналіз педагогічної літератури дозволяє виокремити основні методичні принципи, які забезпечують інтеграцію завдань з іноземної мови:

– постійний взаємозв'язок теоретичних знань з їх застосуванням; мовні знання у системі опанування мови є не самоціллю, а важливим засобом формування, вираження і удосконалення думки;

– активний характер навчання: вивчення мови має стати активним процесом, який забезпечить органічне поєднання всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, читання й письма;

– мовні знання, мовленнєві уміння й навички слід розглядати як умову й компонент розвивального навчання [1, с. 50].

Слід зазначити, що застосування інтегрованого підходу у формуванні фонологічної компетенції саме під час вступно-коректівного курсу має ряд переваг, як-от:

– ознайомлення студентів з певним граматичним матеріалом на основі вивчення окремих звуків або інтонаційних моделей;

– накопичення та розширення словникового запасу відповідно до тематики занять з практичного курсу іноземної мови;

– розпізнання та застосування набутих лексичних, граматичних та фонетичних навичок у читанні, письмі, говорінні та аудіюванні.

Так, наприклад, для навчання вимові англійських звуків [s], [z] у кінці слова з наступною вимовою [s], [z], [iz] доцільно використовувати наступний граматичний матеріал: форму множини іменників (pets, days, faces); дієслова третьої особи однини у теперішньому часі (likes, claims, finishes). Прикладами для засвоєння нейтрального звуку [ə] можуть слугувати ступені порівняння прикметників (big – bigger –the biggest [bɪg – ˈbɪgə – pə ˈbɪgəst]);

неозначений артикль з іменниками-професіями, що закінчуються на -er, -or (a doctor, a teacher); порівняльні конструкції типу as … as, …. than ….

Для засвоєння та розширення словникового запасу студентів у межах інтегрованого підходу для навчання фонетичного матеріалу під час ВКК вважаємо необхідним здійснювати відбір лексичного матеріалу відповідно до тематики занять з практичного курсу основної іноземної мови, що вивчається на І курсі мовних ВНЗ. З практичного досвіду можна стверджувати, що багаторазові прослуховування, читання й вимова тематичних лексичних одиниць сприяє кращому їх засвоєнню та полегшує подальше вивчення та застосування тематичної лексики на заняттях з практичного курсу іноземної мови.

Оскільки практичною метою навчання іноземної мови є спілкування в усній і письмовій формах, це викликає необхідність поєднання роботи над засвоєнням граматичних, лексичних та фонетичних навичок при виконанні комунікативних вправ у говорінні, аудіюванні та читанні вголос. Зазначимо, що удосконалення навичок писемного мовлення, орфографічного письма зокрема, може ускладнюватися через низку графічних труднощів читання, які студенти мають подолати впродовж вступно-корективного курсу, а саме: кількісна неадекватність між буквами та звуками у слові, тобто між графічним та звуковим образом слова (daughter [ˈdɔ:tə], queue [kju:]); різночитання однакових букв та буквосполучень (honest – honey, though – enough – ghost); кількість букв алфавіту та кількість графем, які вони утворюють (26 букв англійського алфавіту дають 104 графеми); наявність «німих» букв у словах (plough, sandwich, lane); передача одного і того ж звука різними буквами та буквосполученнями ([f] – **f**ine, **Ph**ysics, enou**gh**; [e] – l**e**tter, m**ea**nt, fr**ie**nd) [5, с. 192-193].

Окрім того, формування фонологічної компетенції визначається рядом індивідуальних особливостей самих студентів, а саме:

– домінування різних стилів навчання (learning styles) у студентів;

– різні рівні мовних здібностей;

– вплив вікових особливостей (пам'ять, сприйняття, увага);

– дефекти мовлення у деяких студентів у рідній мові, що переноситься і на вивчення іноземної мови;

– неоднакова мотивація до вивчення іноземної мови;

– різна готовність до вивчення іноземної мови [8, с. 12].

Слід зазначити, що труднощі, викликані методами та засобами формування фонологічної компетенції обумовлені:

– відсутністю аутентичних зразків англійського мовлення;

– ігноруванням можливості використання технічних засобів навчання при формуванні фонологічної компетенції;

– відсутністю алгоритмів роботи з фонетичними матеріалами різних типів (римівок, скоромовок, мікродіалогів, джазових наспівів тощо);

– неправильним відбором фонетичного матеріалу для формування всіх компонентів комунікативної компетенції;

– недотриманням етапів формування фонологічної компетенції;

– невідповідністю фонетичних вправ етапам формування фонологічної компетенції [8, с. 12].

Попри те, що традиційно у ВНЗ використовують методику поступового навчання, причому більша частина часу відводиться на роботу по оволодінню звуками англійської мови, вважаємо, що формування фонологічної компетенції буде успішнішим, якщо воно буде побудовано за моделлю "The Whole Language Learning", тобто навчання відразу кількох компонентів фонологічної компетенції (звуків, ритму, інтонації) на основі автентичних мікродіалогів або текстів з дотриманням етапів формування фонологічної компетенції:

– етап формування фонетичних навичок (презентація нового фонетичного матеріалу та його первинне тренування);

– етап удосконалення фонетичних навичок (автоматизація використання фонетичного матеріалу, що вивчається, на різних рівнях (звуку, звукосполучення, слова, словосполучення, фрази, понадфразової єдності));

– перехід фонетичних навичок у мовленнєве вміння (самостійне використання вивченого фонетичного матеріалу для вираження власних комунікативних намірів).

Для того, щоб формування фонологічної компетенції було логічним, послідовним, з урахуванням інтегрованого підходу до навчання рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності, комунікативного підходу, стадіальності формування фонетичних навичок, доцільно використовувати спеціальний алгоритм, який складається з 4 етапів.

Розглянемо кожний етап алгоритму детальніше, оскільки кожен з них має свою специфіку.

І етап – презентація нового фонетичного матеріалу. Відібраний матеріал пода-

ється у ситуативних мікродіалогах та презентується за допомогою технічних засобів навчання.

ІІ етап – рецептивне опрацювання фонетичного матеріалу. Цей етап направлений на формування різних видів слуху студентів (фонетичного, фонематичного, інтонаційного і самокритичного), вміння сприймати на слух і розрізняти фонетичні особливості запропонованого темпу (характерних звуків, наголосу, ритму та інтонації). Організовуючи рецептивне опрацювання студентами фонетичного матеріалу, викладач пропонує їм прослухати текст та виконати завдання, які передбачають диференціацію звуків, що вивчаються, знаходження звукобуквенних або звукових співвідношень, з'ясування комунікативної функції інтонаційного зразку наголошених та ненаголошених складів або слів тощо.

ІІІ етап – репродуктивне опрацювання фонетичного матеріалу. На цьому етапі студенти репродукують фонетичний матеріал, який повинні засвоїти. Для цього вони виконують різні типи вправ: імітативні, підстановчі, вправи на комбінування (на рівні слова, звукосполучень, словосполучень, фрази або понадфразової єдності), вправи на зміну комунікативної функції мікродіалогу по завданню, зміна наголосу у відривках мови (логічний наголос) за заданою функцією тощо.

ІV етап – продуктивне опрацювання фонетичного матеріалу. Мета цього етапу – забезпечити достатню мовленнєву практику з використанням опрацьованого фонетичного матеріалу на основі різноманітних комунікативних завдань: висловитися у межах запропонованої ситуації, взяти участь у рольовій грі тощо. Виконання студентами цих завдань дозволить їм продемонструвати самостійне володіння вивченим фонетичним матеріалом, а викладачу з'ясувати ступінь правильності його використання у мові і рівень набутих студентами фонетичних навичок.

Застосовуючи підхід інтегрованого навчання, кожен етап запропонованого алгоритму опрацювання фонетичного матеріалу може мати різну кількість технологій у залежності від важкості власне фонетичного матеріалу та від мети заняття з практичної фонетики.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, безумовно застосування інтегрованого підходу до навчання іноземної мови пов'язане з великою кількістю труднощів. Однак, можливість імплементації принципів інтегрованого навчання саме у процесі навчання фонетичного матеріалу дозволяє підвищити якість і рівень сформованості фонологічної компетенції, аналізувати власний рівень володіння фонетичними навичками та сприятиме вмілому оперуванню набутих мовних навичок у різних видах мовленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дорофєєва Є.А. Реалізація інтегрованого підходу на уроках української мови в 10-11 класах / Є.А. Дорофєєва // Актуальні проблеми природничих та гуманітарних наук у дослідженнях студентської молоді «Родзинка – 2008»: Х Всеукр. студ. наук. конф., 24-26 квіт. 2008 р., м. Черкаси. Серія філологічні науки / МОН України, ЧНУ ім. Б. Хмельницького – Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008 – С. 49-51.

2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.

3. Методика формування міжкультурної комунікативної компетенції: курс лекцій : [навчально-методичний посібник для студентів мовних спеціальностей осв. кваліф. рівня «Магістр»] / за ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.

4. Морська Н.О. Інтегрований підхід до викладання іноземної мови / Н.О. Морська // Проблеми лінгвістики науко-технічного і художнього тексту та питання лінгвометодики : [збірник наукових праць] / Вісник Національного університету «Львівська політехніка» № 419. – Львів : Львівська політехніка, 2001. – С. 18-20.

5. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підручник] / С.Ю. Ніколаєва ; кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

6. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / [С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін.] ; Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. – Київ, 2001. – 245 с.

7. Сова М.О. Концептуальна модель інтегрованого навчання і технологія її впровадження у навчальний процес вищої школи / М.О. Сова // Біоресурси і природокористування: Науковий журнал. – 2009. – Т. 1, № ½. – С. 169-177.

8. Формування фонологічної компетенції студентів І курсу мовного вузу під час вступно-корективного курсу : [навчально-методичний посібник] : у 2 ч. / [Л.В. Калініна, Т.Ю. Григор'єва, Н.О. Гудзь, А.В. Соколовська, Л.М. Чумак]. – Ч. 1. – Житомир : Полісся, 2015. – 248 с.

УДК 378.147:81´25

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ

Долинський Є.В., к. пед. н.,
доцент, докторант
Інститут вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України
доцент кафедри перекладу
Хмельницький національний університет

У статті характеризується вплив інформаційно-комунікаційних технологій на ринок перекладацьких послуг. Здійснено спробу описати сучасний ринок перекладів, який можна назвати глобальним, децентралізованим, спеціалізованим, динамічним, віртуальним і вимогливим. Однією з проблем сучасної професійної підготовки майбутнього перекладача є інтеграція необхідних комп'ютерних знань у лінгвістичну підготовку під час вивчення профільних дисциплін. Визначено, що освітня програма підготовки повинна містити курси, що допомагають отримати навички роботи з документами, специфічною термінологією, комп'ютерного редагування, роботи з науковими базами і довідниками.

Ключові слова: *ринок перекладацьких послуг, інформаційно-комунікаційні технології, професійна підготовка майбутніх перекладачів.*

В статье характеризуется влияние информационно-коммуникационных технологий на рынок переводческих услуг. Предпринята попытка описать современный рынок переводов, который можно назвать глобальным, децентрализованным, специализированным, динамичным, виртуальным и требовательным. Одной из проблем современной профессиональной подготовки будущего переводчика является интеграция необходимых компьютерных знаний в лингвистическую подготовку во время изучения профильных дисциплин. Определено, что образовательная программа подготовки должна содержать курсы, которые помогают получить навыки работы с документами, специфической терминологией, компьютерного редактирования, работы с научными базами и справочниками.

Ключевые слова: *рынок переводческих услуг, информационно-коммуникационные технологии, профессиональная подготовка будущих переводчиков.*

Dolynskyi Ye.V. TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS IN THE CONTEXT OF THE MODERN LABOR MARKET REQUIREMENTS

The article highlights the impact of information and communication technologies on the translation market. It was made an attempt to describe a modern translation market, which can be called as global, decentralized, specialized, dynamic, virtual, and demanding. One of the problems of future translator's modern professional training is the integration of necessary computer knowledge in linguistic preparation during the study of profile disciplines. It is determined that the educational training program should contain courses that help to acquire documentary work skills, knowledge of specific terminology, computer editing, scientific databases and reference books.

Key words: *translation services, information and communication technologies, professional training of future translators.*

Постановка проблеми. Остання половина XX століття відома революціями в області інформаційно-комунікаційних технологій, що вплинули на велику кількість різних професій, у тому числі і на перекладачів. Нові технології зробили роботу перекладачів легшою, і щоб задовольнити потреби ринку, у навчанні студентів повинні використовуватись інформаційні та комунікаційні технології. Вимогливий та професійний ринок перекладів шукає професіоналів, які будуть мати глибокі знання про зміст тексту, вільно користуватись численними комп'ютерними засобами, а головне – бути універсальними перекладачами, здатними керувати кожним елементом процесу перекладу.

Оскільки переклад є міждисциплінарною наукою, навчальна програма майбутніх перекладачів повинна містити не тільки мовні дисципліни, а й містити курси, що допомагають отримати навички роботи з документами, специфічною термінологією, комп'ютерного редагування, роботи з науковими базами і довідниками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні питання навчання перекладу та особливості роботи перекладача вивчали такі науковці: В.І. Карабан, С.П. Ковганюк, В.Н. Комісаров, Л.К. Латишев, Р.К. Миньяр-Бєлоручев, Г.Е. Мірам, Г.В. Чернов, А.П. Чужакін, Л.І. Черноватийа, А.Д. Швейцер, А.Ф. Ширяєв та ін.

Застосуванню інформаційно-комунікаційних технологій для формування професійної компетентності майбутніх перекладачів присвячені праці О. Гребенщикової, О.О. Мацюк, О.В. Рогульської, Є.В. Долинського, К.М. Скиби, О.В. Шупти, А. Шиби, Є.В. Пизіної, А.В. Янковця. Однак питання створення інформаційного середовища ВНЗ, а також можливості його використання для підготовки майбутніх перекладачів не було предметом детального розгляду.

Постановка завдання. Метою нашого дослідження є вивчення взаємозв'язку між процесом навчання та професією. Тому, насамперед ми розглянемо особливість сучасного ринку перекладів і проаналізуємо питання, які розглядаються у сучасній підготовці перекладача. Ми прийшли до висновку, що пропонуючи різні методи, ми можемо допомогти викладачам заповнити всі прогалини у сучасній підготовці перекладачів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Постійне розширення Європейського Союзу і подальше збільшення числа офіційних мов (у даний час їх 20) закликає до консенсусу і адаптації єдиних принципів, правил і так далі. Глобалізація і так звана Єврозона є рушійними силами для збільшення попиту на переклад, оскільки вони сприяють розвитку міжнародної торгівлі, туризму (однієї з основних галузей промисловості у багатьох країнах, включаючи Іспанію), і міжнародних відносин у цілому [3]. Для того, щоб протистояти цим численним вимогам і мати змогу використовувати всі допоміжні інструменти для перекладачів, а саме – нові системи термінології і управління документацією, різні ресурси і максимізацію – необхідно приділяти особливу увагу підготовці майбутніх перекладачів.

Інтернет та інформаційно-комунікаційні технології змінили робоче середовище перекладачів та відносини між перекладачами і клієнтами, які можуть виступати як посередники або клієнти. Раніше перекладачі працювали і надавали свої послуги лише у межах певної території. Тепер немає таких обмежень; насправді, більшість перекладацьких послуг пропонуються і надаються через Інтернет. Для багатьох перекладачів-фрілансерів це їх основний, а іноді і єдиний, спосіб знайти клієнтів [5]. Деякі агентства надають перевагу роботі виключно у віртуальній реальності, у той час як інші мають «реальні» приміщення для координації роботи своїх команд перекладу, але і ці команди часто обслуговують «віртуальних» клієнтів. Більшість бізнес-відносин також встановлюються через Інтернет за допомогою перекладацьких порталів або численних сайтів з безкоштовними оголошеннями для фрілансерів. Такий спосіб зв'язку дозволяє вільно, ощадливо і продуктивно спілкуватись.

Доступні для перекладачів технологічні інструменти та сервісні програми, з одного боку, зробили певну роботу легшою, а з іншого – додали нових проблем [6]. Ринок перекладів встановлює все більш нереальні і короткі терміни завершення роботи, а встановлений щоденний обсяг перекладу зростає з неймовірною швидкістю. Не рахуючи деяких привілейованих перекладачів, які можуть дозволити собі відмовитись від такого перекладу, більшість професійних перекладачів повинні прийняти ці умови або вони можуть пожалкувати про відмову: клієнти стали більш суворими щодо «якості» перекладів або, точніше, щодо своїх власних «критеріїв якості», які обмежують «свободу» перекладачів. У наш час комп'ютерні засоби дозволяють перекладати і обробляти тексти, створювати свої власні словники, термінологічні бази даних та свою власну «Пам'ять перекладача». Хоча доступ до цих баз при виконанні специфічних перекладів дозволяє перекладачам досягти більш високого рівня термінологічної і фразеологічної точності та послідовності, а отже і більш високого рівня якості та продуктивності. Бази даних деяких фірм можуть бути причиною «помилок», які не виправляють протягом довгого часу [7]. Зрештою, перекладачі повинні дотримуватися суворих правил, встановлених клієнтами, що стосуються стилю і якості, адже в іншому випадку це може привести до відмови ревізійними коректорами або самими клієнтами від співпраці.

Моррі Софер стверджує, що перекладачі повинні розвивати пошукові та дослідницькі прийоми і мати можливість вільно отримувати основні довідкові матеріали для того, щоб зробити якісний переклад [8]. Якщо перекладачі не керуються такими методами, вони не можуть перекладати тексти, що стосуються деяких спеціальних предметів і галузей. Проте, у нашому сучасному інформаційному суспільстві, в якому створення і передача інформації є основними джерелами продуктивності, навчальна програма для перекладачів повинна розробити певні стратегії навчання, які зможуть розвивати професійні інформаційні навички. Інтернет і поширення електронних інформаційних ресурсів вимагають від перекладачів поглиблені знання щодо використання інформації, щоб бути у змозі впоратися з «інформаційним перевантаженням». Крім того, вони повинні вміти знаходити інформацію, а також керуватися адекватними

критеріями оцінки якості знайденої інформації. Використання деяких навичок, як робота з настільними видавничими системами, виникає з потреби у роботі з клієнтами без посередників [6].

Перед тим, як почати будь-який курс перекладу, студенти повинні мати базові знання роботи в Інтернеті і вміння використовувати електронну пошту. Проте, зв'язок між перекладачами і комп'ютерними засобами набагато сильніший – щоб працювати і створювати цифровий матеріал, студенти повинні навчитися йти крок у крок з новими комп'ютерними технологіями. Таким чином, студенти зобов'язані ознайомитись з усіма доступними електронними та комп'ютерними засобами, щоб використовувати їх у своїй професійній діяльності. Основною проблемою сучасних навчальних програм для перекладачів є необхідність поєднати всі вищезгадані навички з потрібним рівнем спеціалізації. Нашою метою не є підготовка студентів для вузькоспеціалізованих профілів ринку, оскільки такі профілі можуть змінитися або взагалі зникнути, коли наші студенти почнуть працювати. Студенти, як правило, вибирають профіль по своїх інтересах наприкінці навчання, якщо взагалі його вибирають. Насправді, більшість з них має слабке уявлення, у якому саме перекладацькому секторі вони будуть зрештою працювати.

Мустафа Габр використовує загальні схеми, щоб створити програму підготовки перекладачів. Першим етапом програми є визначення потреб ринку, з подальшим визначенням потреб студентів. Далі вже розробляють завдання й шукають матеріали [4].

З того моменту як перекладачі отримують замовлення на переклад, та аж до моменту відправлення завершеного замовлення клієнту, вони повинні виконати певну кількість завдань, які можна розділити на чотири етапи:

1) документація у вихідній та цільовій мовах;

2) термінологія;

3) переклад;

4) перевірка, видання та комп'ютерне редагування (створення макету сторінки для книг, журналів, рекламних оголошень, упакування тощо) [5].

Перекладачі повинні знати як впоратись з усім процесом чи з будь-яким з етапів окремо, залежно від оточення і розмірів організацій, в яких вони працюють. Проте, щоб стати успішним в агентстві, зміна вимог зобов'язує перекладачів, особливо новачків, бути кваліфікованими і готовими до роботи на будь-якому етапі процесу перекладу. Небачена популярність бюро перекладів по всьому світі призвела до посилення конкуренції, а отже і потреби в універсальних перекладачах. Різниця у замовленнях, які надходять до агентств (а тому і прибутків), залежить не тільки від якості їх перекладу, а й від спектра послуг, які вони можуть запропонувати потенційним клієнтам. Безсумнівно, найкращий сервіс мають агенції з великою кількістю різних фахівців: інформатики, термінологи, перекладачі та фахівці в області редагування та настільних видавничих систем. Проте, малі та середні агентства (що значно переважають у кількості), зазвичай, наймають команду універсальних перекладачів, оскільки це зменшує витрати [3].

Цей аналіз характеристик ринку праці та сучасних умов підготовки спеціалістів дозволяє побачити недоліки у навчальних планах підготовки студентів. Вимоги на ринку праці швидко змінюються, і саме тому ми пропонуємо «Професійний підхід до підготовки перекладачів». Його перше практичне застосування – це інноваційний навчальний проект під назвою «Клас онлайн перекладу». Основною метою цього підходу є ознайомлення студентів-перекладачів з реальним професійним ринком праці та його умовами за допомогою змодельованого бюро перекладів.

Мустафа Габр звертає увагу на необхідність застосування знань саме на практиці й також наголошує на потребі познайомити студентів з перекладом у «реальному світі». Це головна мета, що презентує новий метод навчання, призначений для задоволення одного з найбільш важливих завдань при навчанні перекладу: ознайомлення студентів з «працюючим» світом і реальністю професійних перекладачів [4].

Висновки з даного дослідження. Отже, ми вважаємо, що за допомогою застосування професійного підходу до підготовки перекладачів і моделювання реальних ситуацій у нашій програмі навчання, ми можемо досягти низки основних цілей, що є найважливішими у підготовці перекладачів:

– мотивація і зобов'язання студентів до процесу навчання;

– визначення пріоритетів і впорядкування цілей, підбір методології і матеріалів; їх адаптації до студентських потреб і здібностей (індивідуально та колективно); а також розробка і виробництво особливого матеріалу і діяльності;

– еклектичний і гнучкий підхід, орієнтований на планову прогресію;

– баланс між теорією і практикою, акцент на практичному застосуванні теоретичних знать;

– належний баланс між імітацією «реальної» діяльності та специфічним моніторингом діяльності з метою підвищення кваліфікації;

– самостійна студентська робота як у навчальному закладі, так і за його межами;

– максимальне використання педагогічних ситуацій і наявних засобів масової інформації;

– усвідомлення важливості і функції кожного курсу в організаційних, соціальних та професійних ситуаціях.

Професійний підхід до підготовки перекладачів також сприяє безпосередньому оцінюванню прогресу студента у практичній роботі, оскільки викладачі можуть оцінити кінцевий результат завдання, а також всі інші етапи процесу – комунікативний, цілісний і міждисциплінарний метод. Методи навчання можуть бути покращені, бо все більшого значення надають процесам, що беруть участь у перекладі, навчання стосується конкретно цих процесів. Наш підхід не тільки приймає ці принципи до уваги, але і повідомляє студенту про взаємозв'язок між курсами, які є частиною чотирирічної програми навчання на факультеті «Переклад і Інтерпретація». Кінцевою метою навчальної програми є підвищення вмінь та навичок студентів для того, щоб гарантувати їм успіх на ринку праці.

До перспективних напрямів досліджень у цій сфері вважаємо за доцільне віднести: визначення, характеристику і опис педагогічних умов навчання в інформаційному середовищі університету.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Archer, J. 2002. Internationalisation, technology and translation. Perspectives. Studies in Translatology 10. – P. 87-117.

2. Askehave I. 2000. The Internet for teaching translation. Perspectives. Studies in Translatology 8. – P. 135-143.

3. Caminade, M. & Pym, Anthony. 1998. Translator-Training Institutions. In: Routledge Encyclopedia of Translation Studies. M. Baker (ed). London & New York: Routledge. – P. 280-285.

4. Gabr, Moustafa. 2001. Toward a model approach to translation curriculum development. Translation Journal 5(2). Access mode: accurapid.com/journal/16edu.htm (April 2004).

5. Gouadec, Daniel. 2000. Notes on translator training (replies to a questionnaire). In: International Symposium on Innovation in Translator and Interpreter Training. Intercultural Studies Group. Access mode: fut.es/~apym/symp/gouadec.html (May 2004).

6. Mayoral, Roberto. 2000. Notes on translator training (replies to a questionnaire). In: International Symposium on Innovation in Translator and Interpreter Training. Intercultural Studies Group. Access mode: fut.es/~apym/symp/mayoral.html (May 2004).

7. Pym, Anthony. 2001. E-learning and translator training. In: Translator Training and ELearning. An Online Symposium. Intercultural Studies Group. Access mode: fut.es/~apym/elearning/index.htm (October 2004).

УДК 378

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ

Євдокімова-Лисогор Л.А., аспірант,
викладач кафедри іноземних мов та перекладу
Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця

У статті розглянуто результати експериментальної частини дослідження щодо перевірки ефективності впроваджених педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до міжкультурного діалогу у процесі вивчення соціогуманітарних дисциплін. Проведення експерименту охоплювало три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний, що здійснювались відповідно до виокремлених компонентів підготовки (мотиваційно-цільового, пізнавально-творчого, комунікативно-творчого та рефлексивно-ціннісного). Рівень підготовки студентів перевірено згідно з мотиваційним, когнітивним, діяльнісним та рефлексивним критеріями. Результати підготовленості майбутніх фахівців туризму було розглянуто на рівні кожного компонента підготовки до міжкультурного діалогу у процесі вивчення соціогуманітарних дисциплін.

Ключові слова: *міжкультурний діалог, професійна підготовка, педагогічний експеримент, педагогічні умови, майбутні фахівці сфери туризму.*

В статье рассмотрены результаты экспериментальной части исследования по проверке эффективности внедренных педагогических условий подготовки будущих специалистов сферы туризма к межкультурному диалогу в процессе изучения социогуманитарных дисциплин. Проведение эксперимента охватывало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный, которые осуществлялись в соответствии с выделенными компонентами подготовки (мотивационно-целевого, познавательно-творческого, коммуникативно-творческого и рефлексивно-ценностного). Уровень подготовки студентов проверен согласно мотивационному, когнитивному, деятельностному и рефлексивному критериям. Результаты подготовки будущих специалистов туризма рассмотрены на уровне каждого компонента подготовки к межкультурному диалогу в процессе изучения социогуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: *межкультурный диалог, профессиональная подготовка, педагогический эксперимент, педагогические условия, будущие специалисты сферы туризма.*

Yevdokimova-Lysohor L.A. EXPERIMENTAL REVIEW OF THE EFFICIENCY OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TRAINING OF FUTURE PROFESSIONALS IN TOURISM ON CROSS-CULTURAL DIALOGUE

The article examines the results of the experimental part of the research concerning verification of the effectiveness of the implementation of pedagogical conditions of training of future specialists in tourism on cross-cultural dialogue in the process of studying socio-humanitarian disciplines. Performing the experiment included three stages: recording, forming and controlling, which were carried out in accordance with the distinguished components of training (motivational-objective, cognitive-creative, communicative-creative, reflexive and value-based). The level of students' training was checked in accordance with motivational, cognitive, reflexive criteria and criterion of activity. The results of training of future tourism specialists are considered at the level of each component of competence in the sphere of cross-cultural dialogue in the process of studying socio-humanitarian disciplines.

Key words: *cross-cultural dialogue, professional training, pedagogical experiment, pedagogical conditions, future specialists in the sphere of tourism.*

Постановка проблеми. Головна мета вищої освіти полягає у тому, щоб підготувати майбутніх фахівців туризму до активної професійної діяльності, створити умови для розвитку особистості, набуття здатності працювати у різних ситуаціях, адаптуватися до особливостей представників різних культур, творчо здійснювати міжкультурне спілкування, а саме оригінально мислити, генерувати і реалізовувати ідеї, розробляти і пропонувати нові туристичні маршрути, виявляти ініціативу і креативність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз наукових праць учених свідчить про підвищений інтерес до проблеми підготовки майбутніх фахівців різного профілю до міжкультурної комунікації (Л. Виготський, Г. Єлізарова, І. Зимня, К. Козак, В. Скалкін та ін.), зокрема майбутніх фахівців сфери туризму (О. Баглай, М. Черезова, О. Дишко та ін.). Дослідження організації навчального процесу підготовки майбутніх фахівців сфери туризму та аналіз психолого-педагогічної літератури дово-

дять потребу підвищення ефективності та оптимізації навчання студентів туристичних спеціальностей. Це, у свою чергу, вимагає впровадження нових педагогічних умов у процес професійної підготовки майбутніх фахівців до міжкультурного діалогу та їх експериментальну перевірку.

Постановка завдання. Метою даної статті є розгляд результатів експериментального дослідження щодо ефективності впровадження педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до міжкультурного діалогу у процес вивчення соціогуманітарних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічний експеримент – дослідження, завданням якого є з'ясування порівняльної ефективності застосовуваних у навчальній діяльності нових змісту, методів, засобів, педагогічних умов тощо [3]. У даному дослідженні педагогічний експеримент з підготовки майбутніх фахівців туризму до міжкультурного діалогу є одним з основних методів наукового пізнання, що вимагає дотримання організаційних вимог його проведення для забезпечення об'єктивного виявлення залежності між педагогічними засобами й результатами їх використання за виокремленими й науково обґрунтованими педагогічними умовами [5], що потребує спеціальної організації педагогічної діяльності, її проведення та перевірки.

Експериментальне дослідження передбачало перевірку розробленої гіпотези щодо ефективності впровадження педагогічних умов у процес професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до міжкультурного діалогу (далі – МД) у процесі вивчення соціогуманітарних дисциплін.

Проведення експерименту відбувалось на базі чотирьох ВНЗ, серед яких головним був Харківський національний економічний університет імені С. Кузнеця. У дослідженні брали участь студенти денної форми навчання напряму підготовки «Туризм». У кожному з університетів було створено дві групи: експериментальну та контрольну (далі – ЕГ та КГ), загальна кількість студентів становила – 214 осіб.

Впровадження педагогічного експерименту передбачало застосування теоретичних методів (аналіз наукових джерел), емпіричних методів (анкетування, тестування, співбесіди, наукові спостереження), статистичних методів (якісний і кількісний аналіз результатів педагогічного дослідження з використанням методів математичної статистики).

Експериментальне дослідження було проведено у природних умовах педагогічного процесу та охоплювало такі етапи педагогічного експерименту: констатувальний, формувальний і контрольний. Констатувальний етап експерименту передбачав відбір та вирівнювання ЕГ і КГ, визначення у студентів вхідного рівня сформованості готовності до МД, усвідомлення теоретичного та практичного значення такої підготовки. Під час формувального етапу експерименту у навчальний процес ЕГ упроваджено педагогічні умови, проаналізовано проміжні результати контрольних зрізів, скорегована експериментальна методика з підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до МД. Підготовка студентів КГ відбувалась за традиційними методиками. На контрольному етапі експерименту було перевірено та проаналізовано вихідні дані двох груп ЕГ і КГ, що були отримані у процесі експериментального дослідження.

Експериментальне дослідження здійснювалося відповідно до виокремлених компонентів: мотиваційно-цільового, пізнавально-творчого, комунікативно-творчого, рефлексивно-ціннісного. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити критерії підготовленості майбутніх фахівців туризму до МД (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний), що дало підстави виокремити певні показники та розробити діагностичний інструментарій.

Методики оцінки критеріїв сформованості компонентів готовності майбутніх фахівців сфери туризму до МД містили:

– за *мотиваційним* критерієм (показники: умотивованість побудови взаємодії з представниками інших культур, прагнення до набуття міжкультурного комунікативного досвіду), методика визначення вмотивованості професійної комунікативної діяльності в авторській розробці; діагностика мотивів навчальної діяльності – авторська модифікація методики А. Реана, В. Якуніна, а також діагностика пізнавальних потреб студентів за В. Юркевичем в авторській модифікації;

– за *когнітивним* критерієм (показники: повнота, оперативність, гнучкість знань; здобуття нових знань), діагностика проводилася за методикою І. Подласого, Г. Єльнікової, діагностика студентів на вміння здобувати інформацію є авторською розробкою [1; 4];

– за *діяльнісним* критерієм (здатність до здійснення МД із представниками інших культур, креативність взаємодії у процесі МД), оцінювання проводилося за методикою виокремлення вхідного рівня комунікації В. Ряховського, уміння студентів говорити і слухати у діалозі – за методикою В. Маклені в авторській модифікації; визначення вмінь та навичок студентів, з якими

приємно спілкуватися, – за методикою А. Добровича, діагностика творчого потенціалу та креативності студентів за методикою Є. Рогова в авторській модифікації, а також визначення креативного потенціалу менеджерів за Г. Нікіфоровим;

– за *рефлексивним* критерієм (здатність ціннісного ставлення до взаємодії з представниками інших культур; рефлексивність діалогічної діяльності у міжкультурному середовищі) виявлення сформованості здатності ціннісного ставлення до взаємодії з представниками інших культур було перевірено згідно з методикою визначення емпатійних здібностей (В. Бойко) і діагностики комунікативної толерантності (В. Бойко); діагностика рефлексивності діалогічної взаємодії у міжкультурному середовищі здійснювалася за допомогою методики визначення рефлексивних умінь у МД (методика А. Карпова в авторській модифікації), а також діагностика виявлення здатності до самоуправління у МД за методикою В. Семиченко в авторській модифікації.

Валідизацію діагностик проведено за коефіцієнтом згоди за формулою:

$$B = \frac{(a_1 + a_2 + a_3 + an)}{100 \times n}$$

де n – число показників в анкеті, a_1, a_2, a_3... a_n – % експертів, які підтвердили, що показники тесту характеризують досліджувану проблему зі значною точністю й надали найвищий бал з вказаних питань. До експертної групи входили викладачі ВНЗ.

Для дослідження якісної однорідності контрольної та експериментальної груп було обрано критерій χ^2, оскільки експериментальні дані отримані у результаті вимірювань у порядковій шкалі (шкала рангів), а число градацій дорівнювало трьом. Емпіричне значення критерію χ^2 для рівня значущості 0,05 при L – 1 = 2 дорівнює 5,99. Отже, отримані результати свідчать, що характеристики порівнювальних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05 та підтверджують якісну однорідність груп [2].

Оцінювання студентів відбувалося відповідно до визначених трьох рівнів готовності майбутніх фахівців до МД: низький рівень (репродуктивна діяльність), середній рівень (конструктивна діяльність), високий рівень (творча діяльність).

За результатами констатувального етапу експерименту рівень підготовки студентів був переважно низьким (ЕГ – 41,98%, КГ – 41,9%) і середнім (ЕГ – 41,98%, КГ – 41,67%), що доводить недостатню підготовку майбутніх фахівців сфери туризму до МД.

На формувальному етапі експерименту в ЕГ підготовка студентів до МД здійснювалась відповідно до теоретично обґрунтованих педагогічних умов: організація навчально-творчої діяльності у процесі вивчення соціогуманітарних дисциплін, що забезпечує особистісний та професійний розвиток майбутніх фахівців сфери туризму у підготовці до МД; поетапне набуття досвіду міжкультурного діалогічного спілкування майбутнього фахівця туризму на основі впровадження педагогічної технології; діалогічна взаємодія учасників педагогічного процесу на основі моделювання типових ситуацій профе-

Таблиця 1

Динаміка сформованості готовності майбутніх фахівців туризму до міжкультурного діалогу,%

Критерії	Рівні	КГ(108 осіб)				ЕГ (106 осіб)				Значення χ^2
		констант. етап		контр. етап		констант. етап		контр. етап		
		(n) осіб	%	(n) осіб	%	(n) осіб	%	(n) осіб	%	
Мотиваційний	Високий	18	16,67	20	18,52	17	16,04	25	23,58	7,39
	Середній	48	44,44	51	47,22	46	43,40	62	58,49	
	Низький	42	38,89	37	34,26	43	40,57	19	17,92	
Когнітивний	Високий	16	14,81	18	16,67	15	14,15	27	25,47	8,63
	Середній	38	35,19	47	43,52	39	36,79	56	52,83	
	Низький	54	50,00	43	39,81	52	49,06	23	21,70	
Діяльнісний	Високий	20	18,52	22	20,37	18	16,98	28	26,42	7,83
	Середній	43	39,81	51	47,22	46	43,40	61	57,55	
	Низький	45	41,67	35	32,41	42	39,62	17	16,04	
Рефлексивний	Високий	17	15,74	18	16,67	18	16,98	28	26,42	7,63
	Середній	51	47,22	54	50,00	47	44,34	59	55,66	
	Низький	40	37,04	36	33,33	41	38,68	19	17,92	
Загальний приріст за критеріями										**7,87**

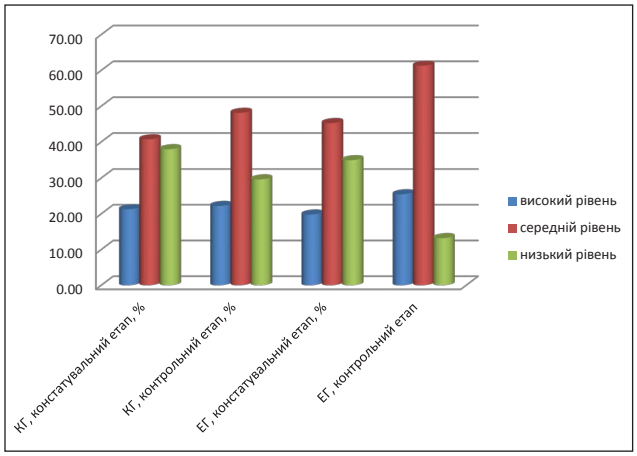

Рис. 1. Діаграма динаміки рівнів готовності майбутніх фахівців сфери туризму до міжкультурного діалогу на констатувальному та контрольному етапах експерименту, %

сійної діяльності фахівців сфери туризму. Тож, було розроблено комплекс дидактичних засобів спрямований на сформованість мотивів у студентів до побудови взаємодії з представниками інших культур, позитивне ставлення до плідної підготовки щодо МД та культурного взаємозбагачення у процесі вивчення соціогуманітарних дисциплін, усвідомлення значущості МД у майбутній професійній діяльності, уміння правильно (коректно) будувати висловлювання, гнучко мислити, цілеспрямовано й швидко вести діалог, долати сформовані стереотипи, слухати й проявляти ініціативність у діалозі, уміння креативно вирішувати складні завдання, виявляти доброзичливість у ставленні до оточення, здатність до співробітництва у творчій діяльності, спрямованість на досягнення позитивних результатів діяльності. У КГ заняття відбувались за традиційною методикою. Навчальний процес здійснювався згідно з програмою підготовки студентів ВНЗ немовного профілю.

Аналіз результатів контрольного етапу експерименту виявив більший відсоток студентів ЕГ, які досягли середнього – 56,13% та високого – 25,47% рівнів готовності до міжкультурного діалогу. Позитивні зміни відбулися в ЕГ за всіма критеріями (табл. 1).

Результати експериментальної перевірки теоретично обґрунтованих педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до МД у процесі вивчення соціогуманітарних дисциплін.

Для підрахунків статистичної значимості у змінах підготовленості студентів ЕГ та КГ до МД було проведено кількісний аналіз отриманих результатів за критерієм Пірсона χ^2. Параметри ЕГ: N = 106, n_1 = 19, n_2= 62, n_3 = 25. Параметри КГ: M = 108, m_1 = 37, m_2 = 51, m_3 = 20.

За формулою $\chi^2_{емп} = NM\sum_i^L \frac{\left(\frac{n^i}{N}-\frac{m^i}{M}\right)^2}{n^i+m^i}$ обчислимо емпіричне значення для КГ та ЕГ згідно з трьома рівнями знань значення α = 0,05.

$$\chi^2_{емп} = 106 \cdot 108 \sum_i^L \frac{\left(\frac{19}{106}-\frac{37}{108}\right)^2}{19+37} +$$

$$+\frac{\left(\frac{62}{106}-\frac{51}{108}\right)^2}{62+51}+\frac{\left(\frac{25}{106}-\frac{20}{108}\right)^2}{25+20} = 7{,}39$$

Порівнюємо отримане емпіричне значення 7,39 з критичним 5,99 і доходимо висновку про те, що $\chi^2_{емп} > \chi^2_{кр}$. Отримані результати дають підстави вважити стани двох сукупностей істотно відмінними. Тож відхиляємо гіпотезу про однорідність двох груп і приймаємо альтернативну про істотні відмінності ЕГ і КГ. Альтернативна гіпотеза доводить, що характеристики ЕГ і КГ різні з достовірністю 95% [2, с. 10].

Отже, підрахунки за кожним критерієм $\chi^2_{емп}$ представлені у таблиці 1. Позитивні зміни, що обумовлені впровадженням педагогічних умов, свідчать про підвищення рівня готовності студентів ЕГ до МД.

Загальні результати ЕГ та КГ на констатувальному та контрольному етапі експериментального дослідження представлені у вигляді діаграми на рис. 1.

Отримані результати дозволяють стверджувати про позитивні зміни у підвищенні рівня готовності студентів ЕГ до МД. У КГ середній – 46,99% та високий – 18% рівні зросли не суттєво (рис. 1).

Висновки з проведеного дослідження. Отже, аналіз результатів контрольного етапу педагогічного експерименту доводить ефективність теоретично обґрунтованих педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до МД у процесі вивчення соціогуманітарних дисциплін. Отримані дані експерименту свідчать про те, що переважна кількість студентів ЕГ досягли середнього (56,13%) та високого (25,47%) рівнів готовності до МД. Такі позитивні зміни за кожним критерієм (мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, рефлексивним), підтверджують підвищення рівня готовності студентів до МД, що дозволяє зробити висновок про підтвердження гіпотези даного дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Єльнікова Г.В. Організація діяльності педагогічного колективу школи щодо контролю за засвоєнням учнями змісту навчання / Г.В. Єльнікова. – Х. : ХОІНОПП, 1996. – 60 с.

2. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследования (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М. : МЗ-ПРЕСС, 2004. – 67 с. – С. 10.

3. Пискунов А.И. Теория и практика педагогического эксперимента / А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев. – Москва, 1979. – 208 с.

4. Подласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : [навч. посіб.] / І.П. Подласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.

5. Хрестоматія з педагогіки вищої школи : [навчальний посібник] / Укл.: В.І. Лозова, Г.В. Троцко, О.М. Іонова, С.Т. Золотухіна : за заг. ред. В.І. Лозової. – Х. : Апостроф, 2011. – 408 с.

УДК 378:37.01/.09:004

ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПРОСТІР У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ БАКАЛАВРІВ З ТУРИЗМУ

Зубехіна Т.В., к. пед. н.,
доцент кафедри туризму
ПВНЗ «Академія рекреаційних технологій і права»

У статті проаналізовано сучасні технічні засоби реалізації інформаційних технологій та основні елементи організації інформаційного простору у навчально-виховному процесі бакалаврів з туризму. Розглянуто головні напрями організації інформаційного простору у навчально-виховному процесі бакалаврів з туризму. Охарактеризовано найбільш популярні Інтернет-ресурси, необхідні для інформаційної підготовки фахівців. Визначено методики роботи з інформаційними ресурсами та системами.

Ключові слова: *інформаційний простір, інформаційні технології, туризм, бакалавр з туризму, Інтернет.*

В статье проанализированы современные технические средства реализации информационных технологий и основные элементы организации информационного пространства в учебно-воспитательном процессе бакалавров туризма. Рассмотрены основные направления организации информационного пространства в учебно-воспитательном процессе бакалавров туризма. Охарактеризованы наиболее популярные Интернет-ресурсы, необходимые для информационной подготовки специалистов. Определены методики работы с информационными ресурсами и системами.

Ключевые слова: *информационное пространство, информационные технологии, туризм, бакалавр туризма, Интернет.*

Zubekhina T.V. INFORMATION SPACE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF BACHELORS OF TOURISM

In the article the modern means of information technology implementation and main elements of the organization's information space in the educational process of Bachelors of Tourism.

The main directions of the organization's information space in the educational process of Bachelors of Tourism. Described the most popular Internet resources necessary information for training. Defines how to work with information resources and systems.

Key words: *information space, information technology, tourism, bachelors of tourism and the Internet.*

Постановка проблеми. Світ неухильно переходить на цифрові технології, завдячуючи постійному вдосконаленню інформаційних та комунікаційних технологій. Комунікації перейшли у цифрову форму, стали більш мобільні та ширші. І ця революція формує індустрію туризму.

До сучасних технічних засобів реалізації інформаційних технологій відносяться: персональні комп'ютери, планшети, смартфони; локальні і глобальні обчислювальні мережі; комунікаційні засоби; відео інформаційні системи та інше. Сучасні інформаційні системи передбачають інтеграцію різних програмних продуктів. У склад інформаційної системи входять засоби для документаційного забезпечення управління, інформаційної підтримки соціально-культурного сервісу і туризму, комунікаційне програмне забезпечення, засоби організації колективної роботи працівників та інші допоміжні технологічні продукти. Впровадження інформаційних технологій передбачає не лише автоматизацію основних інформаційних бізнес-процесів, а також їх суттєві зміни. Це пов'язано із вдосконаленням документообігу у системі, а підвищення безпеки і оперативності подачі інформації дозволяє більше часу приділяти її аналізу, а не обробці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему впровадження інформаційних технологій у навчальний процес актуалізують у своїх дослідженнях Н. Бєлікова, В. Биков, Т. Зайцева, Р. Гуревич, М. Кадемія, П. Коваль, В. Кучеренко, В. Розумовський та ін. Особливості використання інформаційних технологій у процесі підготовки фахівців з туризму аналізуються у роботах вітчизняних і закордонних науковців, таких як: М. Мальська, С. Мельниченко, М. Скопень, О. Олійник, В. Худо, Д. Боттерілл, П. Браун, С. Клейн та інші. Однак, питання організації інформаційного простору у навчально-виховному процесі бакалаврів з туризму розкрито не достатньо і потребує додаткового дослідження.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати основні елементи організації інформаційного простору у навчально-виховному процесі бакалаврів з туризму.

Виклад основного матеріалу дослідження. Впровадження сучасних інформаційних технологій повинно забезпечувати виконання ряду вимог, у тому числі наявності зручного і дружнього інтерфейсу, забезпечення безпеки за допомогою різноманітних методів контролю і розмежування доступу до інформаційних ресурсів, підтримку розподіленої обробки інформації, використання архітектури клієнт-сервіс, модульний принцип побудови систем, підтримку технологій інтернет і т.і. Будь які інформаційні процеси включають процедуру реєстрації, збору, передачі, зберігання інформації і прийняття рішень. Інформаційні технології – це ряд методів, виробничих та програмно-технологічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюг, який забезпечує збір, зберігання, вивід і розповсюдження інформації. Інформаційні технології створені для зниження трудомісткості процесів використання інформаційних ресурсів. ІТ являють собою ті засоби і методи, за допомогою яких реалізуються ці процедури у різних інформаційних системах.

Зміни виробничих зв'язків та відносин, переосмислення ролі та впливу сучасних інформаційних технологій і соціально-економічний прогрес загалом, як зазначає Р.С. Гуревич, зумовлюють потребу встановлення особливостей розвитку інформаційної культури сучасної людини. Серед них науковець відзначає зростання впливу комп'ютерної грамотності на загальний рівень інформаційної культури особистості, необхідність володіння знаннями та вміннями використовувати нові інформаційні технології, яким надаються переваги, у порівнянні з традиційними способами роботи з інформацією [1].

Сучасна індустрія туризму за останні роки зазнала дуже серйозні зміни, які пов'язані з впровадженням нових комп'ютерних технологій. Успішне функціонування будь якої фірми на ринку туристичного бізнесу практично не можливо без використання сучасних інформаційних технологій. Специфіка розробки і реалізації туристичного продукту вимагає таких систем, які у найкоротший термін надавали б актуальні відомості про доступність транспортних засобів і можливостях розміщення туристів, забезпечували б швидке резервування і бронювання місць, а також автоматизацію вирішення додаткових завдань під час надання туристичних послуг (паралельне оформлення таких документів, як білети, рахунки, путівники та ін.).

На думку В.Т. Лозовецької, у професійній підготовці фахівців туризму та сфери обслуговування у нових умовах важливим є формування у нього здатності до адекватного сприйняття сучасних соціально-економічних змін на ринку послуг, належного реагування на вимоги і потреби споживача, опанування сучасними ринковими вартостями, усвідомленого сприйняття цілей і мотивів професійної діяльності. Провідну роль у цьому відіграє опанування сучасними технологіями організації і надання послуг, вільне володіння кількома іноземними мовами та сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями. «Вміле використання спеціальних інформаційних програм, Інтернету, електронної пошти сприяє розширенню інформаційного простору, ефективній професійній співпраці, налагодженню ділових контактів. Підготовка на таких засадах вимагає нових підходів у визначенні освітніх цілей і мотивів в організації та проектуванні психолого-педагогічних умов навчального процесу щодо формування творчої особистості, здатної до пошуку типових і нетипових розв'язань складних завдань діяльності» [2, с. 3-4].

Тому, організація інформаційного простору у навчально-виховному процесі бакалаврів з туризму, є однією з необхідних умов впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес та ефективного використання електронних засобів навчання.

Сучасна система професійної підготовки вимагає добору таких засобів навчання, які були б орієнтовані на розвиток творчих здібностей студентів, індивідуалізацію навчального процесу, формування навичок самостійного оволодіння і застосування

знань. Для цього використовуються елементи дистанційного навчання, перевагами якого є: економія часу викладача і студента; дозволяє студенту відчути самостійність і відповідальність, що підвищує його мотивацію до навчання; розвиває у студентів навички до безперервної освіти і підвищення кваліфікації у майбутній професійній діяльності. Зокрема, С. Шмельцер вважає, що використання електронного навчання у процесі підготовки майбутніх фахівців сфери туризму сприяє формуванню критичного мислення та допомагає вирішувати проблеми і приймати рішення, бувши технологічно компетентними [3, с. 35].

До основного засобу організації у вищому навчальному закладі інформаційного простору ми відносимо систему управління навчанням Moodle, яка включає такі інтернет-ресурси, як: аудіо- та відео матеріали, інтернет-сайти, віртуальні співтовариства та комп'ютерне тестування. На думку С. Хейвена і Д. Боттерілла, електронне навчання містить у собі доставку інформації та застосування можливостей використання комп'ютера, мережі та веб-технологій під час індивідуальної роботи та професійного розвитку фахівця [4, с. 76].

Найбільш поширеним засобом організації інформаційного простору у навчально-виховному процесі є Інтернет-ресурси. Структура Інтернету складається з сервісів та служб, останні у свою чергу поділяються на комунікативні та інформаційні. Інформаційні служби досить популярні у сучасній системі вищої освіти, оскільки вони насичені навчальними матеріалами та легкі у використанні. На сьогодні і студенти, і викладачі повинні вміти добре орієнтуватися у величезній кількості мультимедійних підручників, інтернет-ресурсів, програмних засобів для турфірм, готелів, ресторанів, які забезпечують формування інформаційної простору.

Для підвищення рівня інформаційної підготовки бакалаврів з туризму ми створили електронні навчально-методичні комплекси таких навчальних дисциплін «Організація готельного господарства», «Організація сфери екскурсійних послуг», «Організація туризму» на базі системи Moodle, яка дає змогу ефективно обмінюватися навчальним контентом, взаємодіяти онлайн та використовувати сучасні Інтернет-технології.

За допомогою цієї платформи ми забезпечуємо безперервний навчальний процес, тобто є можливість організовувати навчання під час вимушених канікул у весняному семестрі, при проходженні студентами практики за кордоном, уможливлює самостійну роботу студентів влітку. Студентам заочної форми навчання є можливість готуватися до екзаменаційних сесій протягом року у зручний для них час, не відриваючись від роботи.

У систему Moodle завантажені мультимедійні матеріали, що містять відео- та аудіо фрагменти. Аудіо- та відео матеріали – це робочі матеріали, які стануть у нагоді при вивченні тем «Екскурсійні маршрути», «Забуті архітектурні споруди» з дисципліни «Організація туризму» та

Рис. 1. Зразки використання відеоматеріалів при вивченні теми «Архітектурні пам'ятки історичної Волині»

«Замки України», «Озеро Світязь – перлина Волині» з дисципліни «Рекреалогія». За допомогою аудіо- та відео матеріалів студенти можуть прослухати, побачити, а потім і опрацювати інформацію та краще підготуватись до певного завдання (рис. 1).

Веб-сайти активно використовуються постачальниками послуг та посередниками туристського ринку при взаємодії між собою. Туристичний бізнес, будучи однією з самих динамічних сфер економіки, являє собою наповнену інформаційну галузь. Іншими словами, збір, зберігання, обробка і передача актуальної інформації є важливою та необхідною умовою функціонування туристичного підприємства. Успіх бізнесу деяких галузей економіки залежить від швидкості передачі і обміну інформацією, від її актуальності, своєчасності отримання, адекватності і повноти. У зв'язку з цим, успішний розвиток туристичного бізнесу передбачає широке використання новітніх технологій як у межах створення туристичного продукту, так і просування його на ринок послуг.

На сьогодні активно використовуються глобальні комп'ютерні системи резервування, інтегровані комунікаційні мережі, системи мультимедіа, SMART Cards, інформаційні системи менеджменту та ін. (рис. 2).

Рис. 3. Розподіл відповідей студентів, опитаних про те, наскільки вони підготовлені для використання інформаційних технологій у своїй майбутній професійній діяльності

Основою методики дослідження стану організації інформаційного простору у навчально-виховному процесі бакалаврів з туризму було анкетування студентів та викладачів Академії рекреаційних технологій і права. Дослідження виконане у межах науково-дослідної роботи «Теоретико-методичні засади професійної підготовки фахівців в умовах інформатизації освіти» (державний реєстраційний номер 0115U 002901).

Аналізуючи відповіді студентів, опитаних стосовно того, наскільки вони підготовлені для використання інформаційних технологій у своїй майбутній професійній діяльності, можна стверджувати, що вважають себе повністю підготовленими 20,13% студентів;

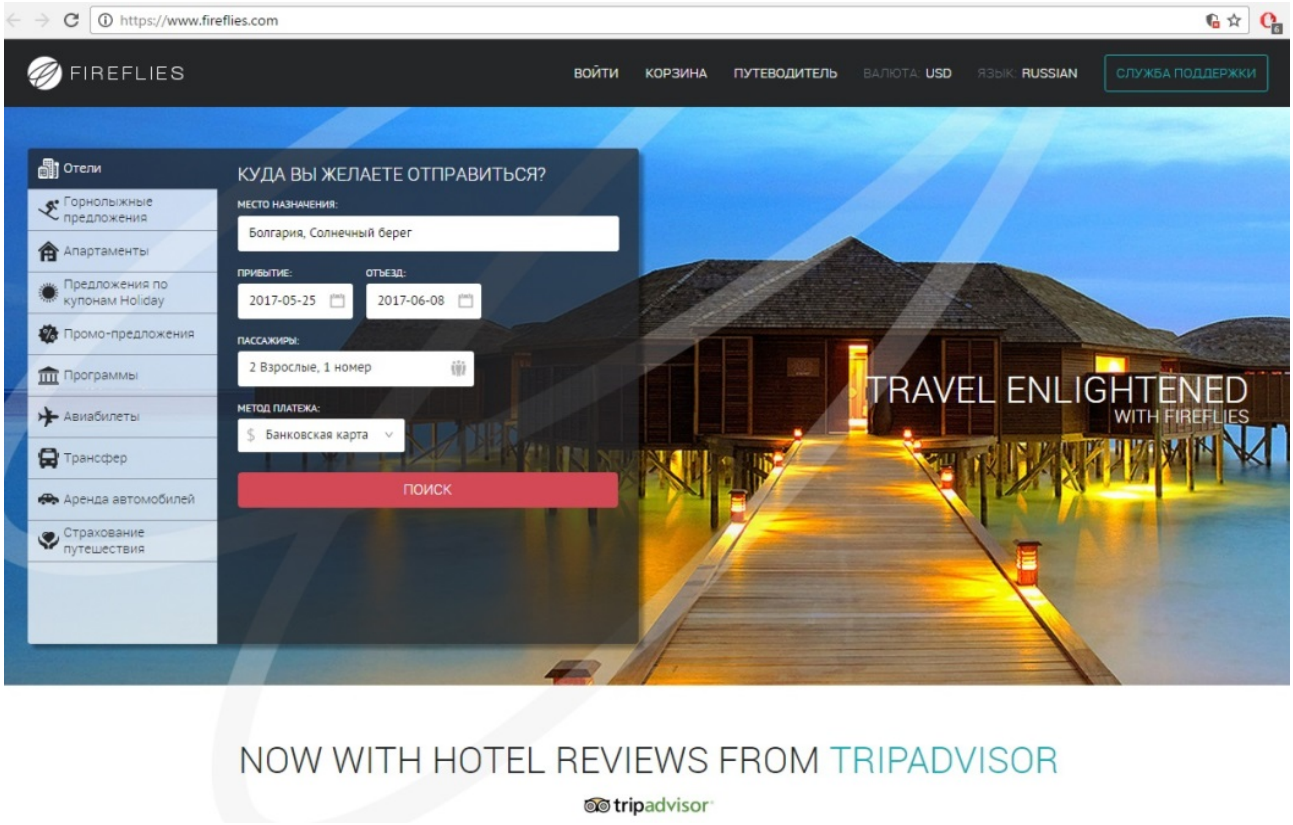

Рис. 2. Використання веб-сайтів у процесі організації інформаційного простору

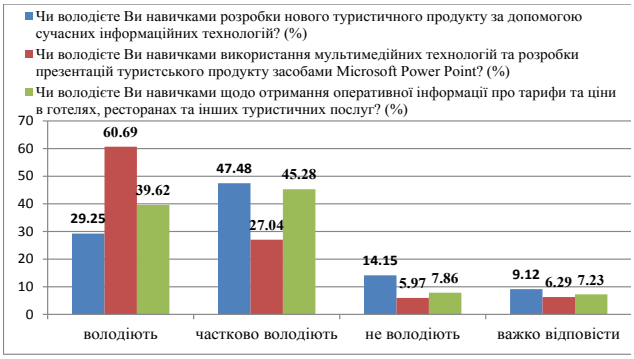

Рис. 4. Аналіз відповідей студентів, опитаних про те, чи володіють вони навичками використання інформаційних технологій у роботі туристичного підприємства

частково підготовленими – 58,18% респондентів; непідготовленими – 9,12%; важко відповісти – 12,58%. Зауважимо, що лише 1/5 частина досліджуваних вважає себе повністю підготовленою для використання інформаційних технологій у своїй майбутній професійній діяльності (рис. 3).

Окремі запитання анкети для студентів мали за мету виявити, чи володіють респонденти навичками використання Інтернет-технологій для розробки туристичного продукту (рис. 4).

Відповіді опитаних дають підставу констатувати, що володіють навичками розробки нового туристичного продукту за допомогою сучасних інформаційних технологій 29,25% студентів; частково володіють – 47,48%; не володіють – 14,15%; важко відповісти – 9,12%.

Аналіз відповідей студентів, опитаних щодо того, чи володіють вони навичками використання мультимедійних технологій і розробки презентацій туристського продукту засобами Microsoft Power Point, свідчить про таке: володіють – 60,69%; частково володіють – 27,04%; не володіють – 5,97%; важко відповісти – 6,29%.

Відповіді опитаних студентів є підставою для висновку, що володіють навичками щодо отримання оперативної інформації про тарифи та ціни у готелях, ресторанах й інших туристичних послуг 39,62% студентів; частково володіють – 45,28%; не володіють – 7,86%; важко відповісти – 7,23% [5].

Нині у професійну підготовку майбутніх фахівців активно залучаються мультимедійні технології, які дозволяють презентабельно та більш повноцінно розкрити теоретичний матеріал. У навчальному процесі такі технології є ефективним методом розвитку творчих здібностей студентів, формування відповідальності за науковий проект чи презентабельне вирішення проблемної ситуації, формування навичок професійного спілкування та можливості тримати увагу аудиторії.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, аналіз дослідження стану організації інформаційного простору у навчально-виховному процесі бакалаврів з туризму, здійснений на основі опитування свідчить про те, що проблема є надзвичайно актуальною і потребує додаткового дослідження. А організація інформаційного простору у навчально-виховному процесі бакалаврів з туризму, має низку переваг, що дозволяють реалізувати такі принципи, як, інтерактивність, інтегративність, наочність, оперативність наочного зв'язку та ін. Інтенсифікація життєдіяльності, нові соціально-економічні умови, динаміка змін на ринку праці спонукають до розробки, створення та впровадження у практику вищої школи перспективних моделей підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних забезпечувати поступальний розвиток суспільства.

З огляду на це, перспективи подальших досліджень полягають у науковому обґрунтуванні основних методів і засобів організації інформаційного простору у навчально-виховному процесі бакалаврів з туризму в Європі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуревич Р.С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : [навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти] / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія. – Київ : Освіта України, 2006. – 366 с.

2. Лозовецька В.Т. Психолого-педагогічні умови професійного саморозвитку фахівця сфери туризму в сучасних умовах праці / В.Т. Лозовецька // Туристична освіта в Україні : проблеми і перспективи : зб. наук. праць / заг. ред. В.Т. Лозовецької. – Вип. 2. – Львів, 2010. – С. 3-9.

3. Schmelzer C. Just-in-time education: Tools for hospitality managers of the future / C. Schmelzer // International Journal of Contemporary Hospitality Management. – 2000. – P. 31-37.

4. Haven C. Virtual learning environments in hospitality, leisure, tourism and sport: A review / C. Haven, D. Botterill // Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education. – 2003. – 2(1). – p. 75-92.

5. Зубехіна Т.В. Системний аналіз теоретичних основ формування інформаційної культури бакалаврів з туризму / Т.В. Зубехіна, І.В. Мезенцева, Л.Л. Марківська // Перспективи розвитку туризму в Україні та світі: управління, технології, моделі : [колективна монографія] / за наук. ред. проф. І.М. Волошина. – Луцьк : РВВ Луцького НТУ, 2016. – С. 93-113.

УДК 377.37.001

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ КЕРІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Купрієвич В.О., старший викладач кафедри
державної служби та менеджменту освіти
Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України

У статті порушено проблему професійного самовдосконалення та розвитку сучасного менеджера освіти; виявлено основні педагогічні умови професійного самовдосконалення керівників професійно-технічних навчальних закладів. З'ясовано, що керівник сучасного професійно-технічного навчального закладу має володіти навичками нового мислення, пов'язаного з проникненням менеджменту в управлінську діяльність керівників професійно-технічних навчальних закладів. У процесі аналізу практичної реалізації педагогічних засад управлінської діяльності керівника професійно-технічного навчального закладу запропоновано шляхи удосконалення такої діяльності. Визначено основні освітні напрями організації самоосвіти керівника професійно-технічного навчального закладу для постійного професійного зростання.

Ключові слова: *керівник професійно-технічного закладу, педагогічні умови, професійне самовдосконалення, розвиток особистості, управлінська компетентність, освітні напрями, інновації в управлінській сфері.*

В статье затронута проблема профессионального самосовершенствования и развития современного менеджера образования; выявлены основные педагогические условия профессионального самосовершенствования руководителей профессионально-технических учебных заведений. Установлено, что руководитель современного профессионально-технического учебного заведения должен обладать навыками нового мышления, связанного с проникновением менеджмента в управленческую деятельность руководителей профессионально-технических учебных заведений. В процессе анализа практической реализации педагогических основ управленческой деятельности руководителя профессионально-технического учебного заведения предложены пути совершенствования такой деятельности. Определены основные образовательные направления организации самообразования руководителя профессионально-технического учебного заведения для постоянного профессионального роста.

Ключевые слова: *руководитель профессионально-технического заведения, педагогические условия, профессиональное самосовершенствование, развитие личности, управленческая компетентность, образовательные направления, инновации в управленческой сфере.*

Kupriievych V.O. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT OF HEADS OF VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article is devoted to the problem of professional self-improvement and personal development of a modern manager in education. The main pedagogical conditions of professional self-improvement of the heads of vocational educational institutions are revealed. It is found that the head of the modern vocational educational institution should have skills of new thinking due to management are an integral component of the heads of vocational educational institutions. The author offers the ways of improving management activity of the head of vocational educational institution based on the process of analysis of the practical implementation of the pedagogical fundamentals of management. The basic educational directions of the organization of self-education of the head of vocational educational institution for permanent professional development are determined.

Key words: *head of vocational educational institution, pedagogical conditions, professional self-improvement, personal development, managerial competence, educational directions, innovations in management.*

Постановка проблеми. В умовах модернізації української освіти особливої значущості набуває проблема професіоналізму та компетентності сучасних менеджерів освіти, зокрема керівників професійно-технічних навчальних закладів (далі – керівники ПТНЗ). Замість принципу «освіта на все життя» педагогіка та психологія стали керуватися принципом «освіта через усе життя», причому головною його формою стає самовдосконалення.

Безперервна освіта як принцип, на якому ґрунтується організація всієї системи освіти у цілому та кожної складової її частини, визначається по суті всіма вченими й діячами освіти. Цією ідеєю керується у своїй діяльності міжнародна організація ЮНЕСКО. За означенням одного з відо-

мих вчених цієї організації Р. Дарве, «безперервна освіта – це процес особистого, соціального і професійного розвитку індивіда протягом його життя. Ця ідея поєднує формальне і неформальне навчання, яке здійснюється з метою придбання і удосконалення професвіти» [1].

Спроба забезпечити своєчасну адаптацію керівних і педагогічних кадрів освіти до змін у змісті й організації їхньої праці знайшла втілення в ідеї неперервної післядипломної освіти.

Одним з основних завдань системи післядипломної педагогічної освіти щодо освіти керівників ПТНЗ є надання їм знань як менеджерам-фахівцям у галузі управління, що оцінюються лише за їх компетентністю та професійними здібностями.

Наукового вирішення потребують також наявні у педагогічній теорії і практиці суперечності між частим вживанням терміну «самовдосконалення» та значною варіативністю визначення даного поняття; визнанням особистісної детермінованості професійного самовдосконалення керівника ПТНЗ та невизначеністю змісту й структури його готовності до самовдосконалення, на подолання яких і спрямовується наше дослідження.

Аналіз досліджень та публікацій. Першими розробниками теоретичних засад безперервної освіти стали П. Ленгранд, Е. Фор, Ф. Кумис. У наш час проблемі безперервної професійної освіти присвячено чисельні наукові праці (В. Бондар, В. Кремінь, С. Крисюк, В. Маслов, Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Сергеєва, М. Скрипник, Т. Сорочан).

Питанню професійного самовдосконалення присвячено наукові праці таких науковців, як В. Берека, Л. Даниленко, Є. Березняк, В. Мадзігон, Л. Карамушка, В. Маслов та ін.

Вагомим внеском у розвиток теорії управління навчальними закладами стали праці В. Пікельної, Н. Островерхової, Л. Даниленко, Г. Єльникової, Л. Калініної та ін.

Значний внесок у розробку процесу формування професійної культури керівника навчального закладу взагалі й управлінської культури зокрема зробили К. Абульханова-Славська, В. Бегей, Є. Березняк, В. Бондар, Л. Васильченко, О. Виговська, Г. Єльникова, І. Жерносек, І. Ісаєв, Л. Карамушка, Ю. Конаржевський, С. Королюк, О. Мармаза, В. Маслов, В. Олійник, Л. Орбан-Лембрик, Є. Павлютенков, Ю. Палеха, В. Пікельна, М. Поташник, Л. Сергеєва, Г. Сиротенко та ін.

У працях розкрито пріоритетні принципи управління, модернізовані управлінські функції керівника навчального закладу, сучасні форми й методи управління, стилі управління тощо.

Постановка завдання. Отже, мета статті полягає у визначенні основних педагогічних умов професійного самовдосконалення керівників ПТНЗ.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж перейти до детального розгляду розроблених педагогічних умов професійного самовдосконалення керівників ПТНЗ, вважаємо за доцільне визначити сутність поняття «умови». Вітчизняний дослідник А. Найн під умовами розуміє сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на розв'язання поставлених завдань [6]. З цією думкою погоджується і вітчизняний науковець Є. Хриков. Але він вважає, що докладнішого аналізу потребує твердження про те, що об'єктивні можливості матеріально-просторового середовища є педагогічними умовами. Науковець трактує педагогічні умови як обставини, які зумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу [11]. Враховуючи здійснений аналіз наукових джерел з даної проблеми, ми у дослідженні під педагогічними умовами розуміємо сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, які зумовлюють результативність процесу професійного самовдосконалення керівників ПТНЗ.

Керівник ПТНЗ здійснює організаційні форми науково-методичної роботи, а також має володіти навичками нового мислення, пов'язаного з проникненням менеджменту в управлінську діяльність керівників ПТНЗ. Ідеться про керівника, який здатен працювати відповідно до зростаючих потоків наукової інформації, сприяти розвиткові навчального закладу шляхом упровадження інноваційних освітніх технологій у всіх сферах навчально-виховного процесу, створювати організаційно педагогічні та психологічні умови для професійного зростання та самовдосконалення кожного члена педагогічного колективу.

На нашу думку, керівник ПТНЗ – це кваліфікований компетентний педагог зі сформованими управлінськими компетенціями, який зобов'язаний підвищувати свою компетентність протягом усього періоду професійної діяльності, повинен досконало володіти основами управління, психології, економіки, менеджменту, бути лідером колективу. Керівник ПТНЗ має володіти технологіями менеджменту та маркетингу в освіті, щоб не залишитися осторонь реалій сучасного життя.

Ми цілком поділяємо думку Н. Погрібної стосовно того, що сучасний керівник

навчального закладу повинен мати високий рівень вербальності, емпатійності, комунікативності; відмінні організаторські, логічні та евристичні здібності; високі морально-вольові та світоглядні характеристики; естетичні смаки; достатні вміння щодо застосування сучасної аудіо- та комп'ютерної техніки; навички у виробленні колективного управлінського рішення; розвинуті вміння та навички щодо проведення основних управлінських заходів; досвід роботи у міжнародних та інноваційних проектах; власні друковані праці наукового характеру; чітко сформоване управлінське кредо; демократичний стиль керівництва [9, с. 17].

Очевидно, що саме система післядипломної педагогічної освіти у цілому є тією специфічною структурою, що забезпечує процес самовдосконалення педагогічних кадрів, у тому числі управлінських.

Метою післядипломної педагогічної освіти, і насамперед, керівників ПТНЗ є забезпечення їхнього цілеспрямованого неперервного професійного зростання, яке, у свою чергу, полягає у зміні громадянської свідомості; формуванні нового способу мислення щодо особистісного зростання; підвищенні кваліфікації керівника як суб'єкта управлінської діяльності протягом усього професійного життя; забезпеченні потреби суспільства у висококваліфікованих керівних кадрах освіти, що мають високий рівень професіоналізму і ціннісних настанов, здатних компетентно і відповідально виконувати професійні завдання та посадові функції у навчальному закладі, впроваджувати новітні технології, сприяти інноваційним освітнім процесам, поєднуючи у такий спосіб найновіші досягнення теорії управління, культури і соціальної практики.

Сучасними характеристиками неперервної освіти керівника ПТНЗ є гнучкість, розмаїтість, доступність у часі та просторі. Подібна освіта, крім необхідності адаптації до змін у фаховій діяльності, перетворюється на процес безупинного розвитку людської особистості. Головною цінністю самоосвіти, як відомо, стає розвиток у людини здатності до самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на постійне професійне зростання, саморозвиток та самовдосконалення протягом усього життя.

Найважливішим завданням професійного зростання сучасного керівника ПТНЗ має стати не тільки засвоєння фахових знань і поглиблення професійної компетентності, а й постійний розвиток управлінських якостей.

Освітніми напрямами організації самоосвіти керівника ПТНЗ задля постійного професійного зростання (за Т. Волобуєвою) можуть бути:

– визначення чітких особистісних цінностей та світоглядних установок;

– усвідомлення особистістю змісту управлінської праці;

– удосконалення навичок вирішення проблем;

– підвищення своєї інформаційної культури;

– розвиток навичок впливу на людей;

– розвиток здатності управляти собою;

– навчання утворювати колектив однодумців;

– розвиток свого творчого потенціалу;

– самостійне забезпечення своєї самоосвіти;

– складання програми навчання підлеглих [2, с. 6].

Загальноприйнятими, традиційними формами підвищення кваліфікації та вдосконалення управлінської компетентності керівників ПТНЗ є відповідні курси на базі Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти Університету менеджменту освіти НАПН.

Курси підвищення кваліфікації, як показує практика, дають сильний стимул для самоосвіти керівників, вказують основні напрями для подальшої їхньої роботи у міжкурсовий період. При цьому слід максимально враховувати активність керівників у самоосвіті, яка залежить від рівня розвитку професійної самосвідомості особистості, ступеня об'єктивності самооцінки, усвідомлення особистих потреб у підвищенні кваліфікації. Без пробудження внутрішньої активності керівників їхнє професійне самовдосконалення навряд чи можливо.

Перед сучасною системою післядипломної освіти виникла необхідність у розробці та експериментальній апробації нових форм дидактичної взаємодії, що відбувається не один раз на п'ять років, а триває безперервно і ґрунтується на усвідомленні значущості процесу самостійного і цілеспрямованого здобуття потрібної інформації.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, науковий супровід професійного самовдосконалення керівників ПТНЗ є однією з форм активного безперервного професійного самовдосконалення. Оновлення та збагачення підходів до підвищення професійної підготовки та удосконалення управлінської компетентності керівника ПТНЗ у сучасних умовах, його неперервне професійне зростання полягає у наданні цій роботі системного характеру.

Керівник сучасного професійно-технічного навчального закладу повинен володіти навичками мислення, пов'язаного

з проникненням менеджменту в управлінську діяльність керівників ПТНЗ.

В цілому можна відзначити, що організація безперервного процесу професійного самовдосконалення керівників ПТНЗ у післядипломній системі освіти є актуальною сучасною проблемою. Її рішення бачиться в удосконаленні наявної системи та використанні повною мірою наукових і методологічних розробок у галузі навчання дорослих.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л.В. Васильченко. – Х. : Основа, 2007. – 176 с. (Б-ка журн. «Управління школою». Вип. 3(51)).

2. Волобуєва Т.В. Самоосвітня діяльність керівника / Т.В. Волобуєва. – Харків : Основа, 2005. – 96 с.

3. Кремень В.Г. Освіта в структурі цивілізаційних змін: актуальні проблеми / В.Г. Кремень // Управління освітою. – 2011. – № 2(254). – С. 3–5.

4. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с. – С. 105.

5. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития : [учеб. пособие для студентов сред. пед. заведений] / В.Г. Маралов. – М. : Академия, 2002. – 256 с.

6. Найн А.Я. Инновации в образовании / А.Я. Найн. – Челябинск : ГУ ПТО адм. Челяб. области: Челяб. филия ИПО МОРФ, 1995. – 228 с.

7. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : [монографія] / В.В. Олійник. – К. : Міленіум, 2003. – 594 с.

8. Педагогіка і психологія професійної освіти: Результати досліджень і перспективи : [збірник наук. праць] / за ред. І.Я. Зязюна, Н.Г. Ничкало ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2001. – 679 с.

9. Погрібна Н. Управління школою по-новому … / Н. Погрібна. – К. : Шкільний світ, 2009. – 112 с.

10. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : [монографія] / Л.С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.

11. Хриков Є.М. Педагогічні умови як складова наукових знань / Є.М. Хриков // Шлях освіти. – 2011. – № 2(60). – С. 11–15.

УДК 378.094+371

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У КОНТЕКСТІ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Лісна-Міськів Н. Є., аспірант
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
викладач кафедри педіатричних (клінічних) дисциплін
ВНКЗ ЛОР «Львівський інститут медсестринства та лабораторної медицини імені Андрея Крупинського»

У статті досліджено підходи науковців до потреби формування у майбутніх медичних сестер-бакалаврів особистісно-професійних якостей під час навчання у вищих медичних навчальних закладах. На основі праксеологічного підходу було встановлено, що на якість професійної підготовки майбутніх медичних фахівців найбільше впливають конкретні особистісні та професійні якості, які виступають основою мотиваційної спрямованості усієї професійної діяльності. Обґрунтовано, що на основі праксеологічного підходу до особистісно-професійних якостей слід віднести милосердя і толерантність. У процесі дослідження встановлено сутність та представлена їх характеристика. Доведено, що саме ці якості дають можливість майбутнім медичним сестрам якісно реалізовувати свої професійні функції та суттєво підвищують готовність до професійної діяльності.

Ключові слова: *особистісно-професійні якості, милосердя, толерантність, майбутні медичні сестри, професійна підготовка, праксеологічний підхід.*

В статье исследованы подходы ученых к необходимости формирования у будущих медицинских сестер-бакалавров личностно-профессиональных качеств при обучении в высших медицинских учебных заведениях. На основе праксеологического подхода было установлено, что на качество профессиональной подготовки будущих медицинских специалистов больше всего влияют конкретные личностные и профессиональные качества, которые выступают основой мотивационной направленности всей профессиональной деятельности. Обосновано, что на основе праксеологического подхода к личностно-профессиональным качествам следует отнести милосердие и толерантность. В процессе исследования установлена сущность и представлена их характеристика. Доказано, что именно эти качества

дают возможность будущим медицинским сестрам качественно реализовывать свои профессиональные функции и существенно повышают их готовность к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *личностно-профессиональные качества, милосердие, терпимость, будущие медицинские сестры, профессиональная подготовка, праксеологический подход.*

Lisna-Miskiv N.E. THE FORMATION OF PERSONAL-PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE MEDICAL NURSES IN THE CONTEXT OF PRAXEOLOGICAL APPROACH

The article investigates the scientists' approaches to the need for the formation of future medical Batchelor nurses personal and professional qualities during the studying at higher medical educational institutions. On the basis of praxeological approach, it was established that the quality of professional training of future medical professionals is the most influenced by specific personal and professional qualities that serve as the basis for the motivation of all professional activities. It is substantiated that on the basis of the praxeological approach to personal and professional qualities it is necessary to include mercy and tolerance. In the course of the research, the essence is established and its characteristic is presented. It is proved that these qualities make it possible for future medical nurses to carry out their professional functions in a qualitative way and increase significantly the readiness for professional activity.

Key words: *personal and professional qualities, mercy, tolerance, future medical nurses, professional training, praxeological approach.*

Постановка проблеми. У нашій країні традиційно склалися уявлення про медичну сестру, як про помічника лікаря, що виконує тільки допоміжні функції. У зв'язку з цим сестринська справа довгий час залишалася другорядною частиною охорони здоров'я, позбавленою самостійності. Як наслідок такого стану речей, сьогодні можна спостерігати певну недооціненість професії медичної сестри. Такий стан речей потребує суттєвих змін, а тому на порядок денний поставлено питання суттєвого вдосконалення професійної підготовки сестринського медичного персоналу з освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» під час навчання у вищих медичних навчальних закладах (ВМНЗ).

Майбутній фахівець для ефективної реалізації своєї професійної діяльності повинен володіти певним комплексом професійних та особистісних якостей. У цьому контексті не є виключенням і медичні сестри. Пріоритетною позицією у нашому дослідженні є те, що для формування у майбутніх медичних сестер-бакалаврів належного рівня готовності до професійної діяльності необхідне поєднання професійних і особистісних якостей, що базуються на прагненні до самореалізації у майбутній професійній діяльності.

У статті 4 Закону України «Основи законодавства України про охорону здоров'я» окреслено основні принципи охорони здоров'я: гуманістична спрямованість, забезпечення пріоритету загальнолюдських цінностей тощо. Виходячи з цього, формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер-бакалаврів повинно базуватися не лише на розвитку фахових знань та умінь, а й передбачати формування у студентів необхідних професійних та особистісних якостей. Підтвердження цієї позиції задекларовано й у Етичному кодексі медичної сестри [2], який було прийнято на І з'їзді медичних сестер України в 1999 році, що проводився в м. Чернівцях. Так, у цьому документі наголошено на тому, що медичні сестри повинні дотримуватися стандарту поведінки щодо морально-етичних норм в охороні здоров'я населення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі вивчення означеного кола проблематики було з'ясовано, що питання формування професіоналізму медичних сестер вивчали Л. Борисюк, М. Демянчук, С. Левківська, І. Мельничук, І. Радзієвська, Л. Романишина, О. Шавальова, З. Шарлович та ін. Встановлено, що у публікаціях Н. Дуб, П. Кузьмінського, П. Сидоренка, К. Соцького, Т. Тимощук, Т. Чернишенко та ін. розкрито теоретичні та методичні проблеми становлення медсестринської освіти в Україні. Напрацювання С. Андрейчин, Г. Кліщ, В. Лісового, Н. Ліщенко, Л. Мілевської, Г. Паласюк та ін. стосуються характеристики сестринської справи у зарубіжних країнах.

З метою психолого-педагогічної аргументації вагомості формування особистісних та професійних якостей, наведемо позицію О. Дубасенюк [12], яка доводить, що професійна компетентність є багатофакторним явищем, що впливає на майбутнє особистісне та професійне становлення студента як професіонала, а ще – це ціннісна сфера особистості. Науковець доводить, що компетентність базується на особистісних та професійних якостях, які є направляючим орієнтиром і центральним фактором, що регулюють діяльність, визначаючи напрям і особливості поведінки особистості. У психолого-педагогічній літературі існують доволі різноманітні погляди на спектр особистісно-професійних якостей, якими має володіти майбутній фахівець. Педагоги, які працюють у ВМНЗ (Т. Закусилова,

О. Ісаєва, Т. Кир'ян, О. Корж, Г. Олескова, З. Шарлович та ін.), також не виробили єдиної концептуальної позиції стосовно цього питання. Усі наведені аргументи покладено в основу написання статті.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати наукові підходи фахівців щодо сутності та спектру особистісно-професійних якостей майбутніх медичних сестер та виокремити і проаналізувати найбільш суттєві з них.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наукова дефініція поняття «особистісні якості» визначається у довідковій науковій літературі як «складні соціально та біологічно обумовлені компоненти особистості, що включають у себе психічні процеси, властивості, утворення, стійкі стани і визначають стійку поведінку особистості у соціальному та природному середовищі» [7, с. 359]. Професійні якості – «це інтегрована сукупність професійних і особистісних якостей, яка виникає внаслідок трансформації професійно важливих знань, вимог і вмінь в особистості та виявляється у більш ефективній діяльності» [13, с. 192].

Тобто, професійні якості сприяють формуванню позитивного ставлення до майбутньої професії, формують прагнення до особистісного зростання та професійного вдосконалення. Професійні якості відповідають на такі життєво важливі прояви, як самоактуалізація, здатність розв'язувати проблеми, усвідомлювати своє професійне «Я», визначати власну життєву позицію, долати труднощі, керувати своєю поведінкою та діяльністю.

Вважаємо, що нині необхідно вдало поєднати особистісні та професійні якості для того, щоб виробити чіткий спектр найбільш вагомих особистісно-професійних якостей, які матимуть вагомий вплив на формування професіоналізму у майбутніх медичних сестер-бакалаврів під час професійної підготовки. Вважаємо, що ці якості слід обирати, базуючись на основних вимогах, які декларує праксеологічний підхід (Ю. Богоявленська, В. Діденко, І. Колесніков, Л. Комаха, Т. Пщоловский та ін.). Пріоритетною позицією у нашому дослідженні є те, що для формування у майбутніх медичних сестер-бакалаврів належного рівня готовності до професійної діяльності під час навчання у ВМНЗ має базуватися на поєднанні професійних якостей і особистісних позицій, прагнення до саморозвитку та самореалізації у своїй майбутній професійній діяльності. Наведемо найбільш переконливі аргументи, що спонукали нас до такої думки.

У контексті проведеного аналізу особистісних якостей актуальним вважаємо погляди науковців, що працюють у ВМНЗ О. Ісаєвої [4], О. Корж [8] та Г. Олескової [11]. Зокрема О. Ісаєва переконливо доводить, що «професійне навчання у вищих закладах освіти України варто спрямовувати на оволодіння студентами сучасних компетентностей, в основу яких закладено культуру, мораль та етику особистості як базові складники медичної освіти» [4, с. 82].

У дисертаційному дослідженні О. Корж акцентовано увагу на тому, що особливої актуальності набувають питання пошуку нових концепцій підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері охорони здоров'я щодо формування їх професійно значущих якостей, «бо наявність останніх – це гарант успішного виконання функціональних обов'язків, де пріоритетним є цінність людського життя» [8, с. 7]. На думку Г. Олескової, «розвиваючи фахові компетенції, не слід забувати і про розвиток духовної культури студентів, приділяти увагу формуванню таких людських чеснот, як порядність, доброта, милосердя, чуйність, делікатність, тактовність, ввічливість, лагідність» [11, с. 111].

Наведемо ще деякі позиції та думки науковців-медиків стосовно ролі особистісних та професійних якостей. Зокрема, на доцільності ініціації якісного оновлення змісту професійної підготовки медичних фахівців, виховання у них духовно-моральних особистостей на основі сучасної культурологічної парадигми освіти наголошує у своїй публікації О. Кравченко [9]. Дослідниця відзначає, що майбутні медичні сестри мають опановувати «мову фольклору, мову біології, фізіології, що разом з довірою, ніжністю, терплячістю, ввічливістю стимулює видужання або притамовує біль» [9, с. 73].

Поділяємо позицію Т. Закусилової [3, с. 409] у тому, що у майбутніх медичних сестер необхідно формувати ідеї добра, правди та краси, особливо акцентується увага на формуванні у студентів-медиків милосердя, співчуття, толерантності, делікатності, вміння зберігати лікарську таємницю, утверджувати глибоке розуміння загальнолюдських моральних цінностей і громадянського обов'язку.

У процесі дослідження встановлено, що науковці виокремлюють доволі різноманітний спектр особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців у галузі медицини. У статті В. Іщук [5] наголошено на тому, що професійна підготовка у ВМНЗ має передбачати формування у студентів-медиків

професійно важливих якостей, «які достатні для професійного зростання, зміни профілю роботи, а також інноваційної діяльності» [5, с. 79]. Щодо переліку особистісних якостей, то авторка виокремлює такі, як: організованість, милосердя, відповідальність, гуманізм, емпатійність, ініціативність.

У статті І. Лембрик [10] подано дещо інший список професійних якостей та особистісних цінностей, а саме наголошено на вагомості шляхетності, людяності, толерантності, відданості своїй справі та пацієнтам. Науковець відзначає, що «ці риси необхідно прищеплювати та розвивати вже зі студентської лави, оскільки вони суттєво допоможуть у подальшому становленні майбутнього фахівця» [10, с. 226]. У баченні Т. Кир'ян [6, с. 114], такі особистісні якості як милосердя, співчуття, співпереживання, терпіння, толерантність, цілеспрямованість – повинні бути в обов'язковому порядку сформованими у майбутніх медичних сестер під час навчання.

Тобто, ми повністю поділяємо позицію науковців [3; 4; 5; 6; 8; 9; 11] стосовно того, що головний акцент у професійній підготовці майбутніх медичних сестер під час навчання у ВМНЗ необхідно зробити на формуванні таких особистісно-професійних якостей як *милосердя* і *толерантність*. Обґрунтуємо свою позицію.

У психолого-педагогічному контексті милосердя передбачає співчутливу та діяльну любов до людей, до всього живого, готовність допомагати кожному нужденному завдяки великому людинолюбству. Милосердя як чеснота ґрунтується на повазі чеснот іншої людини, доброзичливості, чуйності, турботі та активній допомозі. У нашому розумінні милосердя є надзвичайно вагомою рисою для професійної діяльності майбутньої медичної сестри, яке передбачає готовність до відкритого діалогу з суб'єктом, який потребує медичної допомоги, базується на: поєднанні співпереживання, співчуття до хворого; моральних уявлень про любов до людей; добро, необхідність пробачення, терплячість, турбота про ближнього, надання реальної допомоги, прагнення діяти адекватно до своїх професійних знань і особистих почуттів.

Вважаємо, що формування такої особистісної якості як милосердя на засадах праксеологічного підходу має здійснюватися у ході засвоєння як теоретичного матеріалу з професійно-орієнтованих дисциплін, так і під час проходження практики у стаціонарних лікувальних закладах. Зокрема, навчальна діяльність має бути зорієнтована на розв'язання професійних ситуацій та завдань, які передбачають формування умінь щодо побудови виважених стосунків між лікарем, медичною сестрою та пацієнтом. Причому кожна ситуація має залучати різні варіанти вияву майбутніми фахівцями милосердя різноманітними вербальними способами, зазвичай з допомогою фраз на зразок: «Будь-ласка, не хвилюйтеся», «Хвилинку зачекайте», «Не переживайте, це не так страшно», «Потерпіть ще трішки, скоро все закінчиться і буде значно легше та краще», «Ми разом з цим усім впораємося і Ви будете здорові» і т.д. Практична підготовка майбутніх медичних сестер у стаціонарних медичних закладах дасть можливість майбутнім медичним сестрам виявляти милосердя під час виконання своїх професійних обов'язків.

Зупинимося на аналізі потенціалу *толерантності*, яку трактують у довідковій педагогічній літературі як «терпимість до чужих думок і вірувань та походить від латинського слова «tolerans» [1, с. 332]. Обґрунтовуючи толерантність в якості особистісно-професійної якості майбутньої медичної сестри ми виходили з позицій про те, що толерантна особистість охоплює такі складові, як: емпатію, комунікативність, гуманність, співробітництво, компетентність, демократизацію, духовність. Це самі ті риси, які потрібні медичній сестрі для якісної реалізації своїх професійних обов'язків.

Встановлено, що першим документом, у якому було піднято питання про толерантність, прийнято вважати «Загальну декларацію прав людини». Зокрема, у статті 2 цього документу було задекларовано, що «кожна людина повинна мати всі права і всі свободи, проголошені цією Декларацією, незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного чи соціального походження, майнового, станового або іншого становища. Крім того, не повинно проводитися ніякого розрізнення на основі політичного, правового або міжнародного статусу країни або території, до якої людина належить». Згодом, рішенням Генеральної Асамблеї ООН у 1996 р. ухвалено «Декларацію принципів толерантності», яка проголошувала, що толерантність – це чеснота, яка робить можливим досягнення миру і сприяє заміні культури війни культурою миру. Таким чином, толерантність розглядається як універсальна цінність людства, яка є необхідною складовою сучасності. У цьому контексті очевидним є те, що медична сестра також має бути толерантною.

Як зазначають провідні педагоги та психологи, високий рівень сформовано-

сті толерантності дозволить майбутньому фахівцеві ефективно взаємодіяти під час реалізації професійної діяльності та забезпечить йому високу стійкість до численних професійних стресів, а також сприятиме ефективній побудові своєї професійної кар'єри. У практичному сенсі толерантність безпосередньо проявляється у свідомому придушенні власного почуття несприйнятливості іншої людини. В узагальненому вигляді, толерантність це інтегративна моральна цінність, що характеризується доброзичливим ставленням, дозволяє виявляти повагу і довіру, виступає як спосіб подолання тривожності через вироблення емоційної стійкості.

Толерантність як особистісно-професійна якість медичної сестри має виступати основою її професійного світосприйняття, що безпосередньо базується на домінуванні загальнолюдських цінностей у професійній діяльності та має пронизувати собою усі ключові компетентності майбутнього фахівця. Вона є запорукою формування толерантної (комфортної) психологічної атмосфери у колективі лікувальної установи, а також сприймається як передумова збагачення і зміцнення стосунків між колегами та пацієнтами. На основі толерантності медична сестра має змогу утвердитися як носій якостей культурної людини, яка уміє ефективно володіти власними емоційними станами. Тобто, майбутній сестринський персонал ще під час навчання у ВМНЗ має навчитися бути доброзичливим і терпимим, а у їхньому професійному спілкуванні має панувати відкритість.

У контексті праксеологічного підходу формування толерантності передбачає включення до змісту підготовки майбутніх медичних сестер практичних завдань інноваційного змісту, які безпосередньо спрямовані на формування цієї особистісно-професійної якості. Задекларовані кроки є необхідними з огляду на те, що медичні фахівці повинні мати високий рівень толерантності для якісного виконання професійних обов'язків.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, на основі проведеного узагальнення напрацювань науковців було виокремлено дві особистісно-професійні якості, які найбільш часто науковці пропагують у своїх напрацюваннях. Зокрема, до найбільш вагомих особистісно-професійних якостей майбутніх медичних сестер необхідно віднести милосердя і толерантність. У контексті наведених аргументів вважаємо, що основні ідеї гуманізму, добропорядності й терпимості повинні імплементуватися у процес формування готовності студентів до професійної діяльності на основі розвитку у студентів ВМНЗ таких особистісно-професійних якостей як толерантність та милосердя.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі будуть спрямовані на практичну розробку психолого-педагогічного тренінгу, який би сприяв у розвитку толерантності та милосердя як особистісно-професійних якостей у майбутніх медичних сестер ще під час навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

2. Етичний кодекс медичної сестри України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://on2.docdat.com/docs/1537/index-13243-1.html

3. Закусилова Т.О. Педагогічні умови формування основ професіоналізму майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки / Т.О. Закусилова // Молодий вчений. – 2016. – № 7. – С. 407–410.

4. Ісаєва О.С. «Професійна цілісність і чесність» майбутніх лікарів / О.С. Ісаєва // Зб. наук. праць «Педагогічні науки». – Випуск LXXII. – Том 2. – Херсон : Херсонський державний університет, 2016. – С. 81–84.

5. Іщук В.В. Професійна підготовка майбутніх фахівців медичної галузі на основі компетентнісного підходу / В.В. Іщук // Професійна освіта: методологія, теорія та технології : зб. наук. праць / [ред. колегія: Доброскок І.І. (голов. ред) та ін.]. – Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М., 2017. – Вип. 5/1. – С. 74–85.

6. Кир'ян Т. Реформування вищої медичної школи та визначення основних напрямів виховання майбутніх медсестер у кінці XX – на початку XXI століття / Т. Кир'ян // Зб. наук. праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні науки / [гол. ред. О.В. Діденко]. – Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2016. – № 5(7). – С. 110–125.

7. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Март ; Ростов н/Д : Март, 2005. – 448 с.

8. Корж О.Ю. Формування професійно значущих якостей майбутніх лікарів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / О.Ю. Корж ; Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет». – Словянськ, 2014. – 20 с.

9. Кравченко О. Професійна підготовка медичних сестер у медичному коледжі: аксіологічний підхід / О. Кравченко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2013. – Вип. 6. – С. 69–74.

10. Лембрик І. Мотивація до навчання та професійного самовдосконалення при вивченні педіатрії на старших курсах / І. Лембрик // Гірська школа Українських Карпат. Наукове фахове видання з педагогічних наук; головний ред. В. Хрущ. – № 15. – Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2016. – С. 224–228.

11. Олеськова Г.Г. Застосування сучасних технологій фахової підготовки сестринського персоналу в Україні / Г.Г. Олеськова // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : тези доп. V Всеукр. наук.-практ. конференції (Хмельницький, 30–31 березня 2017 р.) [ред. кол. Є.М. Потапчук та ін.]. – Хмельницький : ХНУ, 2017. – С. 111–112.

12. Професійна педагогічна освіта: компетентісний підхід : [монографія] / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.

13. Ямчук Т.Ю. Розвиток професійних якостей особистості майбутнього фахівця / Т.Ю. Ямчук, М.А. Чакава // Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі : зб. тез доп. Всеукр. наук.-практ. конф. (Мукачево, 17-18 травня 2017 р.) ; ред. кол. : Т.Д. Щербан (гол.ред.) та ін. – Мукачево : Вид-во МДУ, 2017. – С. 191–193.

УДК 37.091.12.046 – 021.68:57:005.336.2

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Мазаєва К.В., викладач кафедри
теорії і методики викладання природничо-математичних
і технологічних дисциплін
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради

У статті надається теоретичне обґрунтування необхідності оновлення форм організації навчання вчителів біології у системі післядипломної педагогічної освіти, використання активних методів і засобів навчання, що відповідають сучасним дидактичним вимогам та сприяють ефективному розвитку предметної, методичної, психолого-педагогічної, інформаційно-комунікаційної, соціальної компетентностей. Описано форми організації навчання вчителів біології на курсах підвищення кваліфікації із застосуванням інтерактивних методів навчання. Показано значення застосування сучасних інтерактивних методів і форм навчальної діяльності у підвищенні рівня сформованості ключових компетентностей учителів біології .

Ключові слова: *методика, методи, форми організації навчання, інтерактивні методи, ключові компетентності.*

В статье изложено теоретическое обоснование необходимости обновления форм организации обучения учителей биологии в системе последипломного педагогического образования, использования активных методов и средств обучения, которые соответствуют современным требованиям дидактики и содействуют эффективному развитию предметной, методической, психолого-педагогической, информационно-коммуникационной и социальной компетентностей. Описаны формы организации обучения учителей биологии на курсах повышения квалификации с использованием интерактивных методов обучения. Показано значение применения современных методов и форм организации учебной работы в повышении уровня сформированности ключевых компетентностей учителей биологии.

Ключевые слова: *методика, методы, формы организации обучения, интерактивные методы, ключевые компетентности.*

Mazaieva K.V. METHODOLOGY FOR DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCIES OF BIOLOGY'S TEACHERS

The article presents the theoretical rationale for the need to update forms of the organization of training biology's teachers in the system of Postgraduate Pedagogical Education, use of active methods and learning tools that correspond to modern requirements of didactics, promote effective development of the subject, methodical, psychological and educational, of information and communications and of social competencies. We describe the forms of organization of training biology's teachers in the refresher courses with use of interactive teaching methods.

The decisive key competencies of biology' teachers are professional (subject matter, methodical, psychological and pedagogical), environmental, information, communication, entrepreneurial and social competence.

The effective development is possible during training teachers to training courses in the system of Postgraduate Education in conditions of proactively training and the use of modern methods and forms of teaching.

Key words: *method, methods, forms of training organization, Interactive Techniques, key competencies.*

Постановка проблеми. Складність і мінливість сучасного життя ставить перед людиною нові проблеми, які потребують компетентного вирішення. У зв'язку із цим у людини виникає потреба в набутті компетентностей, які б стосувалися тієї чи іншої сфери життєдіяльності. Тобто життя вимагає від особистості наявності в неї низки компетентностей, які б допомагали їй реалізувати себе. Такі компетентності відзначені в концептуальних програмах модернізації освіти як ключові – ті, сформованість яких дає можливість особистості ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності.

Державним стандартом базової і загальної середньої освіти визначено головне завдання вчителя-предметника: формування і розвиток ключових компетентностей учнівської молоді, забезпечення високого рівня предметної компетентності. Саме тому сучасний учитель і сам має бути професійно компетентним, оскільки розвиток ключових компетентностей учителя, набуті необхідні знання, уміння, навички, особистісна вмотивованість забезпечують йому теоретичну й практичну готовність до якісного здійснення професійної діяльності. Виходячи із таких завдань, післядипломна педагогічна підготовка має носити випереджувальний характер відповідно до вимог сучасної шкільної освіти.

Практика показує, що сьогодні у післядипломній освіті існує протиріччя між загальновживаними традиційними методами й формами навчальної роботи зі слухачами і необхідністю ефективного впливу на удосконалення професіоналізму вчителя. Таким чином, процес розвитку компетентностей потребує якісно нових підходів у роботі викладачів із учителями на курсах підвищення кваліфікації: пошуку нетрадиційних форм організації навчання, використання методів і розробки засобів навчання, що відповідатимуть сучасним вимогам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи та методичні підходи щодо розвитку професійної компетентності вчителів на основі методичної роботи у післядипломній педагогічній освіті є об'єктом досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців. Проблеми професійного розвитку вчителя через залучення його до активної участі в методичній роботі, обговорення змісту реформування освітнього процесу аналізує у своїх роботах О. Овчарук [4, с. 57-59].

Методичну роботу як складову післядипломної педагогічної освіти й основу професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін представлено у роботах М. Бирки [1, с. 172-175], В. Дивака [2, с. 13], В. Олійника [5, с. 174]. Науковець А. Єрмола розробив технологію організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами [3, с. 87-96].

Аналізуючи дослідження науковців, можна зробити висновок, що на професійний розвиток учителів у системі післядипломної освіти ефективно впливає методичний супровід, активна допомога, що ґрунтується на принципах індивідуалізації, диференційованості методів і засобів освіти.

Проблемі формування компетентності у науково-педагогічній літературі приділяється багато уваги. Наукові дослідження у цьому напрямку здійснюються з часу проведення у березні 1996 р. Бернського симпозіуму у межах проекту Педагогічні науки "Середня освіта для Європи", де було визначено ключові компетенції сучасної людини. Проте у сучасній науково-педагогічній літературі недостатньо висвітлені питання методики розвитку таких ключових компетентностей учителів біології як предметних, так і методичних, психолого-педагогічних, соціальних.

Постановка завдання. Завдання дослідження – теоретичне обґрунтування необхідності оновлення форм організації навчання вчителів біології у системі післядипломної педагогічної освіти, опис практики використання активних методів і засобів навчання, які відповідають сучасним дидактичним вимогам та сприяють ефективному розвитку ключових компетентностей учителів біології.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні об'єм загальної та наукової інформації постійно зростає, підвищуються й вимоги до рівня кваліфікації педагогічних працівників, які працюють у системі загальної середньої освіти. За таких умов учителі біології для того, щоб бути високопрофесійними і конкурентоспроможними, мають оволодіти ключовими компетентностями, характерними для сучасного вчителя-професіонала. Під ключовими компетентностями ми розуміємо основний освітній результат, інтегровані знання, вміння, здібності, необхідні кваліфікованому робітнику, для того, щоб бути професійно мобільним у різних професійних середовищах.

Зауважимо, що ключові компетентності вчителів біології – це особистісні якості, які забезпечують учителю високий рівень фахових знань та умінь, професійну мобільність й адаптивність на ринку праці. Основними ключовими компетентностями вчителів біології можна вважати наступні: професійна (фахова, методична, психоло-

го-педагогічна), екологічна, інформаційна, комунікативна, підприємницька та соціальна компетентність.

Належний рівень розвитку ключових компетентностей дозволяє вчителю біології швидко орієнтуватись у новітніх досягненнях сучасних галузей біології, успішно інтерпретувати такі наукові знання щодо діючих шкільних програм, ефективно використовувати традиційні й інноваційні технології, методи і засоби навчання, навчатись упродовж всього життя. Це зумовлено тим, що знання й уміння, отримані вчителем біології під час набуття вищої освіти, уже через п'ять-шість років «застарівають» і не відповідають сучасному стану розвитку біологічних наук та методики викладання природничих дисциплін. Тобто сьогодні ми не можемо говорити про таке поняття, як «завершеність освіти». Саме тому набуває особливого значення процес підвищення кваліфікації учителя у системі післядипломної педагогічної освіти.

Варто зазначити, що навчальний процес на курсах підвищення кваліфікації також має будуватись на двох головних принципах – по-перше, носити випереджувальний характер; по-друге – здійснюватися на основі використання сучасних засобів навчання і широкого застосування активних методів і форм навчальної діяльності, що пропонує сьогодні методика.

Методика в освіті – це галузь педагогічної науки, що являє собою окрему теорію навчання [7, с. 77] і визначає конкретні принципи, форми і засоби використання методів, за допомогою яких відбувається вивчення тих чи інших предметів, набуття знань, умінь, навичок. Науковець В. Ягупов характеризує поняття «методика» як конкретні принципи, форми й засоби використання методів, за допомогою яких відбувається більш значне пізнання різноманітних педагогічних проблем та їх альтернативне розв'язання. На його думку, потрібна методика конкретного дослідження педагогічної проблеми, яка залежить від характеру об'єкта й предмета вивчення, загальної методології, мети конкретного наукового пошуку, сукупності методів, які застосовують у певному науковому досліді, загального рівня кваліфікації дослідника, його науково-дослідницького досвіду [8, с. 59-61]. Таким чином, методика – це галузь педагогічної науки, що включає сукупність принципів, закономірностей, змісту, методів і форм навчання певного предмету.

Одною із провідних складових методики є методи. Метод ми визначаємо як заплановану форму організації етапів процесу навчання, що створює конкретну ситуацію та умови роботи для досягнення запланованої мети. Сучасна методика пропонує учителям усе ширше використовувати активні, інтерактивні методи навчальної роботи як найбільш результативні.

Активні методи значно підвищують ступінь участі у навчальному процесі тих, хто навчається, обмежуючи роль учителя як помічника, консультанта у досягненні учнями цілей освіти та у моніторингу прогресу в навчанні. На відміну від традиційних методів навчання, інтерактивні методи забезпечують можливість постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу, під час якого і учень, і вчитель є рівноправними суб'єктами навчального процесу. На нашу думку, саме такі форми і методи організації навчального процесу є найбільш ефективними для розвитку ключових компетентностей учителів біології у системі занять на курсах підвищення кваліфікації.

З метою розвитку інформаційно-комунікаційної, предметної та методичної компетентностей учителів біології як на курсах підвищення кваліфікації, так і на обласних науково-практичних семінарах у КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» для слухачів – учителів біології у рамках спецкурсу «Тренінги професійного зростання» проводяться тренінгові заняття у комп'ютерному класі. Об'єднуючою змістовою основою цих занять є інтеграція природничих знань на принципах освіти для стійкого розвитку і сучасної методичної підготовки. Одне із занять спрямоване на розвиток комплексу знань, умінь і навичок, які сприяють розвитку предметної, методичної та інформаційно-комунікаційної компетентностей.

ТРЕНІНГИ «Педагогічна майстерність»

Модуль 1. Дидактика: традиції та інновації

Мета: розвивати методичну складову професійної компетентності вчителів біології шляхом відпрацювання практичних умінь правильно обирати та застосовувати інтерактивні методи і форми навчальної діяльності на уроках біології та екології.

Дидактика: традиції та інновації (технології, методи, форми і прийоми навчальної діяльності).

Вправа 1. Знайомство

Тренер пропонує учасникам познайомитись: назвати своє ім'я, предмети, які викладають, і прикріпити стікер у вигляді книжки (зі своїм іменем або фігурою птаха) на карту області – місце, де працює вчитель.

Тема, мета оголошуються тренером.

Вправа 2. Очікування «Анонімка»

Кожен учасник записує на папері по дві свої проблеми дидактичного характеру та опускає у «скриньку» для анонімного листування. Тренер виймає «анонімки» і зачитує; робимо висновок: маємо необхідність виправити недоліки (проговорюємо, які саме).

Вправа 3. Мозковий штурм «Методи навчання»

А. Назвіть найбільш ефективні методи, які, на Вашу думку, варто застосовувати для вивчення нового навчального матеріалу з біології (10 методів).

Б. Знайдемо і підкреслимо серед названих методів ті, що відносять до інтерактивних.

4. Міні-лекція з презентацією:

традиційні методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності (назвати максимально більше): **словесні** (пояснення, розповідь, інструктаж, бесіда, лекція, самостійна робота з підручником); **наочні** (демонстрування, ілюстрування, спостереження); **практичні** (виконання вправ, лабораторна робота, практичні роботи, графічні роботи, дослідні роботи, проекти); **інші** (репродуктивний метод навчання, пояснювально-ілюстративний, проблемний виклад навчального матеріалу, частково-пошуковий, дослідницький, індуктивний, дедуктивний, традуктивний, методи аналізу і синтезу у навчанні, метод порівняння, метод узагальнення, метод конкретизації, метод виокремлення головного).

5. Вправа «Мікрофон»: обговорення – які традиційні методи найчастіше застосовують учасники заняття на своїх уроках, з якою метою.

6. Міні-лекція з презентацією «Дидактичні одиниці»

Надається визначення і пояснення термінів: технології навчання; техніка (форма навчальної діяльності) як конкретний спосіб практичного застосування методів; активні методи навчання; метод дискусії; метод драми (рольова гра); метод проведення аналізу та вирішення проблем; метод навчання у невеликих групах; метод проекту; метаплан; критерійний покер; «Шість капелюхів де Боно»; мозкова атака; створення кластеру; дерево прийняття рішень; SWOT-аналіз; «Пазли» – «Ажурна пилка».

Вправа 7. Проведення Гри «Критерійний покер»

Пропонуємо слухачам взяти участь у грі Критерійний покер [6, с. 51-52]. Пояснюємо, що дана гра є однією із форм проведення дискусії: надає навички доброго спілкування – слухання, аргументації, представлення доказів і презентації власної думки. Темою гри буде визначення впливу абіотичних та біотичних екологічних чинників на ріст, розвиток і плодоношення рослин.

Об'єднуємо вчителів у чотири групи і пропонуємо кожній групі зайняти місця за окремим столом. Оголошуємо завдання.

Перша група: визначити вплив екологічних чинників на ріст і розвиток сільськогосподарських рослин; друга група – вплив екологічних чинників на ріст і розвиток сосни звичайної; третя група – вплив екологічних чинників на плодоношення рослин; четверта група – вплив екологічних чинників на ріст і розвиток кімнатних рослин.

Після цього пояснюємо правила гри і роздаємо планшети для гри та конверти з картами і довідковими текстами. Попросимо слухачів, щоб вони підготувались до гри – поклали планшети на середину столу і розклали карти написом донизу. Нагадуємо про культуру ведення дискусії, попереджаємо, що гра триватиме 20 хвилин і даємо сигнал починати. Пам'ятайте, що критерійний покер залучає до роботи всіх учасників. Ви (керівник гри) повинні бути тільки пасивним спостерігачем – прислухайтеся до дискусій в групах. Втручайтесь тільки у випадку суперечки або конфлікту. Арбітрами суперечки між двома учасниками мають бути інші її члени (вони, після того, як вислухають аргументи сторін, приймають остаточне рішення).

Після закінчення першого етапу гри розділіть дошку на чотири частини і попросіть представників кожної з груп записати першочергові аргументи на дошці. Запропонуйте порівняти аргументи, підкресліть ті, що повторюються у двох групах (1 і 2), (3, 4).

Запросіть учасників груп 1 і 2, 3 і 4 об'єднатися і провести між собою переговори. Предмет переговорів – вплив окремих екологічних чинників (які не повторювалися на планшетах цих груп) на ріст і розвиток, на плодоношення рослин та місце цих факторів в ієрархії значущості. Гра закінчується у той момент, коли об'єднані групи досягають порозуміння у справі визначення першочергових аргументів. Запишіть на дошці результати переговорів – формулювання законів, які визначають вплив екологічних факторів на організми: закон мінімуму Лібіха і толерантності Шелфорда.

Опис методу критерійного покеру: критерійний покер є формою впорядкованої дискусії, що проводиться за допомогою карт і планшету для гри, спрямованої на оцінку впливу різних екологічних факторів на явище або процес (на цьому занятті).

Фактори (аргументи) виписуємо на окремих картках, так званих картах для гри. Учасники повинні покласти карти на план-

шеті згідно з критерієм значущості. Учнів класу об'єднують у чотири групи. Перша група визначає вплив екологічних чинників на ріст і розвиток сільськогосподарських рослин; друга група – на ріст і розвиток сосни звичайної; третя група – вплив екологічних чинників на плодоношення рослин, і четверта група – на ріст і розвиток кімнатних рослин. Перш, ніж розпочати гру, учні мають ознайомитись із виданими їм текстовими довідниковими матеріалами.

Кожна група має комплект карт і планшет – аркуш, на якому намальовано два прямокутники. На зовнішньому полі треба покласти карти, на яких записані ті чинники, які, на думку учасників, менш суттєві. На середньому полі кладемо важливі фактори. В центрі є місце для найбільш важливого фактору. Карти потрібно роздавати так, щоб написи були повернуті донизу. Перший учасник гри відкриває першу карту, голосно читає записаний фактор (аргумент) і кладе його на планшет, на місце, яке обирає сам. Після цього інші учасники гри по черзі відкривають свої карти і кладуть їх на ті поля, які вони самі оберуть. Якщо хтось із учасників хоче покласти карту на місце, яке вже зайняте, він повинен провести переговори з власником карти щодо того, який із факторів більш значний і чому. Для того, щоб змінити розклад карт, потрібно вести переговори і використовувати переконливі аргументи. Якщо двоє учасників не можуть дійти згоди, і жоден з них не хоче поступитися, решта групи допомагає прийняти остаточне рішення.

Перший тур гри закінчується в той момент, коли всі учасники групи приходять до порозуміння щодо розташування карт на планшеті. Далі треба записати на дошці першочергові фактори кожної групи і порівняти їх між собою, підкреслити подібні та звернути увагу, на якому вони місці.

Другий тур гри – це групові переговори, під час яких домовляються між собою щодо записаних на дошці факторів, відносно яких розійшлися думки. Також потрібно спільно визначити місце цих факторів. Гра закінчується, коли групи приймуть спільне рішення про місце певних факторів.

На що потрібно звернути увагу, коли проводиться гра у критерійний покер:

1. Культура дискусії – вчитель повинен піклуватися, щоб дискусія не викликала негативних емоцій, а також, щоб групові рішення приймалися під впливом змістовних аргументів.

2. Склад групи – треба слідкувати, щоб до однієї групи не входили виключно несміливі учні, або особи із схильністю до домінування.

3. Рівень предметних знань – дискусія повинна спиратись на виважені аргументи, а не на силу переконання.

Вправа 7. Вправа «Обери позицію» – «За» і «Проти» використання інтерактивних методів навчання – учасники мають проговорити, чи вони – «За» чи «Проти» використання інтерактивних методів навчання на уроках біології та обґрунтувати свою позицію одним-двома реченнями і стати до обраної групи).

Вправа 8. Підсумки заняття, завершення тренінгу.

(Пропонуємо учасникам висловитися щодо їхніх успіхів і почуттів під час заняття; чи сподобалась їм робота; чи вдалою, на їхній погляд, є така форма навчання).

Висновки з проведеного дослідження. В умовах реформування освіти основними вимогами до професійної компетентності вчителів біології є наступні: здатність ефективно організовувати навчально-виховний процес, знання нормативно-правових документів; вільне володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, здатність до самореалізації, відповідальності, саморозвитку, креативних рішень, організації, планування та розв'язання проблем; уміння використовувати сучасні технології, форми і методи роботи. Визначальними ключовими компетентностями вчителів біології є професійна (фахова, методична, психолого-педагогічна), екологічна, інформаційна, комунікативна, підприємницька та соціальна компетентності. Їх ефективний розвиток можливий під час навчання учителів на курсах підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти за умов організації випереджувальної підготовки та використання сучасних методів і форм організації навчання.

Потребує подальшого напрацювання навчально-методичне забезпечення підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти з використанням сучасних форм і методів навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бирка М.Ф. Теорія та практика професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті : [монографія] / М.Ф. Бирка ; Класичний приватний університет. – Чернівці : Технодрук, 2015. – 440 с. – С. 362-414.

2. Дивак В.В. Методична робота – складова післядипломної педагогічної освіти / В.В. Дивак // Директор ліцею, школи, гімназії. – 2003. – № 1 – С. 13-14.

3. Єрмола А.М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами : [наук.-метод. пос.] / А.М. Єрмола, А.М. Василенко. – Харків : Курсор, 2006. – 312 с.

4. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

5. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: [монографія] / В.В. Олійник. – К. : Міленіум, 2003. – 594 с.

6. Уроки з підприємницьким тлом : [навчальні матеріали] / [редкол. : Е. Бобінська, К. Мазаєва , З. Філончук та ін.] ; за заг. ред. Е. Бобінської, Р. Шияна, М. Товкало. – Варшава : Сова, 2014. – 398 с.

7. Фіцула М.М. Педагогіка: [навчальний посібник] / М.М. Фіцула. – Вид. 2-ге, випр., доп. – К.: Академвидав, 2007. – 560 с.

8. Ягупов В.В. Педагогіка : [навч. пос. для студ. пед. спец. навч. закл.] / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

УДК 378-057.212:338.43.01/02:631.145

ДО ПРОБЛЕМИ ВРАХУВАННЯ ПЕВНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СУЧАСНОГО СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

Марценюк Н.А., викладач кафедри української та іноземних мов
Вінницький національний аграрний університет

У статті розглянуто деякі економічні процеси, які впливають на професійну діяльність менеджерів аграрної галузі. Ринкові трансформаційні процеси в економіці України та глобалізація фінансових ринків призвели до суттєвих змін сутності та механізму функціонування агропромислового комплексу. Вступ нашої країни до Світової організації торгівлі як один із етапів глобалізаційного процесу, з іншого боку, інтеграція вітчизняного сільського господарства із сільським господарством ЄС суттєво впливають на професійну діяльність майбутніх менеджерів аграрної галузі. Означені особливості надають все більшої різноспрямованості професійній діяльності майбутніх менеджерів аграрної галузі, підтверджуючи необхідність формування у них професійної мобільності.

Ключові слова: *глобалізація, ринкові відносини, професійна підготовка, менеджери аграрної галузі, професійна діяльність, професійна мобільність.*

В статье рассматриваются отдельные экономические процессы, влияющие на профессиональную деятельность менеджеров аграрной сферы. Рыночные трансформационные процессы в экономике Украины, а также глобализация финансовых рынков произвели существенные изменения в сущности и механизме функционирования агропромышленного комплекса. Вступление нашей страны во Всемирную торговую организацию как один из этапов глобализационного процесса, с другой стороны, интеграция отечественного сельского хозяйства с сельским хозяйством ЕС существенно влияют на профессиональную деятельность будущих инженеров аграрной сферы. Указанные особенности придают все большую разнонаправленность профессиональной деятельности будущих менеджеров аграрной сферы, подтверждая необходимость формирования у них профессиональной мобильности.

Ключевые слова: *глобализация, рыночные отношения, профессиональная подготовка, менеджеры аграрной сферы, профессиональная деятельность, профессиональная мобильность.*

Martseniuk N.A. AS FOR THE PROBLEM OF TAKING INTO ACCOUNT SOME PECULIARITIES OF MODERN SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT IN THE VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE MANAGERS IN AGRARIAN SPHERE

The article deals with some economic processes which influence the professional activity of managers in the agrarian sphere. Market transformational processes in Ukraine's economy and globalization of financial markets caused essential changes of the essence and mechanism of the agro-industrial complex functioning. Ukraine joining to the Global trade organization as one of the stages of the process of globalization, on the other hand, integration of domestic agriculture with EU agriculture significantly affect the professional activities of future managers in the agricultural sphere. The mentioned features ensure more trends of professional activity of future managers in agrarian sphere directed differently. Which confirms the necessity of forming of their professional mobility.

Key words: *globalization, market relations, professional training, managers of the agrarian sphere, professional activity, professional mobility.*

Постановка проблеми. Успішність економічного розвитку країни зумовлюється системою управління народним господарством, яка здійснюється менеджерами. Відповідно, від професійної підготовки фахівців, які будуть кваліфіковано займа-

тися процесами управління, організовувати виробництво в сучасних умовах соціально-економічного розвитку країни, залежатиме розвиток країни в цілому.

Розуміючи актуальність професійної підготовки управлінців нової генерації, маємо зазначити, що її успішність зумовлюється врахуванням суспільних особливостей, забезпеченням системного розгляду комплексного соціально-економічного динамічного розвитку суспільства, його галузей, регіонів, окремих підприємств і організацій [15, с. 5].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки фахівців у сфері управління знаходиться у колі наукових інтересів науковців вже певний час. До числа тих, хто опікується означеною проблемою, належать фахівці в галузі економіки (П. Друкер, Й. Завадський, М. Малік, О. Клочко, В. Нагаєв, Ф. Тейлор, П. Саблук, Г. Чорний, А. Шегда та ін.), психології (О. Бондарчук, С. Жиляєва, Л. Карамушка, Н. Коломінський та ін.), педагогіки (К. Богатирьов, Л. Володарська-Зола, Л. Дибкова, Н. Зінчук, Ю. Галайко, І. Герасимова, В. Свістун) та інші науковці.

Проблеми глобалізації знаходяться у колі наукової уваги таких вчених, як В. Апопій, С. Вовканич, Ю. Козак, В. Кулішов, А. Олійник, Н. Чорна, С. Шевельова та інші науковці.

Постановка завдання. Завданням дослідження є необхідність врахування особливостей сучасного соціально-економічного розвитку у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів аграрної галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні реалії характеризуються докорінними змінами у політичній, соціально-культурній та економічній сферах. Відбувається формування ринкового середовища, в якому менеджмент набуває особливого значення для будь-якої організації. У процесі підготовки майбутніх менеджерів необхідно враховувати, що вони працюватимуть у складних умовах господарювання, в умовах зміни техніки та технологій, зростаючих вимог споживачів, що вимагають від сучасних менеджерів усіх рівнів управління нових знань та навичок, які б відповідали вимогам часу [2, с. 40].

Потреба роботи в умовах ринкових відносин, ринкового середовища, зумовлює розгляд його особливостей. Зазначимо, що формування ринкового середовища безпосередньо пов'язане з виникненням ринку, передумовою якого є спеціалізація і приватна власність. Багатоаспектність визначення поняття «ринок» пояснює існування різних підходів вчених до його визначення. Ми зосередили свою увагу на тих з них, які, на нашу думку, зумовлюють особливості професійної діяльності майбутніх менеджерів аграрної галузі. Перш за все – ринок є головним регулятором економічних взаємозв'язків між економічно суверенними товаровиробниками [16, с. 103]. Ринок – це тісний взаємозв'язок і взаємодія багатьох людей, домашніх господарств, підприємств, галузей і видів виробництва, ринкові зв'язки яких створюють єдине ціле. Економічна система, яку сьогодні прийнято називати ринковою, охоплює дві підсистеми: товарне виробництво та ринок (ринковий обмін). Ці дві підсистеми внутрішньо нерозривно пов'язані між собою, а їх взаємодія має характер прямих та зворотних зв'язків [9, с. 5].

В умовах ринку відбувається формування нового типу господарських зв'язків – товарних, невід'ємним атрибутом розвитку яких стає саме процес купівлі-продажу [8, с. 165]. Зазначимо, що в українській економіці з самого початку ринкової трансформації державної економічної системи і дотепер одна з найбільш вагомих проблем – забезпечення ефективного управління на рівні первинних господарських одиниць [16, с. 103]. Економічна суть ринку полягає, насамперед, у тому, що він є категорією обміну, а також сукупністю відносин товарного і грошового обміну та організований за законами товарного виробництва і обігу [6, с. 237].

Майбутні менеджери аграрної галузі, які працюватимуть в ринкових умовах, мають усвідомлювати суть ринкових відносин в аграрній галузі, яка зводиться до відшкодування витрат товаровиробників і отримання ними прибутку та задоволення попиту споживачів на основі вільного, взаємного узгодження, платності, еквівалентності та конкурентоспроможності [21, с. 414]. Як бачимо, в умовах ринку постає проблема ефективного управління, налагодження ефективної діяльності підприємств та організації різних форм власності в умовах ринкової конкуренції задля отримання прибутку та задоволення споживацького попиту.

Ринкові відносини в АПК будуються на основі ринку сільськогосподарської продукції і продуктів її переробки суб'єктами ринкових відносин – приватними і державними підприємствами, підприємствами системи заготівлі, зберігання, переробки та реалізації продукції. Зазначаючи це, науковці відзначають особливості аграрного ринку: постійне функціонування; сезонність виробництва; споживання продуктів харчування, а також, порівняно з іншими галузями, про-

довольчий ринок є найбільш вразливим із соціальної точки зору, оскільки його розвиток безпосередньо пов'язаний з рівнем життя населення та його платоспроможністю [11, с. 192].

Ринкові відносини, пов'язані з ринком, який є, передусім, сукупністю економічних відносин між фізичними і юридичними особами (промисловими, аграрними, торгівельними компаніями, корпораціями, банками, у т.ч. ТНК і ТНБ), а також між державами і наднаціональними органами, міжнародними фінансово-кредитними інститутами з організації та купівлі-продажу різноманітних товарів і послуг відповідно до законів товарного виробництва [4, с. 235].

Саме ринкові відносини зумовлюють необхідність врахування того, що майбутня професійна діяльність менеджерів буде пов'язана з виходом на міжнародні ринки, функціонування яких пов'язано з процесом глобалізації. В умовах глобалізації, посилення конкуренції і необхідності відкриття українських ринків для товарів (робіт, послуг) іноземного виробництва, багаторазово зростає значення ефективності системи управління підприємства і ланцюжком цінностей для сучасного споживача [14, с. 2].

Опираючись на наукові напрацювання вчених, зазначимо, що глобалізація трактується як результат розвитку світових ринків товарів, капіталу, праці, інформації, послуг. Економічна глобалізація є новою стадією інтернаціоналізації господарського життя, особливо довгостроковою стратегією корпорацій, спрямованою на подолання обмежень, пов'язаних із національними кордонами й національними економіками [3, с. 38]. Підкреслимо, що глобалізація – це об'єктивний процес планетарного масштабу, її суть полягає в трансформації економічної діяльності в різних вимірах, від національного до загальносвітового рівня. А до її головних чинників відноситься застосування здобутків науково-технічної революції, зокрема інформатики, а також поглиблення міжнародного поділу праці та зростання її продуктивності [19, с. 57]. Глобалізація є результатом взаємодії мільйонів людей в усьому світі. Вони втілюють власні цілі, спільно створюючи систему, зорієнтовану на впровадження інновацій, що, в свою чергу, служить їх приватним цілям [12, с. 33]. Практична суть глобалізації полягає в тому, що будь-який суб'єкт економічних відносин в будь-якій точці планети може впливати на інший такий суб'єкт в будь-якій іншій точці планети [20].

Глобалізація є багатогранним і масштабним явищем, сутність якого полягає у тому, що внаслідок широкого обміну товарами, послугами, фінансовими ресурсами, технологією, інформацією, світ стає більш взаємопов'язаним. З одного боку, глобалізація об'єднує національні економіки в одне ціле, що збільшує їхні можливості для розвитку, а з іншого – стираються національні кордони, відбувається великий вплив транснаціональних організацій на законодавчу базу країни, приймаються закони, які загрожують суверенітету країни, інтересам її національного виробника тощо, що надає глобалізації суперечливого характеру.

Особливості глобалізації надають професійній діяльності майбутніх менеджерів аграрної галузі певної специфіки. Цілком зрозуміло, що сьогодні без розуміння сутності глобалізації важко бути ефективним менеджером, ухвалювати стратегічні рішення, шукати схеми раціонального управління персоналом. Багато компаній почали працювати із закордонними партнерами, тому світові стандарти обліку вимагають стандартизації, а найшвидший спосіб виконати це завдання – використовувати нові комп'ютерні системи й програмні комплекси [1, с. 28]. Професійна діяльність майбутніх менеджерів аграрної галузі буде здійснюватися в умовах вступу нашої країни до Світової організації торгівлі, який є одним з етапів глобалізаційного процесу, коли розвинуті держави через механізм СОТ розширюють ринки збуту власної продукції до нещодавно залучених країн [3, с. 38].

Але потрібно чітко розуміти, що ці нові умови торгівлі передбачають боротьбу за ринки збуту, нові технології та стандартизацію. Серйозним кроком у позиції поглиблення торгівельних відносин між Україною та іншими країнами мають стати відповідні торгівельні угоди, що сприятимуть наближенню вітчизняного аграрного сектора економіки до світових стандартів, адаптації його до швидких змін світового ринку сільськогосподарської продукції, та розширенню присутності на українському агропродовольчому ринку країн-членів СОТ [10, с. 97]. Підкреслимо, що проблеми сільськогосподарського виробництва є глобальними, оскільки вони стосуються спроможності населення земної кулі забезпечити себе продовольством у обсягах, які визнані оптимальними [3, с. 38].

Зростаюча глобалізація світової економіки ставить нові виклики перед організацією діяльності підприємств, адже загострення глобальної конкуренції ускладнює умови реалізації конкурентоспроможності національного виробництва. Саме процеси глобалізації економіки дали можливість

Україні стати лідером на світових ринках виробників та експортерів сільськогосподарської продукції. Підкреслюючи це, науковці [5, с. 269] відзначають зростаючу роль агрохолдингів в умовах глобалізації. Необхідно врахувати те, що саме глобалізація економічних процесів створює для агрохолдингів України значні можливості збільшення обсягів збуту виробленої продукції, забезпечує зростання прибутків через розширення ринків збуту, вихід на нові світові ринки. Одночасно глобальні економічні процеси ставлять нові вимоги до управління господарською діяльністю, які повинні бути зорієнтовані на світові стандарти. Дотримання таких вимог несе в собі збільшення як технологічних, так і управлінських витрат.

Суперечливість, складність та актуальність процесу глобалізації як економічного явища пов'язані з тим, що вона виступає одним із основних процесів розвитку світової економіки, який відкриває світовій спільноті величезні можливості економічного зростання, збільшення конфліктів, виявлення нових загроз та розв'язання проблем на рівні, як окремо взятої людини, так і рівні регіону, держави [17, с. 384]. Сучасна світова економіка свідчить, що інтеграційні та глобалізаційні процеси, незалежно від поточних труднощів, є основною тенденцією розвитку світу [19, с. 58].

Сутність глобалізації полягає в тому, що вона становить процес впливу на суспільне життя, який виявляється в поглибленні взаємозалежності як у виробничій, так інвестиційній та фінансовій сферах, а також в інтернаціоналізації виробництва та обігу капіталів, лібералізації торгівлі, зростанні експансії транснаціональних корпорацій, створенні міжнародних фінансових інститутів та поширенні впливу на глобальний ринок [18, с. 127]. Науковці [17, с. 383] підкреслюють, що в умовах розвитку економічної глобалізації відбувається посилення взаємодії національних економік з міжнародними ринками капіталу, а економічний розвиток окремих країн визначається не стільки суто внутрішніми чинниками, скільки їх поєднанням з факторами глобального масштабу.

Нові технології гарантують стабільну і зростаючу перевагу в процесі міжнародної конкуренції, вони все частіше виявляються радикальними і комплексними, до того ж у галузях з передовою технологією процес революційного оновлення стає безперервним і вагомішим [7, с. 176].

В результаті аналізу наукових праць можна сказати, що ринкові трансформаційні процеси в економіці України та глобалізація фінансових ринків призвели до суттєвих змін сутності та механізму функціонування агропромислового комплексу [12, с. 33]. Процес глобалізації відбиватиметься у агробізнесі переважно через міжнародну торгівлю, будуть створюватися умови глобалізації за межами товарних ринків, зокрема у сфері міжнародного руху капіталу і ресурсів праці, що необхідно враховувати у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів аграрної галузі. Необхідно врахувати також те, що український аграрний сектор із потенціалом виробництва, що значно перевищує потреби внутрішнього ринку, є ланкою, що, з одного боку, може стати локомотивом розвитку національної економіки та її ефективної інтеграції у світовий економічний простір, а з іншого – забезпечити зростання доходів сільського населення, задіяного в аграрній економіці, що складає понад третину всього населення країни, а це може дати мультиплікативний ефект у розвитку інших галузей національної економіки [19, с. 56].

Професійна діяльність майбутніх менеджерів аграрної галузі буде розгортатися в умовах інтеграції вітчизняного сільського господарства із сільським господарством ЄС, підготовка до інтеграції з яким на даному етапі є стратегічною метою розвитку аграрної галузі народного господарства України. Інтеграція до ЄС дасть Україні шанси ліквідувати розрив у розвитку за умов відповідного використання фінансових ресурсів на розвиток сільських територій. Інтеграція України до ЄС означає, що важливим елементом розвитку підприємств буде конкурентоспроможність вітчизняної сфери переробки сільськогосподарської продукції. Зазначаючи це, Н. Чорна [19, с. 56] підкреслює, що процес лібералізації не лише принесе значну вигоду, але й сформує гостру конкуренцію на українському ринку, який тривалий час оберігався різними бар'єрами від європейських виробників і дозволяв багатьом не модернізованим і не реконструйованим вітчизняним фірмам спокійно існувати та реалізовувати вироблену продукцію. У цьому контексті до проблем найвищого пріоритету відносяться: зростаюча конкуренція інших країн із вітчизняними сільськогосподарськими виробниками; недостатні знання та професійна підготовка виробників до умов ринкової діяльності та потреб міжнародного ринку й маркетингу.

У зв'язку з процесами глобалізації науковці [22, с. 341] вказують на тісний взаємозв'язок розвитку світового продовольчого ринку з іншими аспектами еко-

номічного розвитку, зокрема, на розвиток знань, науки, сучасних технологій. Перш за все, цей вплив відобразиться на:

– розвитку продовольства, яке стає все глибше перероблением продуктом;

– скороченні кількості осіб, які будуть зайняті в сільському господарстві;

– посиленні процесів концентрації, наслідком чого буде розвиток великих ферм (капіталістичних господарств), натомість малі господарства займатимуться агротуризмом, охороною середовища та рекреацією.

Висновки з проведеного дослідження. Означені особливості надають все більшої різноспрямованості професійній діяльності майбутніх менеджерів аграрної галузі, підтверджуючи необхідність формування у них професійної мобільності. Перехід до ринкових відносин, процесу глобалізації, приєднання України до СОТ, прагнення до інтеграції з ЄС – це лише деякі з тих процесів, в умовах яких належить працювати майбутнім менеджерам аграрної галузі. У подальшій роботі ми маємо намір дослідити цю проблему, що буде відображено у наших наукових публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безверхня Ю. Перспективи управлінського обліку під впливом глобалізації / Ю. Безверхня // Сучасні проблеми і перспективи розвитку обліку, аналізу та контролю в умовах глобалізації економіки: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. (6 грудня 2014 р). / відп. ред. І.Б. Садовська. – Ч. 2. – Луцьк : РВВ Луцького НТУ, 2014. – С. 28-29.

2. Гжещук В. Суть, поняття та рівні управління менеджменту і підходи до управління в ринковій економіці / В. Гжещук // Молодь і ринок. – 2014. – № 1. – С. 39-44.

3. Горпинич О.В. Сільське господарство України за умов побудови нової соціально-економічної системи – глобалізму / О.В. Горпинич // Вісник Бердянського університету менеджменту і бізнесу. – 2012. – № 2(18) – С. 37-40.

4. Економічна енциклопедія: у 3 т. / Б. Гаврилишин (гол. ред.) – К.: Вид. центр «Академія», 2000. – Т. 3: П (поручництво) – Я (японський центр продуктивності). – 2002. – 952 с.

5. Конратюк Н.В. Глобалізаційні виклики управління агрохолдінгами в Україні. – 2016. – Випуск 14. – С. 268-271.

6. Кривончак О.В. Сутність аграрного ринку і його раціональна побудова / О.В. Кривончак // Сталий розвиток економіки: Всеукраїнський науково-виробничий журнал ЛНАУ. – 2014. – С. 235–239.

7. Кулішов В. Стратегія розвитку України в умовах глобалізації / В. Кулішов // Економічний аналіз. – 2013. – Випуск 12. – Ч.1. – С. 175-177.

8. Лозинська Т. Тенденції розвитку аграрного ринку в контексті державного регулювання / Т. Лозинська, Г. Пасемко // С. 162-168 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/putp/2011-1/doc/3/07.pdf.

9. Макаренко П.М. Теоретичні аспекти сутності ринку та його видів / П.М.Макаренко, О.В. Сень [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.pdaa.edu.ua/sites/default/files/nppdaa/4.2/003.pdf

10. Назарова Л.В. Конкурентоспроможність сільського господарства в умовах глобалізації. Формування конкурентоспроможного виробничого потенціалу сільського господарства в умовах глобалізації розвитку : Матеріали міжнародної наук.-практ. Інтернет-конф., 14 – 23 вересня 2011 р. / Харк. нац. аграр. ун-т. – Харків : ХНАУ, 2011. – С. 96-97.

11. Невлад В.Ф. Формування ринкових відносин в аграрній сфері економіки України / В.Ф. Невлад, О.В. Макушок // Збірник наукових праць Уманського національного університету садівництва. – 2016. – Вип. 88(2). – С. 189-198.

12. Олексюк О.І. Особливості та пріоритети результативного розвитку національної економіки в глобальному середовищі. Економіка АПК. – 2009 р. – № 8. – С. 30-35.

13. Олійник А.В. Роль та місце іпотечного кредитування в системі фінансово-кредитного механізму функціонування підприємств агропромислового комплексу / А.В. Олійник, К.Л. Ларионова // Фінансова система України: Зб. наук. пр. – Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2008. – Випуск 10, – Ч.3. – С.163-169.

14. Орленко Я.Ю. Упровадження системи операційного менеджменту на підприємствах в умовах ринкової економіки / Я.Ю. Орленко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2014-2/doc/2/03.pdf

15. Подсолонко Е.В. Менеджмент: теория и практика / [Е.А. Подсолонко, В.А. Подсолонко, А.И. Башта] ; под ред. В.А. Подсолонко. – Вища шк., 2000. – 263 с.

16. Речка К.М. Ринковий аспект менеджменту підприємств / К.М. Речка // Збірник наукових праць Таврійського державного агротехнологічного університету (економічні науки). – 2014. – № 3(27). – С. 100-105.

17. Смагін В.Л. Механізми впливу глобалізаційних процесів на розвиток фінансового ринку України / В.Л. Смагін // Фінансова система України. Зб. наук. пр. – Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2008. – Випуск 10, – Ч. 3. – С. 381-388.

19. Управління міжнародною конкуренцією в умовах глобалізації економічного розвитку: [монографія] : в 2-х т. / За заг. ред. Д.Г. Лук'яненка, А.М. Поручника. – К. : КНЕУ, 2007. – Т.1. – 286 с.

20. Чорна Н. Вплив глобалізаційних процесів на розвиток аграрного бізнесу України / Н. Чорна, Р. Чорний // Економіка. – 2014. – № 6. – С. 54-60.

21. Шафієва С.Г. Розвиток ринкової економіки в умовах глобалізації / С.Г. Шафієва, І.І. Хільська [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/3_ANR_2012/Economics/2_99609.doc.htm.

22. Экономическая теория: [учебник] / под общ. ред. акад. В.И. Видяпина, А.И. Добрышина, Г.П. Журавлевой, Л.С. Тарасеивча. – М. : ИНФРА, 2003. – 714 с. – (Серия «Высшее образование»).

23. Shevelova S. Współczesne tendencje procesu globalizacji: szanse i zagrożenia / S. Shevelova // Roczniki Naukowe Stowarzyszenia Ekonomistow Rolnictwa i Agrobiznesu. – 2005. – Vol. 7. – № 4. – S. 340-348.

УДК 616-051+37.091.33+167-047.22

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФЕЛЬДШЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Мосейчук А.Р., здобувач кафедри
управління освітніми закладами та державної служби
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського
завідувач відділення «Лікувальна справа», викладач біології
Одеське обласне базове медичне училище

У статті порушено проблему формування дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів; запропоновано експериментальну методику, що мала на меті різноаспектне, поетапне формування дослідницької компетентності, взаємоузгодження інтерактивних методів, засобів формування дослідницької компетентності. Представлено кількісні показники результату формування дослідницької компетентності.

Ключові слова: *майбутні фельдшери, формування, експериментальна методика, дослідницька компетентність, результати.*

В статье поднята проблема формирования исследовательской компетентности будущих фельдшеров; предложена экспериментальная методика, цель которой состояла в разноаспектном, поэтапном формировании исследовательской компетентности будущих фельдшеров на основе взаимосвязи интерактивных методов и средств. Представлены количественные показатели результата формирования исследовательской компетентности.

Ключевые слова: *будущие фельдшеры, формирование, экспериментальная методика, исследовательская компетентность, результаты.*

Moseychuk A.R. EFFECTIVENESS OF THE EXPERIMENTAL METHOD OF FORMING THE RESEARCH COMPETENCE OF FUTUREERS IN THE PROCESS OF STUDYING BIOLOGICAL DISCIPLINES

The article raises the problem of forming the research competence of future paramedics; an experimental technique was suggested, the purpose of which was a multidimensional, step-by-step formation of research competence, the relationship of experimental methods, the means of forming research competence. Quantitative indicators of the result of the formation of research competence

Key words: *future paramedics, formation, experimental methodology, research competence, results.*

Постановка проблеми. Професійна діяльність майбутніх фельдшерів, в залежності від функціональних обов'язків (у складі бригади швидкої допомоги, у сільському фельдшерсько-акушерському пункті, у медичному пункті на виробництві тощо), тією чи іншою мірою пов'язана з клінічною діагностикою, яка забезпечується дослідницькою компетентністю медичного фахівця, але нині, у зв'язку з бурхливим розвитком молекулярної біології та генної інженерії, нанотехнологій, нового природокористування та медицини, значимість дослідницької складової у професійній діяльності медичних працівників взагалі, і фельдшерів зокрема, суттєво зростає.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед робіт, які висвітлюють дослідницьку компетентність майбутніх фахівців охорони здоров'я дослідження І. Бориской, Є. Каплій, О. Кривонос, Я. Кульбашної, В. Рижковського та інших вчених. Проте на тлі багатогранності вивчення проблеми актуальним залишається вивчення дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів, що підтверджено сучасним станом надання медичних послуг населенню, недостатністю розроблення зазначеної проблеми та практичною потребою в її реалізації в медичних коледжах, про що свідчать суперечності між:

– об'єктивною потребою суспільства у наданні якісної медичної послуги на засадах доказової медицини, з одного боку, і рівнем дослідницької компетентності фельдшерів щодо забезпечення цієї потреби – з іншого;

– необхідністю формування дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів у медичних коледжах і відсутністю науково-обгрунтованих педагогічних умов організації цього процесу та методики її формування.

Постановка завдання. Завдання дослідження – висвітлити кількісні показники ефективності запропонованої експеримен-

тальної методики формування дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний фельдшер – це бакалавр (базова вища освіта)/молодший медичний спеціаліст (неповна вища освіта) лікувальної справи, що володіє правом проведення самостійної діагностики і призначення лікування пацієнтам. Фельдшер працює в службі швидкої медичної допомоги, приймальному відділенні лікарні, заступником лікаря дільничної служби, в фельдшерсько-акушерському пункті, в медичному пункті великих підприємств, на суднах і на кораблях, при аеропортах тощо.

Вважаємо, що з метою забезпечення якісної медичної допомоги населенню випускники спеціальності 233 «Медицина», спеціалізація «Лікувальна справа», кваліфікація «Фельдшер» повинні мати високий рівень сформованості дослідницької компетентності, оскільки специфіка їх медичної діяльності пов'язана з швидкозмінним станом хворого пацієнта в стандартних і нестандартних (польових) умовах надання першої медичної допомоги. Практично всі види діяльності, що здійснюються фельдшерами, можуть бути ефективнішими за рахунок формування та розвитку дослідницької компетентності цих фахівців.

Такий висновок підтвердив аналіз ОКХ за спеціалізацією «Лікувальна справа» (бакалавр, молодший спеціаліст) на основі виділення груп дослідницьких компетенцій:

– знати основні й додаткові методи обстеження; вміти здійснити ранню діагностику за клінічними синдромами, вміти проводити клінічне обстеження пацієнта; вміти проводити диференційну діагностику з використанням результатів основних і додаткових методів дослідження; вміти будувати діагностичний алгоритм для встановлення діагнозу хвороби;

– вміти здійснювати забір біологічного матеріалу для лабораторних досліджень; вміти проводити найпростіші лабораторні дослідження; вміти оцінити результати лабораторних, функціональних та інструментальних методів дослідження; вміти інтерпретувати результати лабораторних (цитологічних, гістологічних) і інструментальних (рентгенологічних, УЗД, ЕКГ тощо) методів дослідження;

– вміти здійснити диспансерне спостереження і реабілітацію пацієнта [2].

Представниками компетентнісного підходу (М. Головань, І. Зимня, А. Карпов, В. Коваль, С. Осипова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, В. Сластьонін, М. Степко, Ю. Татур та ін.) дослідницька компетентність розглядається як інтегральна характеристика особистості, що виражається в готовності і здатності самостійно освоювати і отримувати системи нових знань в результаті перенесення смислового контексту діяльності від функціонального до перетворювального, базуючись на наявних знаннях, уміннях, навичках та способах діяльності.

Зважаючи на запропоновані тлумачення сутності поняття «дослідницька компетентність», а також ґрунтуючись на власній позиції, під поняттям «дослідницька компетентність майбутнього фельдшера» розуміємо інтеграційне особистісне новоутворення, що складають базисні знання методів наукового пізнання, технологія дослідницької діяльності, ціннісне ставлення до неї та здатність до трансферу набутого дослідницького досвіду в майбутню професійну діяльність для надання якісної медичної допомоги пацієнтам.

З метою формування дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів у процесі вивчення біологічних дисциплін було використано експериментальну методику, яка охоплювала зміст двох навчальних модулів («Біологія», «Медична біологія»), позанавчальну проектно-дослідницьку діяльність, гурткову роботу, олімпіади, професійні конкурси, практику, що забезпечувало різноаспектність формування дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів та взаємоузгодження інтерактивних методів та засобів її формування.

У зв'язку з тим, що специфіка вивчення медико-біологічних дисциплін у медичному коледжі полягає у започаткуванні розвитку клінічного мислення майбутніх фельдшерів, основні завдання цих дисциплін передбачають інтенсивний розвиток пізнавальних процесів: пам'яті, комплексного мислення, спостережливості, суджень. Ці процеси задіються при встановленні діагнозу хворого відповідно до всього комплексу даних пацієнта, забезпечують правильний вибір методів обстеження, лікування.

Водночас відомості про практичне значення медико-біологічних знань і перспективи розвитку медико-біологічних наукових досліджень перемежовували зміст всіх розділів медико-біологічних дисциплін. Поряд з цим, у ході формування дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів у процесі вивчення біологічних дисциплін вирішувалася задача щодо усвідомлення значущості дослідницької компетентності для успішної професійної діяльності сучасного фельдшера.

Метою формувального експерименту була перевірка ефективності реалізації експериментальної методики в ході поетап-

ного формування дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів, забезпечення реалізації якої відбувалося завдяки впровадженню педагогічних умов: насичення дослідницького компонента змісту біологічних дисциплін професійно спрямованими дослідницькими завданнями; занурення майбутніх фельдшерів в активну позанавчальну проектно-дослідницьку діяльність; усвідомлення майбутніми фельдшерами на рівні переконань взаємозумовленості дослідницької компетентності та успішної професійної діяльності.

У експериментальній методиці компетентнісний підхід передбачав використання інтерактивних методів навчання, що представляють собою високо результативні форми взаємодії суб'єктів освітнього процесу з метою формування дослідницької компетентності. Інтерактивні методи навчання достатньо розроблені в дослідженнях з технології організації освітнього процесу в сфері професійної освіти (А. Вербицький, Г. Трошева, М. Фролова та ін.). Освітній процес, на думку дослідників, повинен включати в себе як навчальну, так і елементи майбутньої професійної діяльності. У ньому знання повинні засвоюватися не у вигляді знакових систем, а в процесі проектування і розробки. В цьому процесі вітається: критичний підхід до отримання готового знання; набуття студентами умінь самостійно виробляти адекватне рішення з різних проблемних ситуацій. Моделювання діяльності, її зміст та умови здійснення вбудовуються у контекст майбутньої професії. При цьому знання виступають не тільки засобом опанування професії, а й засобом розвитку особистості [1; 3; 4]. зв'язку з цим особливе місце у формуванні дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів відводилося професійним ситуаціям дослідницького спрямування як інтерактивному методу навчання.

Відтак, у запропонованому досліджені групи методів склали:

– методи, що формують науковий світогляд майбутніх фельдшерів і здійснюють обмін інформацією (бесіда, диспут, есе);

– методи, що організують дослідницьку діяльність майбутніх фельдшерів і стимулюють її мотиви (дослід, спостереження, дослідження, ігровий метод, проектний метод, кейс-метод);

– методи, що надають допомогу майбутнім фельдшерам здійснювати рефлексію їх дослідницької діяльності (індивідуальна бесіда, есе, тестування, самооцінка).

Для ефективного формування дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів у процесі вивчення біологічних дисциплін, керуючись навчальними робочими програмами, були відібрані основні форми організації навчання, а саме: лекція, семінар-дискусія, круглий стіл, дослідницькі заняття, олімпіади, конференції, самостійна робота, практика, предметний гурток, індивідуальні консультації.

Формування дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів передбачало поетапну реалізацію завдань на орієнтаційному, практичному та оцінному етапі. Було припущено, що поетапне формування дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів відповідатиме етапам навчання у медичному коледжі і включатиме:

а) 1 курс (база 9 кл) (2013–2014 н. р.) – орієнтаційний етап, на якому відбувалося формування сучасного бачення особливостей дослідницької компетентності, вирішувалися завдання щодо оволодіння майбутніми фельдшерами знаннями та вміннями навчально-дослідницької діяльності (робота з інформаційними джерелами, аналіз, узагальнення, прогнозування та ін.), актуалізовувався інтерес до дослідницької діяльності професійного спрямування, ціннісне ставлення до неї;

б) 2, 3 курс (база 9 кл) (2014–2016 н. р.) – практичний етап формування дослідницької компетентності, на якому реалізовувалися особистісно зорієнтовані педагогічні методи, в результаті чого вирішувалися завдання щодо оволодіння майбутніми фельдшерами знаннями та вміннями дослідницької, проектно-дослідницької діяльності, формування професійних якостей: відповідальності, наукової комунікації, накопичення початкового професійно спрямованого дослідницького досвіду;

в) 4 курс (база 9 кл) (2016–2017 н. р.) – оцінний етап, на якому відбувалася актуалізація рефлексивних та оцінних умінь щодо дослідницької компетентності. Проектування самостійної професійно спрямованої дослідницької діяльності.

Орієнтаційний етап сприяв формуванню інтересу до дослідницької діяльності, мотивував опанування основного біологічного апарату, необхідного для дослідження медико-біологічних об'єктів і явищ; обізнаність у передових знаннях в галузі медичної біології. Практичний етап відрізнявся формуванням здатності організовувати і проводити дослідження, обробки результатів дослідження із застосуванням сучасних інформаційних технологій і технічних засобів з використанням стандартних програмних пакетів; здатності вибирати і використовувати відповідне обладнання, інструменти та методи; поєднувати теорію і практику для вирішення медико-біо-

логічних дослідницьких завдань; розуміння можливостей методів дослідження. На оцінному етапі формувалися рефлексивні вміння, здатність до адекватної самооцінки рівня сформованості дослідницької компетентності, усвідомлення взаємозумовленості дослідницької компетентності та успішної професійної діяльності майбутніх фельдшерів.

Висновки з проведеного дослідження. Результати прикінцевого етапу дослідження засвідчили кількісні та якісні зміни щодо рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів експериментальної групи: евристичного рівня сформованості дослідницької компетентності досягли 21,87% студентів ЕГ (було 1,56%) на репродуктивному рівні виявилося 55,47% респондентів ЕГ (було 17,19%) на адаптивному залишилося 22,66% майбутніх фельдшерів ЕГ (було 81,25%).

У контрольній групі зменшилася кількість студентів адаптивного рівня сформованості дослідницької компетентності з 82,79% до 54%; кількість майбутніх фельдшерів із репродуктивним рівнем сформованості збільшилася з 16,39% до 36,06%. До 9,84% (було 0,82%) підвищився показник евристичного рівня.

Встановлено, що зміни, які відбулися в результатах рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів у процесі вивчення біологічних дисциплін ЕГ виявилися статистично значущими, що підтверджено значенням медіанного критерію. Розрахований медіанний критерій більший критичного значення (21,64447>3,84146), що доводить дієвість експериментальної методики формування дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів у процесі вивчення біологічних дисциплін.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів у процесі вивчення біологічних дисциплін. Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні індивідуально-психологічних факторів, закономірностей та особливостей формування дослідницької компетентності майбутніх фельдшерів як у процесі фахової підготовки, так і в системі безперервної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подход в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.

2. Наказ МОЗ України № 401 від 07.07.2011 р. «Про введення в дію складових галузевих стандартів вищої освіти зі спеціальностей освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста галузей знань «Медицина» та «Фармація» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mozdocs.kiev.ua/view.php?id=12802.

3. Трошева Г.А. Формирование исследовательских умений у студентов профессионального лицея // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 10. – С. 14-16.

4. Фролова М.Е. Педагогічне забезпечення процесу формування дослідницьких компетентностей студентів в системі вищої економічної освіти / М.Е. Фролова // Вища освіта України. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – 2012. – Т. 3. – С. 206-216.

УДК 377.3 (430) : 614.253.2

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СЕСТРИНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ НІМЕЧЧИНИ В СВІТЛІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ВИМОГ

Олеськова Г.Г., аспірант кафедри
практики іноземної мови та методики викладання
Хмельницький національний університет
Науковий керівник: Бідюк Н.М., д. пед. н.,
професор, завідувач кафедри практики іноземної мови
та методики викладання
Хмельницький національний університет

У статті розглядаються основні професійні компетентності сестринського персоналу Німеччини в світлі європейських вимог. На основі порівняльного аналізу праць вітчизняних і зарубіжних дослідників, нормативно-правових документів ЄС, ВООЗ, законодавства Німеччини, електронних ресурсів з досліджуваної проблеми, а також синтезу, узагальнення і систематизації теоретичних положень, що містяться у вищезазначених першоджерелах, зроблено висновок, що вимоги, які висуваються до майбутнього сестринського персоналу Німеччини з огляду на європейські нормативно-правові документи, підкреслюють підвищення його ролі в системі охорони здоров'я Німеччини, мотивують його до подальшого професійного зростання.

Ключові слова: *Директиви ЄС, Німеччина, нормативно-правові документи, професійні компетентності, сестринський персонал.*

В статье рассматриваются основные профессиональные компетентности сестринского персонала Германии в свете европейских требований. На основе сравнительного анализа работ отечественных и зарубежных исследователей, нормативно-правовых документов ЕС, ВОЗ, законодательства Германии, электронных ресурсов по исследуемой проблеме, а также синтеза, обобщения и систематизации теоретических положений, содержащихся в вышеупомянутых первоисточниках, сделан вывод, что требования, которые выдвигаются к будущему сестринскому персоналу Германии, учитывая европейские нормативно-правовые документы, подчеркивают повышение его роли в системе здравоохранения Германии, мотивируют его к дальнейшему профессиональному росту.

Ключевые слова: *Директивы ЕС, Германия, нормативно-правовые документы, профессиональные компетентности, сестринский персонал.*

Oleskova H.H. PROFESSIONAL COMPETENCE OF GERMAN NURSING PERSONNEL IN THE LIGHT OF EUROPEAN REQUIREMENTS

The article reviews the main professional competences of German nursing personnel in the light of European requirements. Based on a comparative analysis of native and foreign research works, normative legislative documents of the EU, WHO, German laws, electronic resources on the problem under study and synthesis, generalization and systematization of theoretical provisions, contained in the above-mentioned authentic sources, concluded that the requirements put forward to the future nursing personnel in Germany due to the European normative legislative documents, emphasize its increasing role in the German health care system, motivate it to further professional growth.

Key words: *EU Directives, Germany, normative legislative documents, professional competences, nursing personnel.*

Постановка проблеми. Реформування систем охорони здоров'я та медичної освіти в Україні, застосування більш складних методів лікування, діагностики та профілактики захворювань, впровадження інноваційних технологій та сучасних підходів у наданні медичної допомоги вимагає створення сучасних національних стандартів підготовки сестринського персоналу, які б відповідали європейським кваліфікаційним вимогам.

Професійна компетентність сестринського персоналу, яка при цьому формується відповідно до вимог часу, реалізує надання медичної допомоги пацієнтам на більш високому рівні та сприяє зміцненню здоров'я людей і продовженню тривалості їх життя. З огляду на вищевикладене, для нас є надзвичайно цінним досвід підготовки сестринського персоналу Німеччини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз автентичних фахових джерел свідчить про інтерес багатьох науковців до проблем становлення і розвитку професійних компетентностей фахівців як в Україні, так і Німеччині. Українські науковці О. Варецька, І. Васильєв, І. Гнатишин, С. Гончаренко, В. Кремень, В. Луговий,

С. Сисоєва, В. Ягупов та багато інших присвятили свої праці проблемам компетентнісної освіти. Проблемі формування професійної компетентності медичних сестер України присвятили свої дослідження І. Радзієвська та З. Шарлович. Поняття «професійна компетентність» фахівця у дослідженнях німецьких вчених відображене у дослідженні Л. Отрощенко.

Німецькі дослідники Ф. Вайнерт (F. Weinert), П. Денбостель (P. Dehnbostel), М. Лінтен (M. Linten), М. Мульдер (M. Mulder), С. Прюстель (S. Prьstel), М. Ріггер (M. Riegger) висвітлювали у своїх працях тлумачення поняття «компетентність» фахівців. Теоретичне і практичне значення для нашого дослідження має трактування понять, в тому числі й «професійної компетентності», у працях німецьких дослідників В. Гамахер (W. Hamacher), К. Ейкхольт (C. Eickholt), Н. Ленартц (N. Lenartz), С. Бланко (S. Blanco).

Варто зазначити, що в українській психолого-педагогічній літературі недостатньо висвітлено трактування німецького поняття «Kompetenz». Крім того, сутність поняття «професійна компетентність» («berufliche Handlungskompetenz») сестринського персоналу Німеччини не з'ясовано українськими науковцями.

Постановка завдання. У статті маємо намір здійснити аналіз автентичних фахових джерел з тематики нашого дослідження, переклад певних нормативно-правових документів та психолого-педагогічної літератури з метою виявлення основних професійних компетентностей сестринського персоналу Німеччини в світлі європейських вимог.

Виклад основного матеріалу дослідження. Звернемося до Закону України «Про вищу освіту» і будемо спиратися в подальшому на трактування поняття «компетентність». У розділі 1, статті 1 сформульовано: «Компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність

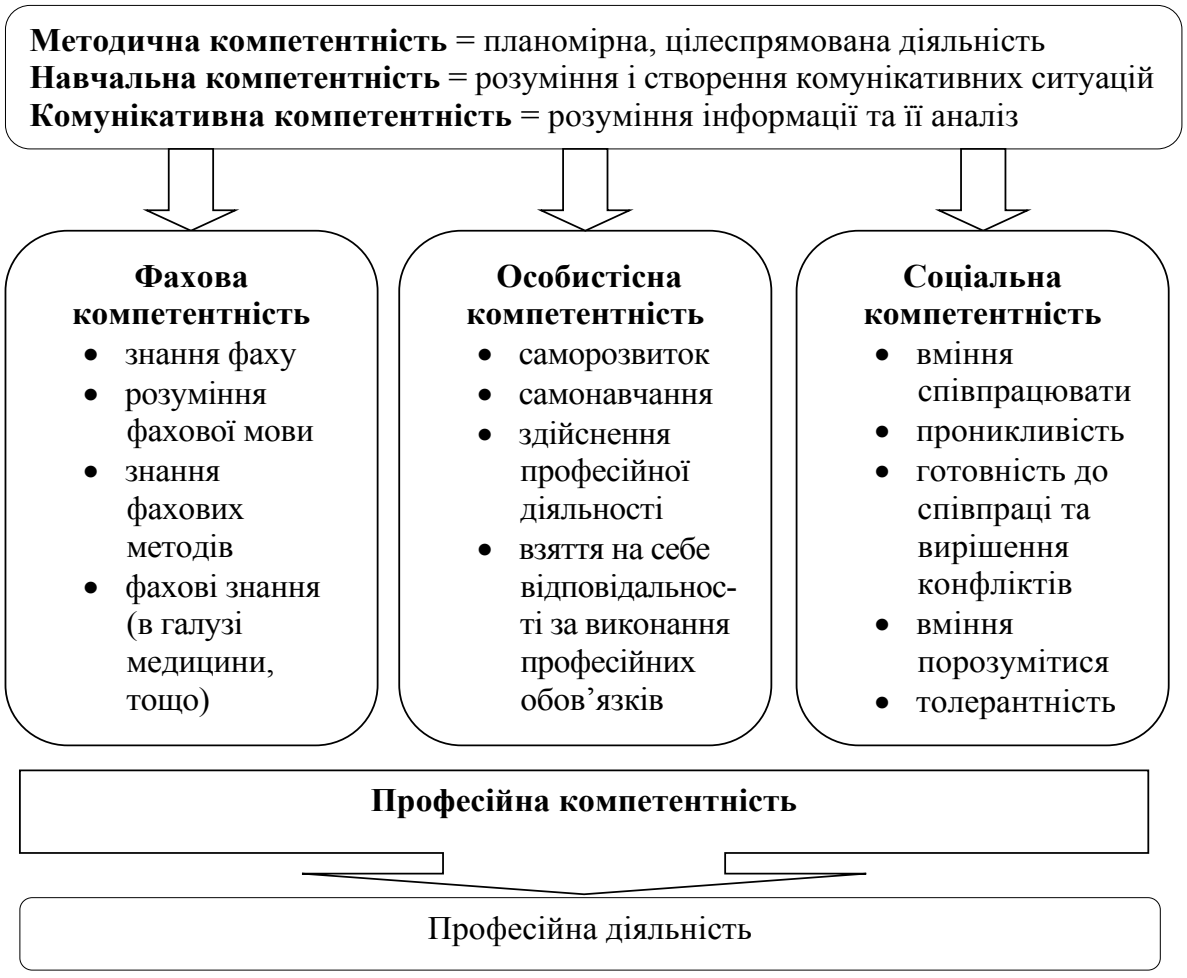

Рис. 1. Складові поняття «професійна компетентність» з точки зору носіїв німецької мови

і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [1].

Передусім, з метою подальшого використання у статті поняття «професійна компетентність» («berufliche Handlungskompetenz») сестринського персоналу Німеччини, з'ясуємо сутність німецького поняття «Kompetenz» та погодимося з визначенням цього поняття, яке подається у німецькому тлумачному словнику Duden. Згідно з ним, німецьке поняття «Kompetenz», залежно від контексту, має різні значення. По-перше, в ньому поняття «Kompetenz» тлумачиться як: а) «знання (розуміння) справи» («Sachverstand»); «вміння» («Fdhigkeiten»); «компетентність» та б) «компетенція» («Zustdndigkeit»), яке переважно вживається у юридичній мові. По-друге, у мовознавстві, згідно з визначенням американського мовознавця Н. Хомського (N. Chomsky), під поняттям «Kompetenz» розуміється «сукупність всіх мовних здібностей, якими володіє носій мови» («Summe aller sprachlichen Fdhigkeiten, die ein Muttersprachler besitzt») [13].

Загальновідомо, що у психолого-педагогічній літературі панували відмінні думки про сутність понять «компетентність» та «компетенція» фахівця та висвітлювалося їх тлумачення багатьма науковцями. Німецький науковець М. Мульдер (M. Mulder), дослідивши процес становлення поняття «Kompetenz», вбачає незаперечний факт існування подвійного значення цього поняття, а саме: «Autoritdt» («авторитет; вплив») та «Fdhigkeit» («здібність; уміння») [15].

Перейдемо до розгляду складових поняття «професійна компетентність» з точки зору носіїв німецької мови (рис. 1) [11, с. 30; 12; 14].

Постійна конференція міністрів освіти і культури земель ФРН (Kultusministerkonfernz – KMK) визначає поняття «професійна компетентність» як єдність фахової, соціальної та особистісної компетентності [11, с. 28].

П. Денбостель (P. Dehnbostel) описує поняття «професійна компетентність» за допомогою трьох величин – фахової, соціальної та особистісної компетентності, які слід розглядати комплексно, щоб цілковито зрозуміти сутність цього поняття. Інші величини – методична компетентність, навчальна компетентність та комунікативна компетентність є частиною трьох вказаних вище компетентностей [11, с. 29].

З метою подальшого використання у статті поняття «сестринський персонал» («Pflegepersonal») згадаємо конвенцію «Про зайнятість та умови праці й життя сестринського персоналу № 149 (укр/рос)» від 21.06.1977 року, в якій зазначено, що «сестринський персонал – всі категорії осіб, які забезпечують сестринський догляд і сестринське обслуговування» [2].

Крім того, погодимось з визначенням поняття «сестринський персонал» («Pflegepersonal»), яке у словнику Duden тлумачиться як «персонал, що працює у лікарні, будинку інвалідів та подібних закладах догляду за хворими» («Pflegepersonal – Personal, das in einem Krankenhaus, Pflegeheim o. Д. in der Krankenpflege tdtig ist») [16].

Поняття «сестринський персонал» Німеччини охоплює досить велику кількість назв професій у сфері догляду, зокрема, медичний брат/медична сестра (Krankenpfleger/Krankenschwester), медичний брат з догляду за людьми похилого віку/медична сестра з догляду за людьми похилого віку (Alterpfleger/Altenpflegerin). Нові назви професій сестринського персоналу підкреслюють в мовному відношенні розширений підхід до догляду за пацієнтами, що не обмежується лише лікувальним аспектом, а надалі містить також профілактичні, реабілітаційні та паліативні заходи. До них з 01.01.2004 року відносять медичного брата з профілактики та догляду за хворими/медичну сестру з профілактики та догляду за хворими (Gesundheits- und Krankenpfleger/Gesundheits- und Krankenpflegerin), медичного брата з профілактики та догляду за дітьми/медичну сестру з профілактики та догляду за дітьми (Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger/ Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerin).

Вимоги до професійної компетентності сестринського персоналу Німеччини та його зростаюча роль у вирішенні сучасних проблем системи охорони здоров'я та наданні ефективної, доступної для всіх медичної допомоги змінюються з плином часу. Нормативно-правові документи ЄС, ВООЗ, законодавство Німеччини є свідченням цього.

Першою конференцією ВООЗ з питань сестринської справи у Європі було здійснено низку кроків з метою підвищення статусу медичних сестер і акушерок та максимального використання їх потенційних можливостей. На другій європейській конференції ВООЗ з питань сестринської та акушерської справи за участю міністрів охорони здоров'я держав-членів Європейського регіону ВООЗ 15 – 17 червня 2000 року була підписана Мюнхенська декларація, у якій вони зобов'язалися вжити заходів щодо:

а) забезпечення участі медсестер і акушерок в процесі прийняття рішень на всіх

рівнях розробки та реалізації політики охорони здоров'я;

б) вирішення існуючих проблем, зокрема, в таких галузях, як кадрова політика, забезпечення рівних можливостей для чоловіків та жінок, підвищення статусу медсестер і акушерок при домінуючій ролі лікарів;

в) забезпечення можливостей для службового зростання і створення відповідних фінансових стимулів;

г) вдосконалення системи базової та неперервної професійної освіти і забезпечення доступу до вищої медсестринської та акушерської освіти;

ґ) створення можливостей для спільного навчання медсестер, акушерок та лікарів на до- та післядипломному рівнях освіти для забезпечення їх більш тісної співпраці та міждисциплінарної взаємодії з метою покращення якості надання медичної допомоги;

д) підтримки наукових досліджень та поширення інформації з метою розвитку знань і бази фактичних даних з сестринської та акушерської практики;

е) пошуку можливостей для створення та підтримки програм і служб надання сестринської та акушерської допомоги, орієнтованої на потреби сім'ї, включаючи, де це доречно, реалізацію концепції медичної сестри сімейної медицини;

є) посилення ролі медичних сестер і акушерок в таких галузях, як суспільна охорона здоров'я, зміцнення здоров'я і розвиток потенціалу населення на місцевому рівні [19].

До нормативно-правових документів Німеччини, що нині регулюють освіту та професійну діяльність сестринського персоналу, належать: Закон «Про професії з догляду за людьми похилого віку» («Altenpflegegesetz») від 17.11.2000 року з останніми змінами 18.04.2016 року, Постанова «Про освіту та складання іспитів для професій працівників з догляду за людьми похилого віку» («Altenpflege-Ausbildungs- und Prьfungsverordnung») від 26.11.2002 року з останніми змінами 18.04.2016 року, Закон «Про професії з догляду за хворими» («Krankenpflegegesetz») від 16.07.2003 року з останніми змінами 04.04.2017 року, Постанова «Про освіту та складання іспитів для професій з догляду за хворими» («Ausbildungs- und Prьfungsverordnung fьr die Berufe in der Krankenpflege») від 10.11.2003 року з останніми змінами 18.04.2016 року [4; 5; 9; 10].

В законодавстві Німеччини, що регламентує освіту сестринського персоналу, висуваються вимоги до його фахової підготовки та професійної компетентності, які ґрунтуються на Директивах ЄС, зокрема на Директиві 2005/36/ЄС Європейського парламенту та Ради від 7 вересня 2005 року про визнання професійних кваліфікацій (Richtlinie 2005/36/EG des Europdischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 ьber die Anerkennung von Berufsqualifikationen) та Директиві 2013/55/ЄС Європейського парламенту та Ради від 20 листопада 2013 року зі змінами до вказаної вище Директиви (Richtlinie 2013/55/EU des Europdischen Parlaments und des Rates vom 20. November 2013 zur Dnderung der Richtlinie 2005/36/EG ьber die Anerkennung von Berufsqualifikationen und der Verordnung (EU) Nr. 1024/2012 ьber die Verwaltungszusammenarbeit mit Hilfe des Binnenmarkt-Informationssystems(„IMI-Verordnung")) [6; 17; 18].

В Директивах ЄС прописано, що свобода пересування та взаємовизнання державами-членами ЄС дипломів, сертифікатів та інших документів, виданих компетентними органами у державі-члені ЄС, лікарям, сестринському персоналу загального профілю та іншим фахівцям обмеженої кількості професій (стоматологам, ветеринарам, акушеркам, фармацевтам і архітекторам) має базуватись на принципі автоматичного визнання їх професійних кваліфікацій в ході узгодження мінімальних вимог до навчання. «Європейська професійна картка» являє собою електронний документ, що засвідчує визнання професійних кваліфікацій фахівця та виконання ним всіх необхідних умов для надання послуг на території держав-членів ЄС.

Вимоги до навчання сестринського персоналу загального профілю прописані в статті 31 вказаних вище Директив ЄС. Згідно цієї статті Директив ЄС, прийом на навчання сестринського персоналу загального профілю залежить від:

а) завершення 12-річної загальної середньої освіти, про що свідчить диплом, свідоцтво або інший документ еквівалентного рівня, виданий компетентними органами держав-членів ЄС, який забезпечує доступ до університетів або вищих навчальних закладів еквівалентного рівня;

б) завершення 10-річної загальної середньої освіти, про що свідчить диплом, свідоцтво чи інший документ, який дає право на навчання у професійній школі або за програмами професійної підготовки сестринського персоналу.

Підготовка сестринського персоналу загального профілю має здійснюватись упродовж трьох років на постійній основі, включати в себе щонайменше програму,

описану в додатку V, пункті 5.2.1., крім того, вона може бути виражена еквівалентними кредитами ECTS, і охоплювати щонайменше 4600 годин теоретичної та практичної (клінічної) підготовки. Тривалість теоретичного навчання при цьому становить як мінімум одну третину, тривалість практичного (клінічного) навчання не менше половини мінімальної тривалості навчання.

В ході теоретичної підготовки майбутній сестринський персонал здобуває необхідні знання, уміння та компетентності, вказані відповідно у § 6 та § 7. Під час практичної (клінічної) підготовки майбутній сестринський персонал навчається працювати в колективі (команді) та, безпосередньо контактуючи зі здоровими та/чи хворими особами та/чи громадами, організовувати, розподіляти і оцінювати необхідний комплексний догляд за хворими на основі здобутих знань, умінь та компетентностей.

Майбутній сестринський персонал має навчитися не лише працювати в колективі, але й керувати колективом та організовувати загальний догляд, в тому числі медико-санітарну освіту для окремих осіб і невеликих груп в медичних закладах або у громаді.

Навчати сестринський персонал мають викладачі догляду за хворими та інші компетентні особи в університетах і вищих навчальних закладах еквівалентного рівня або в професійних школах, чи за програмами професійної підготовки сестринського персоналу. Ця підготовка має проводитися в лікарнях або інших закладах охорони здоров'я, в тому числі у громаді, під керівництвом сестринського персоналу, який здійснює викладацьку діяльність у співпраці та за участю решти кваліфікованого сестринського персоналу.

Згідно з Директивами ЄС, статті 31, параграфа 6 підготовка сестринського персоналу (медичних сестер/медичних братів) загального профілю має гарантувати здобуття ним таких знань та умінь:

а) глибокі знання наук, на яких базується загальний догляд за хворими, в тому числі достатні знання про організм людини та його фізіологічні функції, поведінку здорових і хворих людей, а також вплив фізичного та соціального середовища на здоров'я людини;

б) знання теорії професійної діяльності (сутності професії) та професійної етики, загальних принципів здоров'я і догляду за хворими;

в) належний клінічний досвід, що має володіти навчальною цінністю і бути отриманим під наглядом кваліфікованого сестринського персоналу в тих закладах, де є достатня кількість кваліфікованого персоналу і відповідного обладнання для сестринського догляду за пацієнтами;

г) здатність брати участь у практичній підготовці медичного персоналу та досвід роботи з таким персоналом;

ґ) досвід роботи з представниками інших професій у галузі охорони здоров'я.

У статті 31, § 7 вищевказаних Директив ЄС прописані сучасні вимоги до сестринського персоналу. Професійні кваліфікації сестринського персоналу загального профілю незалежно від того, чи здійснювалось його навчання в університетах або вищих навчальних закладах еквівалентного рівня, професійних школах або в рамках програм професійної підготовки сестринського персоналу, мають свідчити про те, що фахівець спроможний:

а) самостійно надавати необхідну сестринську допомогу, використовуючи сучасні теоретичні та практичні (клінічні) знання, а також планувати, організовувати та забезпечувати догляд за хворими на основі отриманих знань і умінь, здобутих у відповідності з пунктами а), б), в) § 6 в цілях вдосконалення професійної практики;

б) ефективно співпрацювати з іншими фахівцями у галузі охорони здоров'я, в тому числі брати участь у практичній підготовці медичних кадрів на основі здобутих знань і умінь;

в) заохочувати окремі особи, сім'ї та групи людей вести здоровий спосіб життя і надавати самодопомогу на основі знань і умінь, здобутих у відповідності з пунктами а), б) § 6;

г) самостійно вживати негайних заходів щодо збереження життя, в тому числі у кризових і катастрофічних ситуаціях;

ґ) самостійно надавати поради, консультування та підтримку особам, які потребують догляду, та їх близьким;

д) самостійно забезпечувати якісну сестринську допомогу та оцінювати її;

е) висловлюватись ерудованою професійною мовою та співпрацювати з представниками інших професій в галузі охорони здоров'я;

є) аналізувати якості сестринської допомоги для вдосконалення власного професійного досвіду в якості сестринського персоналу загального профілю.

Формування професійної компетентності сестринського персоналу загального профілю відбувається в ході вивчення курсів навчальних дисциплін, зазначених у додатку V, пункті 5.2.1. Директив ЄС. Теоретична підготовка охоплює такі дисципліни:

а) у галузі догляду за хворими: теорія професійної діяльності (сутність професії) та медсестринська етика, загальні принципи гігієни та догляду за хворими, загальна та спеціалізована терапія, загальна та спеціалізована хірургія, догляд за дитиною та педіатрія, догляд за породіллею та немовлям, догляд за душевнохворими та психіатрія, догляд за людьми похилого віку та геріатрія;

б) фундаментальні науки: анатомія і фізіологія, патологія, бактеріологія, вірусологія та паразитологія, біофізика, біохімія та радіологія, дієтологія, гігієна (профілактична медицина та медико-санітарна освіта), фармакологія;

в) суспільні науки: соціологія, психологія, основи управління, основи педагогіки, соціальне і санітарне законодавство, правові аспекти догляду за хворими;

Практична (клінічна) підготовка охоплює дисципліни у галузі догляду за хворими: загальна та спеціалізована терапія, загальна та спеціалізована хірургія, догляд за дитиною та педіатрія, догляд за породіллею та немовлям, догляд за душевнохворими та психіатрія, догляд за людьми похилого віку та геріатрія, сестринський догляд вдома.

В Директивах ЄС говориться про те, що одна чи декілька вказаних вище навчальних дисциплін можуть викладатись в контексті інших дисциплін або у поєднанні з ними. Теоретична підготовка має бути виваженою та узгодженою з практичною таким чином, щоб зазначені в цьому додатку знання і уміння можна було б здобувати належним чином.

Особлива увага в Директивах ЄС надається безперервній професійній освіті. «Безперервне навчання» включає: загальну освіту, професійну освіту і навчання, формальну освіту і навчання протягом усього життя, що призводить до підвищення рівня професійної компетентності сестринського персоналу.

З урахуванням швидкості технологічного розвитку і наукового прогресу, навчання протягом усього життя має важливе значення для цілої низки професій. У зв'язку з цим держави-члени ЄС повинні вжити конкретних заходів для відповідного безперервного навчання, підготовки фахівців у руслі технічного і наукового прогресу [6; 17; 18].

Нині на розгляді в парламенті Німеччини знаходиться проект Закону «Про реформування професій у сфері сестринського догляду» («Entwurf eines Gesetzes zur Reform der Pflegeberufe («Pflegeberufereformgesetz»)), згідно з яким фахова підготовка сестринського персоналу з профілактики та догляду за дорослими і дітьми, а також сестринського персоналу з догляду за людьми похилого віку буде єдиною, і новою назвою фахівців у сфері сестринського догляду в Німеччині стане «Pflegefachfrau/ Pflegefachmann» – «фахівець сестринської справи».

В проекті Закону, розділі 1, § 5 говориться, що навчання фахівців сестринської справи сприяє розвитку фахової, особистісної, соціальної, методичної, навчальної, комунікативної компетентності та здатності до передавання знань та самоаналізу, що є необхідним для здійснення без сторонньої допомоги процесно-орієнтованого загального догляду за пацієнтами всіх вікових категорій, які потребують невідкладної та довготривалої сестринської допомоги в стаціонарних та амбулаторних умовах. При цьому необхідним є навчання упродовж життя, що прийнято вважати процесом творення власної професійної біографії та безперервним подальшим розвитком в якості особистості та фахівця [8].

Позитивний досвід фахової підготовки сестринського персоналу Німеччини є надзвичайно важливим для України. Адже в Угоді про асоціацію між Україною та Європейським Союзом в главі 23 статті 432 пункті b) пропонується «створення національних механізмів з метою покращення прозорості та визнання кваліфікацій та компетенцій, використовуючи, коли це можливо, досвід ЄС» [3].

При цьому важливими для нас є Рекомендації Європейського Парламенту та Ради від 23 квітня 2008 року щодо створення європейської кваліфікаційної системи для можливості отримувати освіту протягом усього життя (№ 2008/С 111/01), де говориться, що «індивідуальний розвиток, конкурентоспроможність, зайнятість і соціальна згуртованість у суспільстві вирішальною мірою залежать від розвитку і визнання знань, умінь та компетентностей громадян. Розвиток та їх визнання має сприяти транснаціональній мобільності тих, хто працює і навчається, а також сприяти тому, що вимоги до попиту і пропозиції мають відповідати європейському ринку праці. Таким чином, мають удосконалюватися і заохочуватися на національному та громадському рівнях використання кваліфікацій та доступ і участь в навчанні упродовж життя для всіх, в тому числі знедолених людей» [7].

Висновки з проведеного дослідження. Вимоги, що висуваються до майбутнього сестринського персоналу Німеччини, з огляду на європейські нормативно-пра-

вові документи, підкреслюють підвищення його ролі в системі охорони здоров'я Німеччини, мотивують його до подальшого професійного зростання, отримання знань і умінь, необхідних для фахівців сестринської справи в наш час бурхливого розвитку науково-технічного прогресу. Фахова підготовка сестринського персоналу України знаходиться на порозі змін. Цьому сприяють реформи як в галузі охорони здоров'я, так і в галузі медичної освіти. Кваліфікація сестринського персоналу України має відповідати європейським вимогам і стандартам а наша медична освіта − бути однією з кращих в Європі.

У перспективі ставимо за мету дослідити шляхи формування професійних компетентностей сестринського персоналу Німеччини та розглянути можливість застосування позитивного німецького досвіду для формування професійних компетентностей сестринського персоналу України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII (Сторінка 1 з 6) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

2. Конвенція про зайнятість та умови праці й життя сестринського персоналу № 149 (укр/рос) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/993_056

3. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/984_011

4. Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.gesetze-im-internet.de/altpflaprv/BJNR441800002.html

5. Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/krpflaprv_2004/gesamt.pdf

6. Directive 2005/36/EC of the European parliament and of the council of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications (Text with EEA relevance) (OJ L 255, 30.9.2005, p. 22 [Elektronic resource]. – Mode of access: https://www.education.ie/en/The-Education-System/Qualifications-Recognition/EU-Directive-2005-36-EC.pdf

7. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (2008/C 111/01) [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2008.111.01.0001.01.DEU

8. Entwurf eines Gesetzes zur Reform der Pflegeberufe («Pflegeberufereformgesetz») [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.bmfsfj.de/blob/77270/a53f5a0dc4ef96b88a1acb8930538079/entwurf-pflegeberufsgesetz-data.pdf

9. Gesetz über die Berufe in der Altenpflege [Elektronische Ressource].–Zugriffsart:https://www.gesetze-im-internet.de/altpflg/BJNR151310000.html

10. Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.gesetze-im-internet.de/krpflg_2004/__4.html

11. Hamacher W., Eickholt C., Lenartz N., Blanco S., (2012) Sicherheits- und Gesundheitskompetenz durch informelles Lernen im Prozess der Arbeit [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.baua.de/DE/ Angebote/Publikationen/Berichte/F2141.pdf?__blob=publicationFile&v=8

12. Handlungskompetenzmodell. [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.thieme.de/statics/dokumente/thieme/final/de/dokumente/tw_pflegepaedagogik/abb-03-06-handlungskompetenzmodell.jpg

13. Kompetenz [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : http://www.duden.de/rechtschreibung/Kompetenz

14. Linten, M., Prüstel, S. (2015) Kompetenz in der beruflichen Bildung: Begriff, Erwerb, Erfassung, Messung [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliographie-kompetenz-in-der-beruflichen-bildung.pdf

15. Mulder, M. Kompetenz – Bedeutung und Verwendung des Begriffs in der beruflichern Erstausbildung und Weiterbildung. Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 40 – 2007/1 [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : https://www.google.com.ua/#q=Mulder+M.+-Kompetenz++Bedeutung+und+Verwendung+des+Begriffs+in+der+beruflichern+Erstausbildung+und+Weiterbildung.+Europäische+Zeitschrift+für+Berufsbildung+Nr.+40+-+2007/1

16. Pflegepersonal [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : http://www.duden.de/rechtschreibung/Pflegepersonal

17. Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex%3A32005L0036

18. Richtlinie 2013/55/EU des Europäischen Parlaments und des Rates vom 20. November 2013 zur Änderung der Richtlinie 2005/36/EG über die Anerkennung von Berufsqualifikationen und der Verordnung (EU) Nr. 1024/2012 über die Verwaltungszusammenarbeit mit Hilfe des Binnenmarkt-Informationssystems („IMI-Verordnung“) [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart : http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex%3A32013L0055

19. WHO/Europa. Publikationen. Erklärung von München – Pflegende und Hebammen – ein Plus für Gesundheit [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart: http://www.euro.who.int/de/publications/policy-documents/munich-declaration-nurses-and-midwives-a-force-for-health

УДК 378.147:811.111

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: СУТНІСТЬ ТА НАУКОВІ ПІДХОДИ

Осова О.О., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри іноземної філології
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

У статті представлено теоретичний аналіз проблеми професійно-педагогічної компетентності. Виділено та охарактеризовано напрями і підходи до визначення суті, змісту, функцій та структури професійно-педагогічної компетентності. На основі узагальнення та інтеграції наукових досліджень наведено власний підхід до визначення суті досліджуваного поняття та його якісних ознак.

Ключові слова: *професійна компетентність, майбутні вчителі, професійно-педагогічна компетентність, якісні ознаки, функції.*

В статье представлен теоретический анализ проблемы профессионально-педагогической компетентности. Выделены и охарактеризованы основные направления и подходы к определению сущности, содержания, функций и структуры профессионально-педагогической компетентности. В результате обобщения и интеграции научных исследований представлен свой подход к определению сущности исследуемого понятия и его признаков.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, будущие учителя, профессионально-педагогическая компетентность, качественные признаки, функции.*

Osova O.O. PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE: ESSENCE AND SCIENTIFIC APPROACHES

The article presents theoretical analysis of the professional pedagogical competence problem. The author singles out and describes tendencies and approaches to the definition of the essence, content, functions and the structure of the professional pedagogical competence. Scientific researches generalization and integration provides the grounds for personal approach to the definition of the essence of the analyzed notion and its qualitative characters.

Key words: *professional competence, future teachers, professional pedagogical competence, qualitative character, functions.*

Постановка проблеми. Концепція модернізації освіти орієнтується на розвиток професійної компетентності фахівця, визначає необхідність переходу системи середньої та вищої професійної освіти на реалізацію випереджаючої професійної освіти, в основі якої лежить принцип розвитку студентів у процесі професійної підготовки, активізації їх творчого потенціалу, формування здатності до компетентної поведінки в умовах конкурентного середовища.

Особливу значимість професійно-педагогічна компетентність набуває у зв'язку з тим, що система освіти в даний час характеризується значними інноваційними перетвореннями. У сформованих умовах успішний педагог повинен бути готовим до будь-яких змін, вміти швидко і ефективно адаптуватися до нових умов, проявляти прагнення бути професіоналом, постійно оновлювати свої знання та вміння, прагнути до саморозвитку, проявляти толерантність до невизначеності, бути готовим до ризику, тобто бути професійно компетентним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійних компетентностей були предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (Л. Анциферова, Ю. Варданян, Л. Виготський, Д. Дьюі, Д. Ельконін, Е. Зеєр, С. Іванова, Л. Карпова, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, А. Маркова, Л. Мітіна, М. Мід, О. Овчарук, Л. Петровська, П. Сорокіна, Ю. Татур, У. Уоллер, А. Хуторський, М. Чошанов, К. Юнг та ін.).

Окремі аспекти компетентнісного підходу в професійній освіті досліджують українські вчені (Н. Баловсяк, І. Бех, Д. Гришин, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, Н. Чепелєва, Т. Яценко та ін.).

Своєрідною концептуальною основою професійної підготовки педагогів у вищій школі, формування їх професійної компетентності стали роботи Г. Балла, Є. Клімова; професійної компетентності педагога і педагогічної майстерності – О. Алексюка, І. Зязюна, В. Кузьміної, А. Маркової, В. Сластьоніна.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в тому, щоб

виділити і проаналізувати напрями і підходи визначення суті, змісту, функцій та структури професійно-педагогічної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Орієнтація освіти на компетентнісний підхід, на нашу думку, сприяє збереженню відповідності освіти до потреб сучасного економічного розвитку нашої держави та цивілізації в цілому.

Розуміння компетентнісного підходу базується на суті основного поняття, що лежить в його основі – поняття «компетенція». Понятєвий аналіз цього феномену дозволяє стверджувати, що компетенція досить часто ототожнюється з поняттям «компетентність». Зокрема, тлумачний словник подає схожі трактування цих понять [4]: компетенція – добра обізнаність із чим-небудь; компетентність – властивість від поняття «компетентний», а компетентний – такий, що має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий, який ґрунтується на знанні, кваліфікований.

Цю схожість можна пояснити також і з точки зору етимології зазначених понять, оскільки вони походять від латинського competentia – узгодженість, відповідність, а competo – відповідати, бути годящим, здатним [2].

Але, як свідчить проведене дослідження, деякі дослідники все ж диференціюють ці два поняття. Так, А.В. Хуторський [16] під компетенцією розуміє задану вимогу, норму освітньої підготовки учня, а компетентність – його реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності. Тобто компетентність є результатом набуття компетенції.

В.А. Адольф розглядає компетенцію як педагогічну категорію. На його думку, вчитель, що володіє компетенцією, – це спеціаліст, що має суттєві знання з якогось предмета шкільного курсу навчання [1]. Компетенція майбутнього педагога формується у процесі професійної підготовки і спеціалізації у певній галузі знань – основ тієї науки, яку йому потрібно буде викладати.

Як свідчить проведене дослідження, останнім часом все більше уваги науковців привертає вивчення питання професійної компетентності спеціаліста. Як показує аналіз досліджень цієї проблеми у провідних країнах світу (США, Англія, Німеччина, Франція), відбувається зміщення акценту до вимог сучасного працівника: від формальних факторів його кваліфікації та освіти до соціальної цінності його особистісних якостей.

В американській соціальній науці розроблена модель «компетентного працівника», що швидко поширюється у світовому розумінні праці, в якій здійснено спробу виділити палітру індивідуально-психологічних якостей спеціаліста, до якої входять: дисциплінованість, самостійність, комунікативність, прагнення до саморозвитку. Акцентуація саморозвитку особистості – важлива особливість цієї теорії, під якою розуміється процес самостійного навчання, в якому особистість приймає вимоги, трансформує їх до рівня свідомості, розвитку здібностей, сформованості потреб [21]. Таким чином, в американській теорії «компетентного робітника» важливим компонентом його кваліфікації стає здатність швидко та безконфліктно пристосовуватися до конкретних умов праці. Тому велику роль в аналізованому дослідженні відводиться розробці методів і способів формування професійно компетентного працівника у певній галузі сучасного виробництва.

У контексті нашого дослідження цікавою є концепція «інтегрованого розвитку компетентності», розроблена шведськими та американськими вченими (V. Cheepanach, G. Weiter, J. Lefsted [19]. Автори зазначеної концепції визначають «компетентність» як суму знань, умінь і навичок в широкому розумінні, що набуваються у процесі шкільної та позашкільної освіти. Розвиток компетентності особистості відбувається й обумовлюється всім процесом освіти та є інтеграцією інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних і політичних аспектів знання.

Категорія «професійна компетентність» визначається рівнем власної професійної освіти, досвідом й індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи [5].

Аналіз проблеми професійної компетентності вчителя дозволив виділити низку напрямів і підходів до визначення її змісту, функцій та структури.

В основу першого напряму покладені підходи, що пов'язують категорію професійної компетентності педагога з феноменом культури, що є результатом розвитку особистості, її освіченості та вихованості.

Так, І.М. Богданова вважає педагогічну культуру динамічною системою педагогічних цінностей, способів діяльності та професійної діяльності вчителя [3]. Своє практичне втілення педагогічна культура знаходить в педагогічній позиції й особистісних якостях; професійних знаннях і культурі педагогічного мислення; профе-

сійних вміннях і творчому характері педагогічної діяльності; саморегуляції особистості та культурі її професійної поведінки.

Формування професійної педагогічної культури, на думку О.І. Піскунова, є довготривалим і багатоетапним процесом, що відбувається під впливом різних соціокультурних й індивідуально-психологічних факторів протягом всієї активної творчої життєдіяльності педагога [14]. У зміст власне професійної культури вчений вводить компетенцію, культуру педагогічного мислення, педагогічної праці, спілкування та культуру мовлення.

Отже, згідно з думками авторів проаналізованого напряму, педагогічна культура є системоутворюючим компонентом і метою всієї вузівської професійної підготовки вчителя, а професійна компетентність є її базовим компонентом, що сприяє формуванню спеціаліста високої культури.

Другий напрям у дослідженні даної категорії утворює визначення професійної компетентності з позиції діяльнісного підходу. Науковці (Н.В. Кузьміна, М.І. Лук'янова, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, О.М. Шиян, Є.М. Павлютенков) виділяють і беруть за основу суттєві характеристики професійної компетентності з точки зору особливостей педагогічної діяльності. Так, в розумінні А.К. Маркової, професійна компетентність є сукупністю п'яти сторін трудової діяльності вчителя: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість педагога та навченість. У кожному з цих блоків виразняються об'єктивно необхідні педагогічні знання (відомості з психології, педагогіки про особливості педагогічної діяльності, спілкування, про психічний розвиток учнів, їхні вікові особливості), вміння (дії, виконані на достатньо високому рівні), професійні психологічні позиції (стійкі системи ставлення вчителя до учнів, колег, до себе, що визначають його поведінку, виражають його самооцінку, рівень професійних амбіцій, усвідомлення смислу своєї праці) [9]. А.К. Маркова уточнює визначення професійної компетентності як психічного стану, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, володіння людиною здатністю та вмінням виконувати певні трудові функції, що проявляються в результатах праці людини [17]. Із цього визначення виходить, що базовим компонентом професійної компетентності є операційно-діяльнісний, що виражається у вміннях і здібностях особистості.

У працях Н.В. Кузьміної, М.І. Лук'янової, Н.В. Матяш, О.М. Шиян акцентується увага на пріоритетному розвитку діяльнісного компоненту в складі професійної компетентності. Вчені розглядають це поняття як складне, багатовимірне, психолого-педагогічне утворення, спрямоване на виконання практичних дій [17], як якісну характеристику ступеня оволодіння педагогом своєю професійною діяльністю [10], як сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове та практичне знання з метою кращого вирішення педагогічних завдань [7].

Подібної точки зору дотримується і E. Gaiek, яка визначає педагогічну компетентність як сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь учителя як суб'єкта педагогічної діяльності, його здатність практично застосовувати ці вміння у педагогічній діяльності [20].

У дослідженні Є.М. Павлютенкова, професійна компетентність педагога трактується як форма виконання суб'єктом педагогічної діяльності, обумовлена глибоким знанням властивостей перетворюваних в результаті цієї діяльності предметів (людина, група, колектив), вільним володінням знарядь праці та конкретного предметного змісту [12]. Автор вважає педагогічну компетентність проміжним етапом на шляху до педагогічної майстерності, яку він розуміє як наявність певного рівня сформованості знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей та внутрішнього світу особистості, її потреб, ціннісних орієнтацій, уявлень про людей, самого себе, результати власної діяльності.

Отже, зазначене вище дозволяє стверджувати, що, визначення професійної компетентності в контексті діяльнісного підходу передбачає її моделювання протягом усього процесу підготовки у вищому навчальному закладі. Іншими словами, для професійного становлення вчителя необхідні такі умови організації його навчання, за яких відбувалася б реалізація потреби бути особистістю у конкретній діяльності та соціальній ситуації. Тому формування професійної компетентності відбувається у процесі діяльності, що є засобом набуття і росту професіоналізму.

Згідно з третім напрямом, професійна компетентність розглядається з психологічної точки зору як характеристика особистості вчителя, до її змісту вводиться результативний компонент. У статті М.К. Кабардова та Є.В. Арцишевської [6, с. 36] дається наступне визначення цієї категорії: характеристика поведінки, домінуюча форма активності особистості, сформованість відповідних навичок і вмінь, ступінь володіння діяльністю, наприклад, мовою та мовленням.

У даному напряму розвиває свої думки О.І. Панарін, який вважає професійну ком-

петентність важливою характеристикою підготовленості вчителя, сукупністю комунікативних, конструктивних, організаторських умінь, а також здатністю та готовністю практично використовувати ці вміння у своїй роботі [13, с. 54]. Отже, О.І. Панарін звужує розуміння професійної компетентності до сукупності низки умінь, не враховуючи знання й обізнаність особистості. На нашу думку, цього недостатньо для повного розуміння зазначеної категорії.

Більш широко трактує зазначене поняття В.А. Адольф [1, с. 71], розуміючи професійну компетентність як умову формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, як один із компонентів професійної діяльності вчителя, що спонукається внутрішнім мотивом.

У четвертому напрямі професійна компетентність розглядається як якість особистості. Вчені розуміють цю категорію як дуже важливу якість вчителя, з одного боку, необхідну для педагога для безпосередньої участі у навчанні та вихованні учнів, а з іншого боку, – для управління й оцінювання власної та учнівської діяльності [8].

П'ятий напрям утворюють дослідження, які пов'язують трактування професійної компетентності з рівнем освіченості спеціалістів. Професійна компетентність, на думку Б.С. Гершунського, визначається, в основному, рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її прагненням до безперервної освіти та самовдосконалення, творчого ставлення до справи [5, с. 192].

Зазначену думку поділяє і С.М. Яшанов, який трактує цю категорію як рівень освіченості й загальної культури особистості, що характеризується оволодінням теоретичними засобами пізнавальної та практичної діяльності [18].

Слід зауважити, що окремий напрям утворюють дослідники (О.А. Дубасенюк, Ф.К. Думко, І.І. Костікова, Н.Н. Кузьміна, М.В. Михайличенко), яким належить спроба поєднати поняття «професійна компетентність вчителя» та «педагогічна компетентність» і розглядати професійно-педагогічну компетентність як єдине ціле.

Так, Ф.К. Думко трактує професійно-педагогічну компетентність як «сукупність науково-педагогічних знань, сформованість професійно-педагогічних умінь, навичок, ціннісних орієнтирів, які обумовлюють ефективне рішення виховних завдань» [3, с. 7].

Більш розгорнуту характеристику професійно-педагогічної компетентності дає О.А. Дубасенюк, розглядаючи її як складне утворення, зміст якого поєднує п'ять компонентів: 1) компетентність у галузі теорії й методики виховного процесу, зокрема його цілі, завдання, принципи, закономірності, зміст, засоби, форми, методи, прийоми; 2) компетентність у галузі фахових предметів і знання того, як зробити процес навчання, зміст предмета провідним засобом виховання учнів; 3) соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; 4) диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивації, здібностей, спрямованості учнівської молоді; 5) аутопсихологічна компетентність у сфері переваг недоліків власної діяльності особистості. Зріла сформована особистість – це професійна необхідність, яка зумовлена процесом пошуку способів формування особистості вихованця [11, с. 12].

На думку С.Г. Молчанова, професійно-педагогічна компетентність у широкому сенсі визначає обсяг компетенцій, коло повноважень у сфері професійно-педагогічної діяльності, а у вузькому – коло питань, в яких суб'єкт володіє знаннями, досвідом, сукупність яких відображує соціально-професійний статус і професійно-педагогічну кваліфікацію, а також деякі індивідуальні особливості вчителя, що забезпечують можливість певної професійної діяльності. Він розглядає компетентність як системне поняття [11].

З точки зору системності розглядає зазначену проблему і Н.В. Кузьміна, розуміючи під професійно-педагогічною компетентністю систему знань і вмінь педагога, які виявляються при вирішенні на практиці професійно-педагогічних завдань [7, с. 44].

На нашу думку, слушним є зауваження Т.Б. Серебровської [15, с. 29], яка зазначає, що повною мірою професійно-педагогічна компетентність може виявлятися лише в спеціаліста, який працює. Але її передумови і окремі сторони формуються уже в період навчання у вищому навчальному закладі. Студенти отримують фундаментальну психолого-педагогічну підготовку, завдяки чому професійно-педагогічну компетентність можна розглядати як дидактичну категорію й виявляти її професійний аспект.

Як свідчить проведене дослідження, кожен із виділених напрямів наголошує на певному аспекті, що характеризує професійну і педагогічну компетентність майбутнього вчителя у певній мірі. У контексті нашого дослідження доцільним є розуміння цієї категорії з точки зору системного підходу, що дозволить виділити інтегральні властивості, якісні ознаки, структурні компоненти даного поняття та його функції, які забезпечать збереження системи як цілісного явища. Відповідно, в нашому розумінні професійно-педагогічна компетентність майбутнього вчителя – це

система професійно-педагогічних знань і вмінь, ціннісних орієнтацій особистості в соціумі, культури, що проявляється в мовленні, стилі спілкування, здатності до самооцінки та самоконтролю, своєї практичної діяльності та її здійснення.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, на основі вивчення психолого-педагогічної літератури, виокремлено напрями, в основу яких покладені підходи, що пов'язують категорію професійної компетентності педагога з феноменом культури (І.М. Богданова, О.І. Піскунов), визначають її у контексті діяльнісного підходу (Н.В. Кузьміна, М.І. Лук'янова, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, Є.М. Павлютенков, О.М. Шиян), розглядають її сутність з психологічної точки зору (М.К. Кабардов, Є.В. Арцишевська, О.І. Панарін, В.А. Адольф), як характеристику особистості педагога, як якість особистості. Деякі напрями утворюють дослідження, які пов'язують трактування професійної компетентності з рівнем освіченості спеціалістів (Б.С. Гершунський, С.М. Яшанов).

Окремим дослідникам (О.А. Дубасенюк, Ф.К. Думко, І.І. Костікова, Н.Н. Кузьміна, М.В. Михайличенко) належить спроба поєднати поняття «професійна компетентність вчителя» та «педагогічна компетентність» та розглядати професійно-педагогічну компетентність як єдине ціле.

У нашому дослідженні представлено розуміння цієї категорії з точки зору системного підходу, що дозволяє виділити інтегральні властивості, якісні ознаки, структурні компоненти даного поняття та його функції, які забезпечать збереження системи як цілісного явища.

Межі нашого наукового пошуку не дозволили розв'язати ще ряд проблем, які б могли поглибити вивчення ряду інших особливостей професійно-педагогічної компетентності. Потребують подальшого дослідження педагогічні умови, що найкраще сприяють цьому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: дис. … доктора пед. наук: спец. 13.00.01 / Адольф Владимир Александрович. – М., 1998. – 357 с.
2. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – С-Пб. : Златоуст, 1999. – С. 264.
3. Богданова И.М. Формирование профессионально-педагогической готовности будущих учителей к компьютерному образованию школьников: дис. …канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Богданова Ирина Михайловна. – Одеса, 1989. – 158 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Гол. ред. В.Т. Бусел. – Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
5. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика / Б.С. Гершунский. – Киев : Вища школа, 1986. – 200 с.
6. Кабардов М.К. Типы языковых коммуникативных способностей и компетенции / М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34-49.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
8. Ломакина О.Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков: дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Ломакина Ольга Евгеньевна. – Волгоград, 1998. – 254 с.
9. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
10. Матяш Л.Г. Ценностно-мотивационные детерминанты профессионального роста преподавателя высшей школы: дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Матяш Леонид Григорьевич. – Брянск, 2002. – 199 с.
11. Михайличенко М.В. Формуваня громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу : дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Микола Васильович Михайличенко. – Кіровоград, 2007. – 229 с.
12. Павлютенков Е.М. Профессиональное становление будущего учителя / Е.М. Павлютенков // Педагогика. – 1990. – № 11. – С. 64-69.
13. Панарин А.И. Многоуровневое педагогическое образование / А.И. Панарин // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 53-57.
14. Пискунов А.И. Педагогическое образование: цель, задачи и содержание / А.И. Пискунов // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 59-63.
15. Серебровская Т.Б. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя английского языка : дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Тамара Борисовна Серебровская. – Оренбург, 2006. – 194 с.
16. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – С-Пб. : Питер, 2001. – 544 с.
17. Шиян О.М. Продуктивное развитие аутопедагогической компетентности учителя: автореф. дис. на соискание научн. степени доктора. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О.М. Шиян. – М., 1996. – 42 с.
18. Яшанов С.М. Формування у майбутніх учителів умінь і навичок самостійної навчальної роботи у процесі використання нових інформаційних технологій: дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.09 / Яшанов Сергій Микитович. – Київ, 2003. – 251 с.
19. Cheepanach V. Integrity and Competence / Volfgang Cheepanach, Greg Weiter, John Lefsted. – New York : Barkley Inc., 1987. – 154 p.
20. Elzbieta Gaiek. Standards for Teacher Training in Information and Communication Technologies [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.menis.gov.pl
21. Prosser M. Is Prior Knowledge of Subject Matter More Important to the Development and Use of Meaningful Learning Skill? / M.Prosser // Programmed Learning and Educational Technology. – 1987. – Vol. 24. – № 4. – P. 280-285.

УДК 371.13.81

АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД В ГАЛУЗІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МЕНЕДЖМЕНТУ

Козубовська І.В., д. пед. н., професор,
завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Ужгородський національний університет

Палінчак В.М., аспірант кафедри
загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Ужгородський національний університет

У статті розглядаються деякі аспекти професійної підготовки менеджерів у вищих навчальних закладах США. Розкрито сутність поняття «менеджмент» у розумінні американських науковців, його основні види. Охарактеризовано систему професійної підготовки фахівців менеджменту у вищих навчальних закладах США, проаналізовано деякі особливості бакалаврських і магістерських програм підготовки менеджерів та їх акредитації.

Ключові слова: *менеджмент, підготовка менеджерів, програми підготовки, сумісні програми, акредитація, США.*

В статье рассматриваются некоторые аспекты профессиональной подготовки менеджеров в высших учебных заведениях США. Раскрыта сущность понятия «менеджмент» в понимании американских ученых, его виды. Охарактеризована система профессиональной подготовки менеджеров в высшей школе США, проанализированы некоторые особенности бакалаврских и магистерских программ подготовки и их аккредитации.

Ключевые слова: *менеджмент, подготовка менеджеров, программы подготовки, смежные программы, аккредитация, США.*

Kozubovska I.V., Palinchak V.M. AMERICAN EXPERIENCE IN THE FIELD OF MANAGER'S PROFESSIONAL TRAINING

This article deals with the problem of manager's professional training in the High school of USA. The meaning of the term management is defined according to the understanding of American scientists and its main types are pointed. American system of manager's training is described some peculiarities of Bachelor and Master programs are discussed as well as the procedure of accreditation.

Key words: management, training of managers, programs of training, joint programs, accreditation, USA.

Постановка проблеми. Управління (або «менеджмент») – специфічний вид діяльності, спрямованої на досягнення певних передбачених цілей виробничо-господарською організацією (підприємством), яка функціонує в ринкових умовах, шляхом раціонального використання її матеріальних, трудових і фінансових ресурсів. Ефективний менеджмент забезпечує досягнення високих результатів діяльності.

Парадигма менеджменту постійно змінювалась у відповідності із соціально-економічними змінами в суспільстві.

Загальноприйнятим у науковій літературі є погляд, згідно з яким фундатором концепції управління як специфічного виду діяльності є американський менеджмент, який створив образ менеджера-професіонала в галузі організації та управління, сформував найбільшу у світі управлінську інфраструктуру, вклав кошти в розвиток і популяризацію ідей менеджменту в країні й за кордоном. Його провідне значення у світі, вплив на розвиток теорії і практики управління безперечні. Саме тому вивчення американського досвіду управління і підготовки управлінських кадрів набуває актуальності для України в умовах реформування вітчизняної економіки, переходу її на інноваційний шлях розвитку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Різні аспекти менеджменту активно досліджуються вітчизняними вченими (Б. Андрушкін, І. Кулініч, Л. Орбан-Лембрик, Я. Стрельчук, Ф. Хміль, В. Яковенко та ін.). У вітчизняній педагогічній літературі висвітлюється стан, розвиток і досвід освітньої системи США (В. Кремень, Л. Огівко, О. Романовський, М. Степко, О. Тарасова та ін.) Однак сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах США не були предметом окремого глибокого наукового пошуку.

Постановка завдання. Завдання дослідження – охарактеризувати систему професійної підготовки фахівців менеджменту в США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз зарубіжної наукової літера-

тури свідчить, що в США є значні напрацювання в галузі підготовки менеджерів, проте серед учених відсутня єдина позиція стосовно розуміння суті менеджменту. Поняття «менеджмент» використовується в різних значеннях: як синонім терміну «управління» організацією, видами діяльності; як еквівалент «керівництва національною економікою» у вищих ешелонах адміністрації; як аналог терміну «апарат управління».

У відомій праці М.Х. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоурі «Основи менеджменту» менеджмент розглядається як уміння досягати поставленої мети, використовуючи працю, інтелект інших людей, як галузь знань, які допомагають здійснити цю функцію, а також в значенні мистецтва управління, яке проявляється в нестандартності, оригінальності рішень, швидкій реакції, імпровізації [1].

Нам імпонує позиція американських дослідників Г.Кунца і С.Доннела, які розглядають менеджмент як створення ефективного середовища для праці людей, які діють у формальних організованих групах [2, с.106]. Це дуже просте, але цілком адекватне, на нашу думку, визначення.

Термін «управління» в США використовується стосовно трьох основних сфер: управління системами машин, технологічними процесами; управління діяльністю групи, колективу, який вирішує певне завдання; управління процесами, які відбуваються в живих організмах.

Часто «менеджмент» використовується в дуже вузькому значенні. Наприклад, існують суттєві відмінності в магістерських програмах у процесі професійної підготовки фахівців менеджменту для різних галузей: «Державне управління», «Державна політика і управління», «Бізнес-управління» та ін.

Сьогодні менеджмент в американських наукових джерелах все частіше розглядається як складне соціально-економічне, інформаційне, організаційно-технічне явище, яке є одночасно процесом діяльності і наукою з власними закономірностями і принципами.

Таким чином, можна виокремити основні варіанти формального визначення поняття «менеджмент» у науковій літературі США: практика виконання управлінських робіт; наука (галузь знань); функція (вид діяльності); технологія управління; орган (апарат) управління; люди, які здійснюють управління.

На основі основних завдань та функцій менеджменту в американській літературі виокремлюють його види: виробничий. інноваційний, кадровий, інформаційний, фінансовий, податковий, міжнародний та ін.

Головний наголос у підготовці менеджерів в американських університетах, бізнес-школах і коледжах робиться на оцінці та аналізі даних з різних галузей бізнесу, їхньому синтезі для ефективного управління часом і ресурсами підприємства, а також здібностями інших людей. Менеджеру необхідно вміти приймати правильні рішення, ставити й виконувати перспективні завдання, оцінювати й підбирати персонал, створювати конкурентоспроможну команду виконавців, володіти навичками мотивації, знаннями й навичками вищого рівня організації та управління. Від рівня підготовки менеджерів, глибини їхніх теоретичних знань і практичних навичок багато в чому залежить успіх або банкрутство підприємств та організацій. Важливою якістю менеджера є також уміння згуртувати людей з різним характером і різними можливостями для досягнення поставленої мети, ефективно використовувати наявні ресурси, передбачати ускладнення й негаразди, запобігати невдачам в організації бізнесу – в менеджменті, прогнозуванні, фінансових розрахунках, маркетингу.

У закладах освіти навчають таким складовим мистецтва менеджменту: вмінню переконувати, вести переговори, пропонувати, вбачати користь і комплексно підходити до управління бізнесом (проектами, ситуаціями), стратегічно мислити, інтуїтивно приймати рішення в умовах непевності, творчо підходити до розв'язання проблем, ефективно користуватися інформаційними мережами, комп'ютерною технікою, новими технологіями тощо. В управлінській діяльності високо цінуються також внутрішня незалежність і професійна гордість, сильний характер, непохитність у доведенні справи до кінця, етична поведінка, дотримання даного слова, благородство і благодійність. Тому навчання етиці є чи не найголовнішим аспектом бізнес-освіти, адже воно виховує морально-етичні якості ділової людини, що важливо для її органічної інтеграції в діловий світ і суспільство.

Однією з особливостей бізнес- та менеджмент-освіти США є те, що спеціалізовані магістри навчаються в університетах, інститутах і коледжах, а магістрів ділового адміністрування в різних функціональних сферах бізнесу готують бізнес-школи [3, с. 51].

Крім університетів та бізнес-шкіл, важливими осередками підготовки управлінських кадрів є промислові корпорації. За даними бізнесових кіл країни, 90% банкрутств і невдач малих фірм пов'язані з управлінською некомпетентністю менеджерів. Тому власники підприємств і ком-

паній слушно вважають, що успіх їхнього бізнесу залежить від цілеспрямованої підготовки та перепідготовки кадрів, вивчення й поширення сучасного досвіду управління, впровадження досягнень управлінської науки. Майже всі великі й більшість середніх підприємств США мають власні освітні програми. В них беруть участь понад 50 тис. викладачів. Так, "General Motors" має власний вищий навчальний заклад у м. Флінте з п'ятирічним курсом навчання, де працюють близько тисячі викладачів. Оригінальна система навчання тут органічно поєднує теорію і практику; її організовано в такий спосіб, що особа, яка навчається, два тижні слухає лекції, а наступні два тижні працює у фірмі. Тільки в останньому семестрі студенти звільняються від виробничих функцій для написання дипломної роботи.

Сучасна американська модель підготовки менеджерів базується на створенні шкіл бізнесу як багатофункціональних освітніх, дослідницьких, професійних центрів в галузі менеджменту. В США успішно працює понад 800 бізнес-шкіл і факультетів, які готують менеджерів. Ці школи можна розділити на два рівні на основі умов прийому і отримання ступенів: університетський і післяуніверситетський. Основною умовою прийому в коледж, де реалізуються програми бакалаврату, є наявність закінченої середньої освіти.

Навчальний курс містить загальноосвітні предмети і предмети бізнес- підготовки. Багато шкіл цієї категорії пропонують також магістерські програми з отриманням ступеня магістра і навіть докторські програми з отриманням ступеня PhD.

Особливість американської моделі полягає в тому, що центр ваги приходиться не на базову вищу професійну освіту, а на магістерські програми. Це пов'язано зі специфікою управлінської діяльності. Вважається, що робота в галузі управління вимагає високої професійної підготовки, а не просто вищої освіти, тому справжньому професіоналу необхідно мати ступінь магістра. Основною умовою вступу в магістратуру є отриманий ступінь бакалавра. Магістратура доступна тільки для випускників університетів або коледжів.

Центральне місце в підготовці магістрів в США посідають програми MBA («Master of Business Administration») – магістр бізнес-управління. Навчання зазвичай триває два роки, впродовж яких здійснюється загальна підготовка менеджерів і рання спеціалізація. Магістр науки MS (Master of Science) забезпечує ґрунтовну підготовку студентів, які вже мають ступінь бакалавра в галузі бізнесу, управління та інших суміжних галузях. Докторантура передбачає отримання ступеня доктора філософії в галузі бізнесу (PhD) або доктора бізнес-управління (DBA). Цікавим є факт, що для вступу в докторантуру не обов'язково мати ступінь магістра, студенти можуть вступати на докторські програми безпосередньо після закінчення університету. Зазвичай навчання триває три роки.

Бізнес-школи пропонують інноваційні і підтримуючі програми. Крім звичайних магістерських програм навчання, існують також сумісні програми («joint programs»). Вони пропонують студентам-менеджерам отримання магістерського ступеня з менеджменту разом з інженерною, юридичною та іншими програмами. Досить популярними є «Executive MBA programs» (програми адміністрування). Вони спрямовані на підвищення кваліфікації людей, які вже мають певний досвід управлінської діяльності. Зазвичай заняття відбуваються у вечірній час або використовуються вихідні дні. Такі програми пропонують близько 100 шкіл. Існують також магістерські програми з дослідницькою орієнтацією (MSc). Докторські програми готують фахівців для викладацької і науково-дослідної діяльності.

Бізнес-школи відрізняються за обсягом навчального навантаження і предметами спеціалізації. Деякі школи встановлюють жорсткі рамки спеціалізації, залишаючи незначний вибір додаткових курсів, інші пропонують студентам широкий вибір курсів, і тільки 1–2 курси є обов'язковими.

Окремі школи проводять літні сесії, що дає можливість скоротити терміни навчання. Наприклад, якщо навчальний заклад пропонує програму одного семестру впродовж літа, ступінь можна отримати за один календарний рік плюс один семестр – орієнтовно 16 місяців. Слід підкреслити, що оплата навчання не змінюється, зменшується тільки тривалість навчання.

Деякі навчальні заклади практикують надання студентам так званого «розширеного статусу» («advanced status»). Це студенти, які пройшли частину обов'язкової програми бізнес-школи в іншому вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ). Студентам дозволяється виключити із програми пройдені раніше курси. Інші школи вимагають пройдені виключені з програми курси замінити відповідними вибірковими курсами, що не передбачає скорочення термінів навчання. При цьому зауважимо, що більшість американських бізнес-шкіл негативно ставиться до будь-якого скорочення навчальних програм і курсів.

Базовою вищою освітою в США (як і багатьох інших економічно розвинених

країн) вважається бакалаврська освіта. Зазначимо, що дисципліни, які входять до програми підготовки ділових людей, поділяються на обов'язкові та дисципліни за вибором. Обов'язкові дисципліни викладаються для науково-теоретичної підготовки спеціаліста, їх вивчають протягом перших двох років. В останні два роки навчання вивчаються спеціальні предмети – дисципліни за вибором (елективні). Курси (дисципліни) за вибором поділяються на основні (обмеженого вибору) та факультативні (вільного вибору). Студенти обирають факультативні курси (предмети) відповідно до своєї наукової або практичної зацікавленості.

При підготовці бакалаврів зі спеціальності "Bachelor of Business Administration" ("бакалавр з керівництва бізнесом") обов'язкова ("стрижнева") загальноосвітня частина складається з таких дисциплін (курсів): математика, загальна психологія, макроекономіка, охорона навколишнього середовища, вступ до писемної англійської мови (початковий або середній рівень), розмовна англійська мова, література (американська та зарубіжна), історія, образотворче мистецтво, основи права, етика бізнесу, культури світу та їхня взаємодія, іноземна мова, теологія, вивчення Біблії, основи теологічної теорії, релігії світу, фізична культура, здоровий спосіб життя та культура тіла, активний курс занять спортом. Обов'язковими також є позакласна участь у спортивних заходах і відвідування басейну та спортивних секцій.

Під час навчання бакалаврів ділового профілю у ВНЗ США спостерігаються тісний зв'язок навчання з реаліями життя, спрямованість на формування фахівця визначеного (подекуди вузького) профілю, оволодіння досвідом майбутньої професії впродовж навчання, використання активних методів навчання та новітніх інформаційних технологій.

Ще більша увага практичній спрямованості приділяється в магістерській підготовці. При підготовці магістрів менеджменту (The Master's Degree) акцент робиться на набутті студентами спеціалізованих практичних знань, необхідних для професійної діяльності. Готуючи науковців і практиків вищого рівня, американці зміцнюють інтелектуальний потенціал своєї нації, інвестуючи через наукову підготовку кадрів гроші в економіку США. Значну роль у підготовці підприємців і бізнесменів відіграють американські університетські магістерські програми.

Найбільш популярними в діловому світі – світі бізнесу – є такі програми: "Master of Business Administration" ("магістр з управління бізнесом"), далі – MBA; "Master of Business Administration in International Business" ("магістр з управління бізнесом у сфері міжнародного бізнесу"); "Master of International Management in International Business" ("магістр з міжнародного менеджменту у сфері міжнародного бізнесу").

Основною в системі освіти керівних кадрів є програма MBA. Це програма професійної вищої освіти, що забезпечує можливість одержати ступінь Магістра ділового адміністрування. Її спрямовано на формування навичок висококваліфікованого менеджера, який володіє широкими та універсальними знаннями з управління бізнесом. За змістом навчального матеріалу виділяють звичайні програми (General MBA) підготовки менеджерів широкого профілю та програми MBA за спеціалізацією. Ядро програми MBA становлять 8-12 базових курсів з менеджменту, маркетингу, бухгалтерського обліку, фінансів тощо. Їх доповнюють курси на вибір, наприклад, ведення сімейного бізнесу. Частину курсів спрямовано на розвиток практичних управлінських навичок, наприклад, ведення переговорів, організація і проведення презентацій. Програма підготовки магістра з управління бізнесом, розвиваючи особисті навички студентів і водночас поглиблюючи їхні знання в галузі управління в контексті глобального бізнесу, дає змогу розширити перспективи майбутньої кар'єри, виявити професійний потенціал. Сьогодні навчальні програми MBA охоплюють широкий спектр глобальних проблем бізнесу, його етичний та суспільний аспекти, особистісно-орієнтований елемент, стратегічний і культурний виміри. Одержання MBA дає змогу не тільки усунути недоліки освіти, а й значно пришвидшити кар'єрне зростання, або змінити профіль своєї діяльності. Цю програму проходять і власники успішного бізнесу, і менеджери великих компаній, банків, і недавні студенти, які прагнуть зробити успішну кар'єру в бізнесі [4, с. 137].

Навчання за магістерськими програмами вимагає від студентів і здобувачів наукового ступеня магістра високої самовіддачі, відмінних знань, організованості та напруженої самостійної роботи. По-перше, процес підприємницької освіти вимагає, щоб після проходження бакалаврської програми студент перед вступом до магістратури обов'язково працював у підприємницькому оточенні. По-друге, диплом і ступінь магістра можуть одержати тільки ті, хто під час навчання не мав жодної задовільної оцінки (інакше видається тільки довідка про участь у магістерській програмі), виконав, презентував та успішно захистив випускну

магістерську роботу, керівниками й опонентами якої мають бути визнані науковці й педагоги, видатні підприємці-практики і представники громадськості. Ступінь магістра присуджується також тим, хто успішно завершив більшу частину докторської програми чи виконав науково-дослідницьку роботу рівня, нижчого від рівня докторської дисертації.

Американський стандарт МВА сформувався в результаті майже столітнього досвіду підготовки фахівців в галузі бізнесу і управління в провідних ВНЗ США. Він передбачає сукупність вимог до обсягу і змісту навчальних дисциплін, кваліфікації професорсько-викладацького складу, контролю знань, організації навчального процесу, використання нових навчальних технологій, бібліотечного фонду тощо. Значна увага звертається не тільки на отримання ґрунтовних знань в галузі менеджменту, але й на розвиток аналітичних здібностей студентів, їх творчих інтересів, практичних навичок.

Акредитацію програм підготовки менеджерів всіх рівнів (бакалаврат, магістратура, докторантура) здійснює некомерційна асоціація освітніх закладів, корпорацій та інших організацій, створена для підвищення якості вищої освіти в галузі менеджменту (AACSB). Членами цієї організації є понад 650 американських освітніх інститутів, близько 70 урядових, бізнесових, громадських організацій [5].

Асоціація є також професійною організацією для викладачів, які працюють в системі професійної підготовки менеджерів. Крім виконання акредитацій цих функцій, вона забезпечує курси підвищення кваліфікації для викладачів, адміністративного персоналу, підтримує їх викладацьку і наукову діяльність, представляє інтереси бізнес-шкіл в федеральних фондах, встановлює взаємовідносини з іншими організаціями, діловою громадськістю, публікує наукові і методичні праці з проблем підготовки менеджерів.

Варто підкреслити, що в системі вищої управлінської освіти регулятивна роль загалом більше належить суспільству, ніж державі. Суспільство через попит на випускників-менеджерів повідомляє вищу школу про свої потреби і контролює рівень їх підготовки. Престиж навчального закладу суттєво залежить від того, як оцінюються його випускники на ринку праці. Тому принципова орієнтація бізнес-шкіл – інтереси індивідуальних і корпоративних споживачів освітніх послуг.

Висновки з проведеного дослідження. Сьогодні в США існує ефективна система підготовки менеджерів, яка включає не тільки вищі навчальні заклади, але й великі індустріальні компанії, корпорації. Заслуговують подальшого дослідження програми підготовки бакалаврів і магістрів в галузі менеджменту, оригінальні сумісні програми з метою використання досвіду вищої школи США у вітчизняній системі освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Мескон М.Х. Основы менеджмента / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедуори. – пер. с англ. – М., Дело, 1992. – 702 с.

2. Кунц Г., Доннел С. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций / Г. Кунц, С. Доннел. – пер. с англ. – М. : Прогресс, 1981. – 372 с.

3. Ільїна В.Ю. Становлення та розвиток вищої економічної і бізнес-освіти Сполучених Штатів Америки у сучасних умовах: дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Вероніка Юріївна Ільїна. – Ялта, 2009. – 237 с.

4. Danos P. Changing with the times. Business education must transform in response to global business needs / Paul Danos // Business India. – 2010. – October 4-17. – P. 128 – 140.

5. Евенко Л.И. Системы, стандарты, практика подготовки профессиональных менеджеров в зарубежных странах (программы МВА) / Л.И. Евенко. – М., Книжный мир, 1998. – 220 с.

УДК 371.134:005.336.2

СТРУКТУРА ТА КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕХІМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Пшенична Н.С.,
аспірант кафедри неорганічної хімії та хімічної освіти
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
викладач хімії
Бердянський економіко-гуманітарний коледж Бердянського державного педагогічного університету

У статті проаналізовано сучасне бачення поняття «професійна компетентність» та її структури на основі останніх педагогічних досліджень; виділено структуру професійної компетентності майбутніх учителів нехімічних спеціальностей з огляду на необхідність реалізації міжпредметних зв'язків; означено критерії та рівні, за якими можливо оцінювати професійну компетентність майбутнього вчителя.

Ключові слова: *професійна компетентність, структура професійної компетентності, критерії, рівні, методики оцінювання професійної компетентності.*

В статье проведен анализ современного видения понятия «профессиональная компетентность» и ее структуры на основе последних педагогических исследований. Выделена структура профессиональной компетентности будущих учителей нехимических дисциплин с позиции необходимости реализации межпредметных связей в будущей преподавательской деятельности. Обозначены критерии и уровни, по которым можно оценивать профессиональную компетентность будущего учителя.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, структура профессиональной компетентности, критерии, уровни, методики оценивания профессиональной компетентности.*

Pshenychna N.S. THE STRUCTURE AND CRITERIA OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF NON-CHEMICAL SPECIALTIES

The article analyses the modern vision of the concept of "professional competence" and its structure based on the latest pedagogical research; a structure of professional competence of future teachers of non-chemical specialties taking into account the necessity of realization of intersubject links; defined criterias and levels by which to evaluate the professional competence of a future teacher.

Key words: *professional competence, structure of professional competence, criterias, levels, methods of estimation of professional competence.*

Постановка проблеми. Аналіз процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя є покликом сьогодення та зумовлений необхідністю реформування й оновлення усіх ланок освітньої системи. Фахова підготовка дозволяє трансформувати індивідуальні особливості у якості, які є важливими для майбутньої професійної діяльності. Професійна компетентність є наслідком постійного особистісного зростання у процесі навчання, що передбачає оволодіння загальними та фаховими компетентностями у процесі вивчення відповідних дисциплін [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою формування професійно-педагогічної компетентності займалися Т. Браже, М. Лук'янова, А. Маркова, А. Міщенко, В. Стрельніков, І. Васильєв, Є. Зеєр, І. Ісаєв, В. Кричевський, Н. Кузьміна, Л. Тархан, Є. Шиянов.

Ефективність навчання та якість підготовки майбутнього фахівця досліджені в роботах Н. Ерганової, А. Касперського, О. Коваленко, М. Корця, Н. Корягіної, М. Михнюк, Н. Ничкало, Н. Самойленко, В. Стешенка, Л. Тархан, О. Торубари, В. Ягупова, С. Яшанова та ін. [9].

Постановка завдання. Незважаючи на наявність теоретичних і практичних робіт, сучасна методика підготовки педагогічних робітників досліджена не в усіх можливих аспектах. Нами поставлено за мету виділити компоненти професійної компетентності майбутніх учителів нехімічних спеціальностей [16], яка формується у процесі вивчення хімії у вищій школі, та визначити критерії оцінювання цих компетентностей.

Завдання статті, таким чином, можна сформулювати так:

1. Відштовхуючись від визначень, які дають сучасні науковці, уточнити структуру

професійної компетентності майбутніх учителів нехімічних дисциплін.

2. Обґрунтувати критерії оцінювання компонентів професійної компетентності майбутніх учителів нехімічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. У роботах провідних вітчизняних та зарубіжних учених можна знайти різноманітні тлумачення терміна «професійна компетентність». З'ясуванням сутності цього поняття займалися М. Вачевський, О. Бобієнко, І. Зимня, В. Сластьонін, О. Хуторський, В. Федорченко, М. Майборода [23]. Можна зазначити, що науковці дотримуються схожих поглядів для визначення указаного поняття.

Сучасні дослідники проводять аналогію між поняттями «компетентність» та «професіоналізм». Проаналізуємо зміст терміна «компетентність», спираючись на визначення, які наводяться в захищених останнім часом дисертаціях із педагогічних наук.

М. Михаськова під фаховою компетентністю вчителя розуміє здатність до освітньої діяльності на основі набутих знань, умінь відповідно до суспільних вимог, ціннісних орієнтацій. Вона відображає зміст, обсяг та якість фахової діяльності. Фахова компетентність не є вродженою якістю і в процесі навчання повинна стати предметом цілеспрямованого формування [12, с. 38].

М. Левочко визначає професійну компетентність як сукупність особистісних характеристик, потрібних для успішного виконання професійної діяльності [10, с. 9].

Л. Шовкун розуміє професійну компетентність як категорію педагогічної науки й особистісної інтегративної характеристики суб'єкта педагогічного процесу, який володіє теоретичною, практичною і психологічною підготовленістю до здійснення педагогічної діяльності відповідно до вимог і норм сучасності [25, с. 7].

А. Поляков дотримується думки, що професійна компетентність, яка є інтегративним особистісним утворенням, що включає динамічну систему знань, умінь і якостей, яка впливає на ефективність як навчальної, так і подальшої професійної діяльності, орієнтована на постійне систематичне самовдосконалення [14, с. 41].

О. Романенко під професійно-педагогічною підготовкою розуміє систему надання спеціальних знань, умінь та навичок у поєднанні із практичною підготовкою, яка забезпечує успішну педагогічну діяльність. Професійну компетентність визначає як сукупність набутих професійних умінь, навичок, підтверджених практикою, і передбачуваних педагогічних дій, яка дозволяє вчителю ефективно здійснювати професійну діяльність [17, с. 7].

М. Бирка визначає професійну компетентність викладача як сукупність його особистісних характеристик, що забезпечують ефективне виконання ним завдань і обов'язків педагогічної діяльності і є мірою його відповідності професійній діяльності [1, с. 6].

Л. Бурчак професійно-педагогічну компетентність вчителя визначає як систему знань, умінь та навичок, оволодіння якими дозволить йому досягти очікуваного результату в майбутній професійній діяльності; здатність до професійного та особистісного зростання [2, с. 8].

Т. Трегубенко визначає професійну компетентність як інтегративну якість, що є сукупністю професійно значущих знань, умінь та навичок майбутнього фахівця, а також його особистісних якостей [22, с. 9].

На думку І. Чемерис, професійна компетентність – це система теоретичної і практичної готовності особистості до ефективної самореалізації у професії, що здійснюється через парадигму професійно значущих знань, умінь, якостей, здібностей, схильностей та досвіду професійної діяльності [24, с. 6].

О. Пахомова визначає професійну компетентність «як складне інтегративне особистісне утворення, необхідне для якісної продуктивної діяльності у професійній сфері [13, с. 7].

Н. Юдзінок зазначає, що «професійна компетентність учителя <…> визначається як складне структуроване утворення і виступає як певний освітній результат. Професійна компетентність особистості виявляється через професіоналізм» [26, с. 8].

Таким чином, можна зробити висновок, що дослідники розуміють під професійною компетентністю як уміння та знання, так і психічні та особистісні якості, що формуються у майбутнього фахівця у процесі здобуття освіти. Поділяючи думку вчених, зазначимо, що під професійною компетентністю розуміємо готовність і здатність застосовувати знання та отриманий практичний досвід під час ефективного вирішення професійних завдань.

Формування професійної компетентності потребує дослідження структури цього утворення та виділення певних критеріїв, які можуть підлягати об'єктивному оцінюванню. Розглянемо наявні підходи до класифікації компонентів, з яких складається професійна компетентність учителя.

Структуру професійно-педагогічної компетентності розглядали В. Свистун, О. Семеног, Т. Шамова, Н. Кузьміна, А. Мар-

кова, В. Ягупов, Л. Абдулова, С. Абакумова, О. Алюнін, В. Ачкан, С. Осипова, Є. Тарасов, З. Борисова, Л. Казанцев, Є. Набієв та ін. [9].

Згідно із класифікацією, запропонованою Т. Трегубенко, структурними компонентами професійної компетентності майбутнього вчителя є: когнітивний, практичний, ціннісно-орієнтаційний, мотиваційний, операційний, особистісний [22, с. 10].

І. Сокол визначає професійну компетентність як «системну, інтегровану властивість професіонала, що складається із трьох взаємопов'язаних компонентів»: когнітивного; функціонально-діяльнісного, до складу якого входять спеціальні й універсальні вміння; особистісного [21, с. 11].

О. Пахомова, аналізуючи структуру професійної компетентності, зазначає, що вона «складається з інваріантної частини, до якої входять педагогічна, психологічна, соціально-комунікативна компетенції, та варіативної частини, яка складається із предметно-фахової, методичної й аутопсихологічної компетенцій». Дослідниця виділяє такі компоненти професійної компетентності: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний, поведінковий [13, с. 10].

І. Ромащенко визначає такі компоненти професійної компетентності: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-перцептивний, операційно-дієвий, комунікативно-особистісний [18, с. 11].

Л. Шовкун дотримується думки, що професійна компетентність викладача як складне багаторівневе утворення особистості має у своїй структурі такі компоненти: мотиваційний, змістовий і процесуальний, які відображають істотні особистісно-діяльнісні зв'язки [25, с. 12].

Н. Юдзіонок виділяє такі критерії сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя музичних дисциплін: аксіологічний, змістовно-процесуальний, герменевтично-творчий [26, с. 10].

На думку В. Ковальчук [7, с. 65], професійна компетентність учителя є інтегральною характеристикою і складається із загальнопредметної та спеціальнопредметної підготовки. Дослідниця дотримується думки, що компонентами професійної компетентності є ціле-мотиваційний, змістовний та операційно-діяльнісний.

А. Маркова виділяє такі складники професійної компетентності: спеціальну (діяльнісну), соціальну, особистісну, індивідуальну компетентність [11, с. 57].

Згідно з О. Киримовою та Н. Залесовою, критеріями сформованості професійно-педагогічної компетентності є когнітивний, мотиваційний, методологічний, практично-реалізаційний, контрольно-діагностичний та корекційний компоненти [6, с. 105].

С. Вітвицька виділяє такі критерії сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя: ціннісно-спонукальний, когнітивний, діяльнісно-практичний, креативно-особистісний, ціннo-рефлексивний, результативно-продуктивний [3, с. 21].

Зважаючи, що для спеціалістів нехімічних спеціальностей хімія є непрофільною дисципліною, вважаємо доцільним дещо змінити загальноприйняту структуру професійної компетентності, виокремлюючи такі компоненти:

– когнітивний компонент – включає в себе спеціальнопредметні знання, необхідні для вирішення завдань переважно міждисциплінарного змісту; накопичення знань за фахом, оволодіння цими знаннями та особистісна зацікавленість процесом навчання; когнітивний компонент зумовлений профілем майбутньої професійної діяльності вчителя;

– діяльнісний компонент – сукупність умінь та навичок, які необхідні для вирішення практичних завдань, прийняття адекватних рішень на основі засвоєного комплексу понять та знань; реалізація набутих знань у навчальному процесі; уміння застосовувати набуті компетенції у педагогічній діяльності;

– мотиваційний компонент – орієнтація на вивчення дисципліни, розуміння значущості отриманих знань для викладання фахової дисципліни; мотиви для вивчення дисципліни; наявність інтересу до поглибленого вивчення дисципліни;

– методичний компонент – готовність до застосування отриманих знань із непрофільної дисципліни у майбутній професійній діяльності; зумовлений профілем та спрямованістю майбутньої професійної діяльності вчителя.

Для оцінювання компонентів професійної компетентності необхідно виділити критерії, які підлягатимуть аналізу. Критерієм можна назвати ознаку, на основі якої здійснюється оцінювання чи класифікація чого-небудь, якого-небудь явища [8, с. 149]. Про сформованість того чи іншого критерію можна робити висновки за показниками, які є їх якісною та кількісною характеристикою [19, с. 156] (табл. 1).

Для оцінювання показників сформованості професійної компетентності визначимо основні вимоги до їх рівнів. Загальноприйнятим є виділення трьох рівнів: високого, середнього та низького. Розглянемо вимоги до формування за кожним із компонентів (табл. 2).

Дослідження рівня сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх учителів нехімічних спеціальностей у процесі вивчення хімічних дисциплін проводиться за реалізації практичної частини дослідження та виконання педагогічного експерименту і будуть представлені у подальших публікаціях.

Висновки із проведеного дослідження. Інтеграція знань із різних дисциплін є актуальним та перспективним покликом сучасної педагогіки та потребує від учителя високого рівня обізнаності в суміжних галузях, уміння ефективно застосовувати ці знання у викладанні дисципліни за фахом. Сучасні дослідження демон-

Таблиця 1

Компоненти, критерії сформованості професійної компетентності та методики їх оцінювання

Компонент	Критерії сформованості	Методики оцінювання рівня сформованості
Когнітивний	Сукупність фахових знань відповідно до профілю підготовки, побудова системи понять.	1. Аналіз поточних та підсумкових робіт. 2. Перевірка самостійних робіт. 3. Авторські анкети із завданнями міждисциплінарного змісту відповідно до напряму підготовки.
Діяльнісний	Здатність застосовувати на практиці отриманні знання та сформовані уявлення.	1. Аналіз поточних та підсумкових робіт. 2. Перевірка самостійних робіт. 3. Авторські анкети із завданнями міждисциплінарного змісту відповідно до напряму підготовки.
Мотиваційний	Орієнтація на отримання знань із непрофільної дисципліни, розуміння її значущості у загальній системі понять.	1. Методика вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана. 2. Авторська анкета для визначення мотивації до вивчення хімії як непрофільної дисципліни.
Методичний	Розуміння значення отриманих знань для реалізації міжпредметних зв'язків та здатність застосовувати ці знання під час викладання фахових дисциплін у професійній діяльності.	Авторська анкета для перевірки вміння реалізувати міжпредметні зв'язки хімії із профільними дисциплінами.

Таблиця 2

Рівні та показники сформованості компонентів професійної компетентності

	Компоненти професійної компетентності			
Рівень	**когнітивний**	**діяльнісний**	**мотиваційний**	**методичний**
Високий	Знання мають системний характер, спостерігається стійка потреба у їх поповненні та поглибленні.	Здатність вирішувати завдання професійного спрямування на основі якостей, умінь та знань, отриманих у процесі розроблення власної стратегії навчання. Рішення адекватні ситуації, творчі.	Висока вмотивованість до вивчення дисципліни, бажання самостійно поповнювати знання.	Розуміння конкретних способів застосування набутих знань у викладанні фахової дисципліни.
Середній	Достатньо сформована система знань і умінь, яка дозволяє успішно виконувати професіональні функції.	Репродукція «готових» знань. Завдання вирішуються правильно, але можливі деякі помилки та неточності.	Невисокий рівень вмотивованості до отримання знань із дисципліни, небажання самостійно отримувати знання.	Не досить конкретне розуміння можливості застосування отриманих знань у викладанні професійних дисциплін.
Низький	Знання розрізнені, у формуванні думок спостерігаються помилки та неточності.	Відсутнє вміння застосовувати на практиці знання та навики. Знань недостатньо для виконання практичних завдань.	Не виявляється бажання вивчати дисципліну.	Повне нерозуміння значення отриманих знань для майбутньої діяльності.

струють, що інтерес учнів великою мірою виходить у площину прикладних галузей досліджень, які виникають на стику наук [4, с. 49; 15, с. 85; 20, с. 112]. Такі думки привели до висновку, що ще у студентські роки майбутній учитель має усвідомлено підходити до проблеми використання міжпредметних зв'язків у майбутній викладацькій діяльності, тому як один із компонентів професійної компетентності поряд із когнітивним, операційним та мотиваційним виділяємо методичний компонент, який орієнтує на практичне застосування отриманих знань.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бирка М. Розвиток професійної компетентності викладача інформаційних технологій професійно-технічного навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. Бирка ; НАПН України ; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2010. – 19 с.

2. Бурчак Л. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти : автореф. дис. … канд. пед. наук / Л. Бурчак ; Полтавський нац. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. – Полтава, 2011. – 20 с.

3. Вітвицька С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : автореф. дис. … докт. пед. наук / С. Вітвицька. – Житомир, 2011. – 44 с.

4. Закалюжний В. Про оновлення прикладного компоненту змісту загальної фізичної освіти / В. Закалюжний // Фізико-математична освіта: науковий журнал. – 2017. – Вип. 1 (11). – С. 48–51.

5. Про вищу освіту : Закон України від 28 грудня 2014 р. № 76-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

6. Кирилова А. Модель профессиональной компетентности педагога / О. Кирилова, Н. Залесова // Актуальные проблемы личностно-ориентированного образования. Личность педагога: профессионально-личностные характеристики и требования времени : [коллективная монография]. – Вып. 1. – Шадринск : ПО «Исеть», 2004. – С. 102–109.

7. Ковальчук В. Стан професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем / В. Ковальчук // Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 3(85). – С. 64–67.

8. Коджастирова Г. Словарь по педагогике / Г. Коджастирова, А. Коджастирова. – М. : ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.

9. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія і практика : [монографія] / [Н. Авшенюк, Т. Девятов, Л. Дяченко, Н. Постригач, Л. Пуховська, О. Сулима]. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2014. – 280 с.

10. Левочко М. Наступність у професійній підготовці майбутніх фахівців економічної галузі в системі «коледж – університет» : автореф. дис. ... докт. пед. наук / М. Левочко ; Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2010. – 40 с.

11. Маркова А. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.

12. Михаськова М. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук / М. Михаськова ; Ніжинський держ. пед. ун-т ім. Миколи Гоголя. – К., 2007. – 235 с.

13. Пахомова О. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загальної педагогічної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Пахомова ; Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2011. – 19 с.

14. Поляков А. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти : дис. ... канд. пед. наук / А. Поляков ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2008. – 183 с.

15. Постіл С. Інтегративність системного підходу в освітньому процесі / С. Постіл, Н. Козак // Фізико-математична освіта: науковий журнал. – 2017. – Вип. 1(11). – С. 84–88.

15. Пшенична Н. Викладання хімічних дисциплін у майбутніх учителів нехімічних спеціальностей як запорука формування професійної компетентності / Н. Пшенична // Молодий учений. – 2016. – № 12. – С. 514–517.

17. Романенко О. Реформування професійної підготовки майбутніх учителів середніх навчальних закладів Франції : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Романенко ; Луганський нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2007. – 20 с.

18. Ромащенко І. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців із маркетингу сфери управління у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук / І. Ромащенко ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2010. – 20 с.

19. Сікора Я. Критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики / Я. Сікора // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогічні науки». – 2008. – № 42. – С. 154–159.

20. Сільвейстр А. Інтеграційні процеси як засоби формування природничо-наукових знань із використанням мультимедіа в учнів загальноосвітніх навчальних закладів / А. Сільвейстр, М. Моклюк // Фізико-математична освіта: науковий журнал. – 2017. – Вип. 1(11). – С. 110–115.

21. Сокол І. Формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук / І. Сокол ; Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2011. – 20 с.

22. Трегубенко Т. Формування професійної компетентності майбутніх дільничних інспекторів міліції у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Трегубенко ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2011. – 20 с.

23. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій : [колективна монографія] / за заг. ред. А. Малихіна. – Бердянськ : Вид-во БДПУ, 2012. – 240 с.

24. Чемерис І. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних

періодичних видань : автореф. дис. ... канд. пед. наук / І. Чемерис ; Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2008. – 20 с.

25. Шовкун Л. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності викладачів вищих аграрних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Шовкун ; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. – К., 2010. – 20 с.

26. Юдзіонок Н. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя у музично-інтерпретаційній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Юдзіонок ; ДЗ «Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського». – О., 2011. – 21 с.

УДК 355.23:37.035.7

РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ СПЕЦІАЛЬНИХ УМІНЬ ІДЕНТИФІКАЦІЇ

Степанов С.П.,
заступник начальника факультету охорони та захисту державного кордону з навчальної та методичної роботи
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

У статті охарактеризовано результати дослідження педагогічних умов формування у майбутніх офіцерів-прикордонників умінь ідентифікації. Автор висвітлює сутність спеціальних умінь ідентифікації, критерії та показники їх сформованості. Детально проаналізовано кроки щодо оптимізації змісту навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки для повного відображення в них питань щодо здійснення ідентифікації. Автор представляє особливості використання проблемних та алгоритмічних методів навчання курсантів виконувати складні та проблемні завдання з ідентифікації. Велике значення має застосування технологій мультимедіа і гіпертексту для інтенсифікації занять із вивчення різних аспектів ідентифікації. Однією з педагогічних умов дослідження є організація самоосвітньої діяльності курсантів із проблем прикордонного контролю та здійснення ідентифікації.

Ключові слова: *офіцер-прикордонник, ідентифікація, уміння, педагогічні умови, паспортний контроль, професійна діяльність, охорона кордону.*

В статье охарактеризованы результаты исследования педагогических условий формирования у будущих офицеров-пограничников умений идентификации. Автор освещает сущность специальных умений идентификации, критерии и показатели их сформированности. Детально проанализированы шаги по оптимизации содержания учебных дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки в целях полного отражения в них вопросов осуществления идентификации. Автор представляет особенности использования проблемных и алгоритмических методов обучения курсантов выполнять сложные и проблемные задачи по идентификации. Большое значение имеет применение технологий мультимедиа и гипертекста для интенсификации занятий по изучению различных аспектов идентификации. Одним из педагогических условий исследования является организация самообразовательной деятельности курсантов по проблемам пограничного контроля и осуществления идентификации.

Ключевые слова: *офицер-пограничник, идентификация, умения, педагогические условия, паспортный контроль, профессиональная деятельность, охрана границы.*

Stepanov S.P. RESULTS OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT WITH THE FORMATION OF FUTURE OFFICERS-BORDER GUARDS SPECIAL SKILLS IDENTIFICATION

The article describes the results of research pedagogical conditions of formation of future officers-border identification skills. By nature covers special skills identification criteria and indicators of their formation. A detailed analysis steps for optimizing content disciplines Cycle professional and practical training in order to fully reflect them in issues related to identification. The author presents the peculiarities of the problem and algorithmic methods of teaching students to perform complex tasks and problem identification. Equally important is the use of multimedia and hypertext technologies to intensify studies of various aspects of identification. One of the conditions of pedagogical research organization is self education of students with problems of border control and implementation of identification.

Key words: *officer-guard, identification, skills, pedagogical conditions, passport control, professional activities, protection of the border.*

Постановка проблеми. Аналіз обстановки на державному кордоні України показує стійку тенденцію до зростання кількості пропускних операцій, збільшення кількості затриманих порушників державного кордону, виявлення наркотиків, контрабанди, зброї, боєприпасів. Загалом у 1991–2015 рр. встановленим порядком пропущено 1 млрд 717,7 млн осіб, 361,8 млн транспортних засобів, відмовлено у пропуску 575,9 тис. особам. При цьому припинено спроби перетинання кордону з використанням документів: підроблених – 20,2 тис., чужих – 4,98 тис., недійсних – 362,2 тис., з підробленими службовими відмітками ДПСУ – 11,7 тис., без документів – 32,1 тис. [1, с. 3]. Такий стан справ поряд із необхідністю подальшого облаштування та переобладнання пунктів пропуску, вдосконалення технологій прикордонного контролю вимагає значного підвищення професійної майстерності офіцерів-прикордонників, які безпосередньо виконують завдання щодо пропуску осіб через державний кордон.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні явище ідентифікації особистості є предметом уваги багатьох наук, насамперед філософії, психології, соціальної психології, соціології, хімії, сфери інформаційної безпеки, судової медицини та ін. У філософії ідентифікацію трактують як встановлення або дотримання тотожності об'єкта або об'єктів, розглядаючи її як фундамент усього пізнання [3, с. 195]. Філософи це питання вивчають у контексті сутності існування людини, суспільної природи її свідомості. Зокрема, у роботах Є. Бистрицького, І. Бекешкіної, Л. Буєвої, В. Іванова, М. Мамардашвілі та ін. проблему ідентифікації розглянуто в аспекті відношення індивідуального і соціального, природного і суспільного [2, с. 188].

У психології, насамперед у межах психоаналізу, неофрейдизму, необіхевіоризму, когнітивізму, питання ідентифікації вивчали З. Фрейд, Е. Еріксон, М. Ейнсворт, Дж. Боулбі, Д. Доллард, Н. Міллер, О. Мауер, Д. Гервітц, М. Кун, Т. Макпартленд. Так, наприклад, одним із перших поняття ідентифікації вжив З. Фрейд, а згодом цей термін почали широко використовувати за рамками психоаналізу. Він трактував термін «ідентифікація» як несвідоме ототожнення, уподібнення себе іншій особистості, що виявляється в наслідуванні поведінки, відіграє роль механізму захисту від об'єкта, що викликає страх і відчуття власної неповноцінності [5, с. 12].

У соціальній психології поняття ідентифікації використовували представники структурного функціоналізму Т. Парсонс і Р. Мертон. Зокрема, Т. Парсонс пов'язував ідентифікацію з усвідомленим ставленням до соціального світу, прийняттям особистістю відповідних цінностей. Учений використав у соціологічній теорії соціальної дії поняття імітації, ідентифікації, почуття сорому і провини для позначення психологічних механізмів розвитку особистості (що їх виділив ще З. Фрейд) [6].

Проблеми ідентифікації людини є предметом уваги і криміналістики. Зокрема, теорію криміналістичної ідентифікації розвинули А. Вінберг, В. Колдін, В. Колмаков, М. Селіванов, М. Терзієв та ін. Зокрема, В. Колмаков у своїй роботі «Вступ до науки радянської криміналістики» (1973 р.) визначив криміналістичну ідентифікацію як науковий спосіб отримання доказів, що підтверджують або заперечують тотожність об'єктів, які мають значення для встановлення істини у справі [4, с. 14].

Ідентифікація також має велике значення у системі прикордонного контролю. Відповідно до п. 1 ст. 2 Закону України «Про прикордонний контроль» прикордонний контроль – це комплекс дій та система заходів, що його здійснюють підрозділи охорони державного кордону в пунктах пропуску через державний кордон, а також у визначених законодавством випадках поза пунктами пропуску. Ці заходи спрямовані на встановлення законних підстав для перетинання державного кордону особами, транспортними засобами і переміщення через нього вантажів та іншого майна на основі позитивних висновків митних органів та контрольних органів і служб [7].

Військові педагоги вивчають питання формування спеціальних умінь ідентифікації у майбутніх офіцерів-прикордонників у контексті загальної проблеми формування їхньої професійної компетентності та підготовки до професійної діяльності (С. Білявець, О. Діденко [8], Л. Балагур, Р. Мішенюк, О. Торічний та ін.), підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи у пунктах пропуску та використання технічних засобів прикордонного контролю (О. Войцехівський, О. Кирилюк, Ю. Кузь, В. Щербань та ін.). Проте на сьогодні вивчено лише окремі аспекти проблеми формування у майбутніх офіцерів-прикордонників умінь ідентифікації. Нагальною є необхідність дослідження педагогічних умов формування у майбутніх офіцерів-прикордонників спеціальних умінь ідентифікації з урахуванням усього циклу навчальних дисциплін, що стосуються особливостей прикордонного контролю в пунктах пропуску.

Постановка завдання. Метою статті є висвітлення перебігу та результатів педагогічного експерименту з формування у майбутніх фахівців ідентифікаційних умінь у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спеціальні уміння ідентифікації офіцера-прикордонника – це здатність офіцера-прикордонника використовувати наявні знання, поняття, оперувати ними для ідентифікації, виявлення суттєвих властивостей осіб і транспортних засобів, які перетинають державний кордон через пункти пропуску, вести психологічне спостереження, що дозволяє ефективно виконувати завдання із прикордонного контролю у пунктах пропуску через державний кордон. Зміст спеціальних умінь ідентифікації офіцера-прикордонника зумовлений цілями і завданнями охорони державного кордону в пунктах пропуску. Вимоги до спеціальних умінь ідентифікації офіцера-прикордонника закріплені у відповідних законах і нормативних актах та визначають необхідність належного виконання завдань щодо ідентифікації осіб і транспортних засобів. Структурно спеціальні уміння ідентифікації офіцерів-прикордонників охоплюють особистісно-мотиваційний, когнітивно-понятійний та операційно-результативний компоненти. Належне здійснення ідентифікації є передумовою ефективного і надійного прикордонного контролю осіб, транспортних засобів та вантажів, які перетинають державний кордон.

З урахуванням результатів досліджень О. Войцехівського, В. Дем'янюка, О. Заболотної, Ю. Кузя, С. Полторака, О. Трембовецького та ін. з'ясовано, що сформованість у майбутніх офіцерів-прикордонників спеціальних умінь ідентифікації можна оцінити за трьома критеріями та відповідними їм показниками, зокрема особистісним (стійкі пізнавальні інтереси у сфері прикордонного контролю та здійснення ідентифікації; позитивне ставлення до здійснення ідентифікації; намагання активно засвоїти знання щодо особливостей прикордонного контролю та здійснення ідентифікації), когнітивним (знання загальних положень щодо ідентифікації особи, послідовності дій під час перевірки документів і здійснення ідентифікації; знання особливостей здійснення ідентифікації особи та об'єктів зовнішності, ведення психологічного спостереження та ін.) та операційним (обсяг умінь та навичок, необхідних для здійснення ідентифікації; самостійність; здатність аналізувати рівень своїх умінь ідентифікації та ін.). Використання зазначених критеріїв дозволяє виділити три рівні сформованості в майбутніх офіцерів-прикордонників спеціальних умінь ідентифікації: низький, середній та високий. З використанням зазначених критеріїв, показників та рівнів можна належним чином виконати таке завдання дослідження – з'ясувати стан сформованості у майбутніх офіцерів-прикордонників спеціальних умінь ідентифікації.

Результати констатувального етапу, отримані за допомогою опитування, спостереження, анкетування, бесід із слухачами й викладачами, а також виконання практичних завдань засвідчили недостатній рівень сформованості в майбутніх офіцерів-прикордонників спеціальних умінь ідентифікації: високий рівень сформованості спеціальних умінь ідентифікації характерний лише для 22,06% курсантів. Більшість майбутніх офіцерів-прикордонників перебуває на середньому (46,08%) та низькому (31,86%) рівнях. Це можна пояснити тим, що хоча курсанти достатньо мотивовані до вивчення дисциплін професійного та практичного циклу, їм не вистачає необхідних знань для вирішення більшості завдань з ідентифікації. Досить часто курсанти не уміють належним чином використовувати набуті знання у нових ситуаціях, вирішувати завдання з ідентифікації більш складного рівня, не можуть самостійно прийняти рішення у складній ситуації.

Результати аналізу науково-педагогічної літератури, зокрема положень щодо ролі знань та усвідомленого ставлення до навчання за формування умінь (П. Гальперін, С. Рубінштейн, О. Степанов, М. Фіцула, М. Дьяченко, Л. Кандибович та ін.), важливості формування професійних умінь посиленої уваги до методів, організаційних форм, засобів навчання (С. Гончаренко, Я. Крушельницька, М. Махмутов, Є. Полат, О. Сергєєнкова, Н. Тализіна. С. Титова та ін.), необхідності належної організації самоосвіти (Б. Райський, М. Скаткін, В. Сухомлинський та ін.), підтвердили, що основними педагогічними умовами формування у майбутніх офіцерів-прикордонників умінь ідентифікації варто вважати такі: оптимізація змісту навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки для повного відображення в них питань щодо здійснення ідентифікації; використання проблемних та алгоритмічних методів для навчання курсантів виконувати складні та проблемні завдання з ідентифікації; застосування інформаційно-комп'ютерних технологій, насамперед технологій мультимедіа і гіпертексту для інтенсифікації занять із вивчення проблем ідентифікації; організація самоосвітньої діяльності курсантів із проблем організації прикордон-

ного контролю та здійснення ідентифікації. Для перевірки запропонованих умов було організовано дослідно-експериментальну роботу. Формувальний етап педагогічного експерименту було організовано з вересня 2014 р. до червня 2016 р. на базі Національної академії Державної прикордонної служби імені Богдана Хмельницького, у якому взяли участь 187 курсантів.

Для оптимізації змісту навчального матеріалу, його цілеспрямованого відбору і структурування логіка побудови навчального матеріалу відповідала завданню формування ідентифікаційних умінь, забезпечувала послідовний перехід від ознайомлення з теоретичними анкетами здійснення ідентифікації та відпрацювання практичної частини. Робочі програми було доповнено питаннями щодо професійного спостереження і спостережливості офіцерів-правоохоронців, спеціальних прийомів розвитку уваги та пам'яті, необхідних для здійснення ідентифікації.

Одним з основних носіїв наукового змісту комплексу дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, необхідного для формування у курсантів спеціальних умінь ідентифікації, став електронний підручник. Зміст електронного підручника було укомплектовано відповідно до вимог професійної підготовки офіцерів-прикордонників та завдань їх службової діяльності у пунктах пропуску, зв'язку з усіма дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки, можливостей широкого використання в навчальному процесі. Електронний підручник містив текстову частину та довідково-інформаційну систему (гіпертекстового характеру). В електронному підручнику подано всі навчальні теми, за якими програмою передбачено лекційні, групові або практичні заняття. Зокрема, до нього входять такі підрозділи: «Елементи обличчя людини і їх різновиди», «Характерні особливості обличчя людини», «Порівняння елементів обличчя людини», «Виявлення особливих прикмет особи», «Встановлення тотожності зображених на фотокартках осіб» та ін. Довідково-інформаційна система електронного підручника стала своєрідним гіпертекстовим підручником, електронними конспектами лекцій і роз'яснювальними модулями. За рахунок гіпертексту було структуровано інформацію, урізноманітнили та пристосували її до потреб курсантів. Така форма подання матеріалу допомагала курсантам орієнтуватись у значних інформаційних обсягах та виокремлювати найбільш вагомий для себе матеріал.

Відповідно до другої педагогічної умови формування ідентифікаційних умінь у майбутніх офіцерів-прикордонників було здійснено відповідний відбір проблемних та алгоритмічних методів для навчання курсантів виконувати складні та проблемні завдання з ідентифікації. Зокрема, велике значення мало моделювання практичних ситуацій на основі проблемного підходу. Наприклад, під час вивчення дисципліни «Паспортний контроль» ми пропонували курсантам проаналізувати ситуації на кшталт: необхідно здійснити ідентифікацію особи за почерком і слідами рук. Курсанти повинні були встановити тотожність підписів і відбитків нігтьових фаланг, визначивши розумову модель дій інспектора прикордонної служби під час ідентифікації особистості за почерками і слідами рук. Для виконання цього завдання курсанти повинні були знати ідентифікаційні ознаки почерку, відбитків нігтьової фаланги людини, знати ознаки підроблення підпису, на прикладі зразка підробленого підпису показати ознаки його виявлення. Курсанти повинні були також окреслити нормативні дії та алгоритми дій інспектора прикордонної служби під час ідентифікації особистості за почерком і слідами рук.

Використання проблемного методу допомагало викладачам більш ефективно спонукати курсантів до активної самостійної діяльності через використання проблемних завдань і питань, організовувати цілеспрямований пошук необхідного рішення. Використання цього методу дозволило також активізувати пізнавальну діяльність курсантів, розвивати їхню спостережливість, формувати у них впевненість, віру у свої можливості вирішувати складні проблеми.

Окрім цього, велике значення мало використання алгоритмічного методу. Відповідно до алгоритмічного методу викладачі насамперед повідомляли курсантам готові алгоритми – послідовність виконання окремих ідентифікаційних дій з обов'язковим називанням технічного засобу прикордонного контролю. Після цього курсанти разом із викладачем створювали, розробляли узагальнені алгоритми виконання ідентифікаційних дій або конкретні алгоритми для ідентифікації. Таким чином курсанти вчилися застосовувати весь комплекс знань, оцінювати свої дії відповідно до вивчених алгоритмів та вимог прикордонного контролю.

Насамперед було розроблено схеми діяльності інспектора пунктів пропуску щодо ідентифікації особистості під час перевірки документів осіб, які перетинають державний кордон, алгоритм дій інспектора пунктів пропуску під час перевірки

документів осіб, які перетинають державний кордон, алгоритм дій контролера з фотопортретної ідентифікації, ідентифікації елементів обличчя людини і їх різновидів, характерних особливостей, окремих елементів обличчя людини, вікових змін зовнішності людини та ін. Наприклад, для формування відповідних розумових дій для здійснення ідентифікації особи за зовнішністю курсанти вивчали елементи особи і їх різновиди. Шляхом аналізу алгоритмів дій контролера за фотопортретною ідентифікацією курсанти вирішували завдання і самостійно контролювали правильність рішення за кодом відповідей.

Відповідно до третьої педагогічної умови формування ідентифікаційних умінь у майбутніх офіцерів-прикордонників було широко задіяно потенціал інформаційно-комп'ютерних технологій, насамперед технологій мультимедіа і гіпертексту для інтенсифікації занять із вивчення проблем ідентифікації під час викладання дисциплін професійної та практичної підготовки. Зокрема, велике значення мали такі засоби наочності, як друковані матеріали, що містили головні схеми, структуровані поняття, таблиці, визначення. Широко ми використовували також малюнки, слайди, фотокартки елементів обличчя людини, фотокартки осіб, зразки документів на право перетину державного кордону, картки зі зразками справжніх і підроблених підписів, з відбитками нігтьових фаланг та ін.

Під час використання комп'ютерних засобів для формування у майбутніх офіцерів-прикордонників спеціальних умінь ідентифікації було розроблено відповідні навчальні програмні засоби. При цьому було враховано психолого-педагогічні закономірності й особливості сприйняття інформації за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Ідеться про такі дидактичні вимоги, як простота та доступність, активізація діяльності, інтерактивність, а також методичні вимоги щодо професійної спрямованості, урахування особливостей навчального предмета, повноти відображення змісту проблем ідентифікації в усіх завданнях та ін.

Відзняті на основі алгоритму перевірки документів відеосюжети давали можливість курсантам здійснювати практичну ідентифікацію особи, порівнюючи фотографію паспорта і зображення на екрані монітора. Перегляд відеосюжетів – відеозапису осіб, що проходять паспортний контроль, – дозволив учити курсантів того, як треба робити психологічний портрет осіб, що перетинають державний кордон у пунктах пропуску, та на цій основі виявляти вербальні та невербальні ознаки поведінки. Після перегляду відеосюжетів курсанти робили висновок про роль і значення психологічного спостереження в охороні кордону загалом та під час здійснення прикордонного контролю зокрема, узагальнювали порядок аналізу даних психологічного спостереження та їх використання під час перевірки документів осіб, які перетинають державний кордон у пунктах пропуску.

Для організації самоосвітньої діяльності курсантів щодо вивчення специфіки прикордонного контролю та здійснення ідентифікації було розроблено необхідне навчально-методичне забезпечення. Основною структурною одиницею самоосвітньої діяльності курсантів із формування спеціальних умінь ідентифікації було навчальне завдання. Під час визначення змісту завдань із питань ідентифікації викладачі враховували особливості професійної діяльності офіцерів-прикордонників у пунктах пропуску, теоретичні знання, необхідні для здійснення ідентифікації, типові помилки і труднощі ідентифікації осіб та паспортних документів. Велику увагу було приділено також розмаїтості професійних ситуацій, описаних у завданнях, повноті охоплення змісту ідентифікаційних дій офіцера-прикордонника.

Усі ідентифікаційні завдання було розроблено на основі аналізу оперативно-службової діяльності, тактики дій порушників державного кордону на ділянках пунктів пропуску. Під час розроблення завдань було враховано також типові труднощі здійснення ідентифікації, зокрема обмеженість часу на перевірку документів і здійснення фотопортретної ідентифікації, труднощі, пов'язані з визначенням вікових змін зовнішності пред'явника щодо його зображення на фотокартці, змінами зачіски, використанням засобів косметики чи низькою якістю фотографії. Усі матеріали для самостійної роботи були різних видів, наприклад, пояснювального та предметного чи інструктивного (методологічного) характеру, містили елементи символьної і знакової наочності. Велике значення мав і матеріал супровідного та допоміжного характеру. Зокрема, було передбачено систему посилань на матеріал з інших дисциплін професійної та практичної підготовки. Ця інформація розширювала й поглиблювала основні інформаційні матеріали, містила необхідні довідкові дані, насамперед щодо специфіки ситуацій із перевірки документів та здійснення ідентифікації.

Висновки із проведеного дослідження. Результати експериментальної роботи показали, що курсанти експери-

ментальної групи переважно мають високий (32,98%) і середній (50,0%) рівні сформованості спеціальних умінь ідентифікації. У контрольній групі ці дані, відповідно, становлять 21,50% і 44,09%. У цій групі кількість курсантів, що має низький рівень, порівняно з експериментальною групою, набагато більша і становить 34,41% (на 17,39% більше, ніж в експериментальній групі). Цим самим підтверджено результативність впровадження педагогічних умов формування у майбутніх офіцерів-прикордонників спеціальних умінь ідентифікації у процесі професійної підготовки.

За результатами проведеного дослідження розроблено відповідні методичні рекомендації щодо формування у майбутніх офіцерів-прикордонників спеціальних умінь ідентифікації, насамперед щодо врахування положень теорії О. Леонтьєва та П. Гальперіна про єдність зовнішньої і внутрішньої діяльності та формування повноцінної дії на основі інтеріоризації; оптимізації змісту навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки для повного відображення в них питань щодо здійснення ідентифікації; розроблення електронного підручника як основного носія наукового змісту проблем прикордонного контролю; надання переваги проблемному та алгоритмічному методам, різним видам завдань з урахуванням тактики дій порушників кордону; широкого застосування інформаційно-комунікаційних засобів навчання; посиленої уваги до відпрацювання у курсантів навичок розпізнання вербальної поведінки осіб, що перетинають пункт пропуску; належної організації самоосвітньої діяльності курсантів та ін.

Перспективами подальших наукових розвідок є дослідження потенціалу дисциплін циклу професійної та практичної підготовки для формування операційно-результативного компонента спеціальних умінь ідентифікації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аналітичні матеріали, графіки та діаграми за період: 1991–2015 роки. Статистичний бюлетень [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://dpsu.gov.ua/upload/file/stat_buleten_2015_sayt.pdf.

2. Бобро Н. Ідентифікація особистості як наукова категорія: сутність та співвідношення із суміжними поняттями / Н. Бобро // Право і Безпека. – 2008. – Т. 7. – № 2. – С. 188–193 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pib_2008_7_2_41.

3. Булатов М. Філософський словник / М. Булатов. – К. : Стилос, 2009. – 575 с.

4. Додін Є. Використання ідей В.П. Колмакова про роль і значення криміналістичної ідентифікації в реалізації митної справи / Є. Додін // Актуальні проблеми держави і права. – 2008. – Вип. 44. – С. 13–17 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdp_2008_44_3.

5. Кожина Н. Аксиологическая идентификация личности : [монография] / Н. Кожина. – Пермь : Изд-во Пермского нац. исслед. политехн. ун-та, 2011. – 93 с.

6. Парсонс Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс. – М. : Академический Проект, 2000. – 880 с.

7. Про прикордонний контроль : Закон України від 5 листопада 2009 р. № 1710-VI // Відомості Верховної Ради України. – 2010. – № 6. – Ст. 46.

8. Діденко О. Обґрунтування педагогічних умов розвитку військово-спеціальної компетентності офіцерів-прикордонників у процесі магістерської підготовки / О. Діденко, В. Веретільник // Науковий журнал «Science Rise: Pedagogical Education». – 2017. – № 2(10). – С. 46–50.

УДК 378.147-057.36

MODERN REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF THE CIVIL DEFENCE SERVICE EXPERTS

Taimasov Yu.S., Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Learning Station
Emergency and rescue detachment of special purpose
State Service of Ukraine for Emergency Situations in Kharkiv Oblast

У статті розглянуто основні вимоги до професійної підготовки фахівців служби цивільного захисту, окреслено, які знання, вміння та навички вони повинні отримати у процесі професійної підготовки. Представлено результати аналізу проблем, які досліджували науковці щодо підготовки фахівців служби цивільного захисту. Зазначено основні завдання, які на сьогодні покладаються на фахівців із ліквідації надзвичайних ситуацій техногенного, природного, військового та соціального характеру. Наголошено, що для успішного виконання основних функцій фахівці служби цивільного захисту були об'єднані

в модель, яка називається професіограмою. Наведено професійно-значущі якості, специфічні вимоги, які пред'являються до фахівців служби цивільного захисту, та перспективи подальшого вдосконалення професійної підготовки фахівців служби цивільного захисту в Україні.

Ключові слова: *фахівець, служба цивільного захисту, професійна підготовка, надзвичайна ситуація, навчальні заклади Державної служби з надзвичайних ситуацій України.*

В статье рассмотрены основные требования к профессиональной подготовке специалистов службы гражданской защиты, определено, какие знания, умения и навыки они должны получить в процессе профессиональной подготовки. Представлены результаты анализа проблем, которые исследовали ученые по подготовке специалистов службы гражданской защиты. Указаны основные задачи, которые сегодня возлагаются на специалистов по ликвидации чрезвычайных ситуаций техногенного, природного, военного и социального характера. Отмечено, что для успешного выполнения основных функций специалисты службы гражданской защиты были объединены в модель, которая называется профессиограммой. Приведены профессионально-значимые качества, специфические требования, предъявляемые к специалистам службы гражданской защиты, и перспективы дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки специалистов службы гражданской защиты в Украине.

Ключевые слова: *специалист, служба гражданской защиты, профессиональная подготовка, чрезвычайная ситуация, учебные заведения Государственной службы по чрезвычайным ситуациям Украины.*

Taimasov Yu.S. MODERN REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF THE CIVIL DEFENCE SERVICE EXPERTS

The article reviews the basic requirements for professional training of civil defence, which outlines the knowledge and skills they need to get during training. The results of the analysis to clarify the list of problems and scientists who have studied the preparation of civil defence experts. The basic task which at present rely on specialists in disaster management of industrial, natural, military and social issues. Emphasized that successful implementation of the requirements of the basic functions experts civil protection have been incorporated into the model, called professiogram. An important professional-quality, specific requirements that apply to civil defence experts and prospects for further improvement of professional training of civil defence in Ukraine.

Key words: *expert, Civil Defence Service, professional training, emergency, educational establishments of the State Emergency Service of Ukraine.*

Introduction. The main goal of the state policy in the field of population and territories from emergency situations is to ensure a guaranteed level of public safety and state within the scientific and reasonable criteria for acceptable risk.

Fire Service created to protect life and health, private, collective and public property from fires, an adequate level of fire safety in enterprises, institutions, organizations and localities.

The main objectives of fire protection are: fire safety; prevention of fires and accidents during fires; fighting fires, rescuing people and helping others in the aftermath of emergency situations of technogenic and natural character.

An ensuring of the State Fire Service is in accordance to the powers vested in: authorities and departments of the central executive authority that carries out state supervision in the field of technological and fire safety; State Fire-fighting units. Operational rescue of the Civil Defence Services; support services, intended for ensure fire protection; Civil Defence schools etc. State certification authority of the central executive authority that provides shaping and implementing policy in the field of civil defence [1, p. 71–72].

Fire Rescuers work in a difficult time, but under different conditions perform tasks clearly intended. The State Emergency Service of Ukraine (then SESU) is able to perform all the tasks that may occur in our country. Rescuers are ready to respond to emergencies of natural and man-made disasters, rescue people in case of a threat to their life, extinguish fires and assist in the aftermath of accidents and natural disasters. It is a complex political situation in the country has increased the likelihood of terrorist attacks and other illegal actions. But under any circumstances professionals must clearly fulfil their intended function, dignity out of any situation. Given our aspiration to further development in the European Union we have to rely on existing European experience. At present, the main task is the withdrawal of the SES of Ukraine Office on the European level. First, it is the implementation of preventive measures for the prevention of disasters, mitigation and assistance to the population. Today carried improvement of SESU units, and for the implementation of this task is a prerequisite for improving training, retraining and professional development on civil defence service skills.

The wording of article purpose and objectives. The purpose and objectives of the paper is in defining professional-signifi-

cant qualities, requirements for knowledge and skills that apply to the Civil Defence Service experts and outline what knowledge and skills they need to get during training.

The main material of the article. Professional training educational qualification level "skilled worker" is held in vocational education, training and educational centres SES of Ukraine. Postgraduate education of professionals includes training, retraining and training. Advanced training is carried out on the job and on the job. Retraining is held periodically in higher and vocational education, training and educational centres SES of Ukraine. Training – the place of service; in other departments and Civil Defence units [2, p. 14].

For successful implementation of the requirements of the main functions of fire-rescue, he must have a wide range of knowledge and skills. They are combined in a model called professiogram. First, the professional activities of civil defence specialist's based on responsibility. Secondly, it is interdependent on the individual personality of a particular specialist.

Professiogram a stable base system design training future fire-guards to ensure their professional development in the independent profession. Aspects of professional training of the Service of Civil Defence scientists investigated following: O. Bykova, N. Vovchasta, M. Koziar, O. Ostroverkh, O. Parybok, V. Sadkovij, T. Tkachenko, A. Khripunova [4–10].

Given the current requirements for civil defence experts we will attempt to determine the list of *general professional requirements* they must follow, efficiently and effectively organize the workplace; comply with the process; avoid shortages in the work; know and comply with the requirements of regulations on labor safety and the environment, comply with the rules, methods and techniques of safe work; using, if necessary, means of prevention and treatment of natural and unpredictable negative effects (fire, accident, flood, etc.).

Specialist of the Civil Defence Service must know: the requirements of regulations and other documents regulating the operation of fire and rescue services, the basis for the organization of work, rules of firefighting, rescue and emergency response; psychological characteristics of people treated during the fires and the basis of self-regulation and psychological rehabilitation; types, working principle, characteristics and maintenance of fire barrels, fire hydrants and fire columns; scope, characteristics of fixed fire-rescue purpose vehicles used in emergency situations; purpose, structure, characteristics, working principle, the frequency of inspections of vehicles on compressed air that can operate in environments unsuitable for breathing; main methods used for recording and measuring ionizing radiation; classification of highly toxic substances, the basic concepts used in assessing the chemical environment at the scene of an accident; the main causes of fires in homes, fire protection requirements in the operation of apartment buildings and dormitories, especially the operation of residential buildings increased heights; fire prevention rules at building private sector; especially the development, exploration and extinguishing fires in civil buildings, rural areas and basements; physical, mechanical and chemical properties of materials used for construction and interior decoration; types, properties, the use and safety precautions when using fire extinguishing agents; the impact on human hazards (radiation, temperature, toxic substances, etc.); rules, methods and sequence search and rescue, basic ways of finding victims; methods and procedure for the rapid evacuation of the centres of fire; mandatory requirements of labor protection when working with fire and rescue equipment and rescue equipment and tools.

Specialist of the Civil Defence Service must *be able to*: work correctly with different types of fire barrels and conduct maintenance; work with fire hydrants and fire columns, conduct maintenance, use signs hydrants and water sources directory, to monitoring of water sources; work on the main fire and rescue vehicles purpose; work in vehicles on compressed air, make payments and check their air pressure and time of work; use basic methods for recording and measuring ionizing radiation; assess chemical environment; to conduct reconnaissance, rescue people, put out fires in civil buildings, rural areas, basements; use during firefighting different types of fire extinguishing agents; transport the victim; must adequately respond to the danger that arises suddenly aware of the risk, perform self-care; distinguish between states and major adverse reactions that occur in the affected population in the fire, have skills their neutralization techniques to apply the basic techniques of self-regulation, psychological rehabilitation and recovery; save people during the fire and rescue, affect the victim, prevent panic and assume a leadership role; well tolerate significant short-term physical and neuro-emotional stress and unpleasant experiences without severe emotional stress; keep the default special equipment in good condition, have the skills and methods of operation and prepare for fire and rescue, first pre-medical emergency care; emergency disconnect supply of fuel and lubricants and corrosive

substances, gas, water, electricity, which is a source of potential danger in emergency situations; perform work under the influence of extreme factors (height, closed space, the lack of lighting, fumes, smoke, open flames, high temperatures, adverse weather conditions, etc.).

Particular attention should be paid to the formation of professionally significant communicative qualities lifeguard as a general orientation of the individual engagement exposure; emotional stability in stressful situations.

Among the professionally significant qualities should in particular highlight – courage, responsibility, observation, determination, courage, courage, ingenuity, tact, humanity, honesty, ability to compromise, high level of physical fitness, demonstrate initiative and despite any difficulties and even threat to life try to fulfil combat missions.

Scope professional that Civil Defence experts use – fire prevention, fire fighting, rescue people and animals as well as providing assistance during natural disasters, floods, road accidents and so on.

Specific requirements for civil protection experts – the age of 18 years; no medical restrictions. Eligibility for health to work with the use of respiratory protection and special equipment [3].

Persons who graduated received state certificate of completion of initial training and obtaining working qualification and requirement for referrals to duty station [2, p. 4].

Conclusions. In view of the above, it should be noted that at present our country is an associate member of the European Union, because we are facing some very difficult problems. In particular, the sector needs reforms in education system of civil protection. At present, we have emphasized the fact that the probability of disasters increased very different nature, namely the threat of terrorist attacks, explosions, military operations by various military formations, and so on. It should be understood that in the present civil protection experts often perform their functions in very difficult conditions. Therefore, training of qualified specialists for State Emergency Service of Ukraine at present is extremely important task in society. This will bring the system of professional education in the field of civil protection to a higher level and European experts form the necessary amount of knowledge and skills necessary for emergency response in such difficult conditions.

REFERENCES:

1. Code of Civil Protection of Ukraine : Law of Ukraine from 02.10.2012 № 5403-VI.

2. On approval of the Guidelines for the organization of professional training and postgraduate education of persons of ordinary and commanding members of civil protection : The order of the Ministry of Emergencies of Ukraine from 01.07.2009 № 444.

3. The state standard of vocational education SSVE 5161.L0.75.25-2009. Profession: Fire rescue. Code: 5161. Official Publication. – K., 2009.

4. Bykova O. Formation of readiness for professional activity of future specialists fire protection : thesis of dis. ... cand. ped. science / O. Bykova. – K., 2001. – 20 p.

5. Vovchiasta N. Organizational and pedagogical of professional training of specialists of fire-rescue service : thesis of dis. ... cand. ped. science / N. Vovchiasta ; Vinnits. state ped. univ. named after M. Kotsyubinsky. – Vinnitsa, 2010. – 20 p.

6. Kozyar M. Innovative technology training in schools / M. Kozyar, M. Kademiya // Scientific Journal of The Dragomanov's NPU. Series "Computer-oriented education system". – 2015. – № 16(23). – P. 92–96.

7. Kozyar M. Formation competencies of future professionals ICT / M. Kozyar // Modern information technologies and innovative teaching methods in training, methodology, theory, experience, problem. – Vol. 40. – K. ; Vinnitsa : Ltd "Planer", 2014. – P. 7–11.

8. Ostroverkh A. Humanization of educational process in universities of ME Ukraine / A. Ostroverkh // Theoretical and methodical journal "Higher Education in Ukraine". – 2012. – № 3(2). – Vol. 2. – P. 90–93.

9. Porybok O. Didactic conditions of use of business games in the training of experts of fire safety : thesis of dis. ... cand. ped. science / O. Porybok ; The National Academy of State Border Service of Ukraine. – Khmelnitsky, 2003. – 18 p.

10. Khrypunov A. Formation of ecological competence of future engineers – civil protection experts : thesis of dis. ... cand. ped. science / A. Khrypunov ; Khar. nat. ped. university named after. G.S. Skovoroda. – Kh., 2009. – 20 p.

УДК 378.147:002.1-051

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОКУМЕНТОЗНАВЦЯ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА

Федорук О.М., аспірант
Рівненський державний гуманітарний університет

Статтю присвячено дослідженню специфіки підготовки документознавця в умовах інформаційного середовища. Актуалізовано питання ефективної та якісної підготовки майбутнього документознавця, а також акцентовано увагу на проблемах, які виникають під час підготовки студентів спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність». З'ясовано, що в освітній практиці існує досить багато невирішених проблем, які потрібно доопрацьовувати та вдосконалювати для успішної реалізації ефективного навчання студентів-документознавців.

Ключові слова: *документознавець, інформаційне середовище, освіта, ВНЗ.*

Статья посвящена исследованию особенностей подготовки документоведов в условиях информационной среды. Актуализирован вопрос эффективной и качественной подготовки будущего документоведа, а также акцентировано внимание на проблемах, возникающих при подготовке студентов специальности «Документоведение и информационная деятельность». Доказано, что в образовательной практике существует достаточно много проблем, которые нужно решать и совершенствовать для успешной реализации эффективного обучения студентов-документоведов.

Ключевые слова: *документовед, информационная среда, образование, вузы.*

Fedoruk O.M. SPECIFICS OF PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST IN DOCUMENT STUDIES IN INFORMATIONAL ENVIRONMENT

The article deals with the specifics of the professional training of a specialist of Document studies in the informational environment. In the article it has been actualized the issue of effective and quality training of the future specialist of Document studies and also focused on the problems, that occur during students' training of the speciality "Document studies and Information Management". It was found that in the educational practice there are many unsolved issues that should to be elaborated upon and improved for successful implementation of effective teaching of students in Document studies.

Key words: *specialist in Document studies, informational environment, education, higher educational establishment.*

Постановка проблеми. Сьогодні у нашій державі активно відбуваються процеси, пов'язані з європейською інтеграцією і які позначаються на системі підготовки висококваліфікованих фахівців. Сучасність ставить перед суспільством завдання підготовки спеціалістів із високим рівнем розвитку професійних і громадянських якостей, стійкими морально-етичними переконаннями, з високим рівнем самосвідомості.

Тому не випадково перед вищою школою постає завдання професійного розвитку майбутнього документознавця, формування особистості нової генерації, здатної успішно розвиватися і працювати [1, с. 35].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для дослідження зазначеної проблеми особливе значення мають роботи, присвячені підготовці майбутніх документознавців (В.М. Варенко, О.В. Матвієнко, М.С. Слободяник, та ін.) [2; 5], реалізації документознавця в інформаційному середовищі та компетентнісному підходу до професійної підготовки майбутнього документознавця (Ю.І. Палеха, Г.М. Малик) [4; 6].

Аналіз наявних публікацій із теми свідчить про те, що проблема є актуальною і в умовах сучасної технологізації світу потребує постійного розвитку й дослідження.

Постановка завдання. Мета статті полягає у виявленні особливостей професійної підготовки документознавця в умовах інформаційного середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ураховуючи постійне збільшення вимог до якості підготовки фахівців сфери документознавства та інформаційної діяльності, а, відповідно, і зростання обсягів знань та вмінь, якими повинен володіти спеціаліст, важливо зрозуміти, що завданням вищої школи сьогодні є не лише і не стільки передача цих знань у великій їх кількості, скільки навчити сучасним інформаційним технологіям, які можна було б застосовувати як під час навчання, так і після закінчення ВНЗ. Необхідно дати випускникові весь запас знань, який знадобиться йому в майбутній професії. При цьому акцент повинен робитися на тих навичках, які надалі дадуть змогу випускникові працювати у різних, найчастіше критичних,

умовах, зосередитися на тих знаннях, які у потрібний час можуть бути адаптовані до нестандартних ситуацій, що не вивчалися у період освоєння освітньо-професійної програми у ВНЗ.

Таким чином, модель підготовки професіонала-документознавця під час навчання у ВНЗ повинна узгоджуватися з моделлю розвитку особистості як професіонала, що розвивається у творчому середовищі.

Відповідно до Концепції національної програми інформатизації сучасні вищі навчальні заклади покликані реалізувати нові тенденції розвитку вищої освіти, її змісту і якості, зокрема завдання формування й розвитку освітнього «інтелектуального потенціалу нації» [7].

У сучасних умовах глобальних цивілізаційних змін, непрогнозованого розвитку подій, явищ змінюються вимоги до фахової підготовки тих чи інших спеціалістів, їхніх знань і компетенцій. У минулому залишається просте нагромадження студентами знань, предметних умінь і навичок (так звана предметноцентрична модель «знаннєвої педагогіки»), а нагальною стає проблема підготовки фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного зростання професіоналізму, соціальної та професійної мобільності. Одним із шляхів вирішення зазначеної проблеми є оновлення вищої освіти, перенесення уваги із процесу навчання на його результат, орієнтація змісту й організації на компетентнісний підхід і пошук ефективних механізмів його запровадження [2, с. 28].

Вивчення інформаційних технологій у вищих навчальних закладах гуманітарного спрямування сьогодні є процесом, який має такі складники: на перших курсах поглиблюється (а частіше набувається) комп'ютерна грамотність, на старших курсах відбувається вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, пов'язаних із використанням комп'ютерних технологій. Вивчення комп'ютерних технологій на перших курсах, з погляду змісту освіти, є певною мірою усталеним – це програмні продукти Microsoft, які приймаються як стандарт у світі комп'ютерних технологій. Питання ж змісту освіти в галузі професійно-орієнтованих комп'ютерних технологій сьогодні не тільки залишаються актуальними, а й загострюються у зв'язку з вимогами Болонського процесу, до якого Україна приєдналась, та сучасним компетентнісним підходом в освіті [5, с. 30].

Перспективи розвитку галузі документознавства та інформаційної діяльності нині визначаються оптимальним поєднанням комплексу фахових знань, умінь, навичок та високої професійної мобільності спеціалістів. Вирішальне значення тут має управлінська культура, ініціатива, творчість і активність персоналу, адже значна частина професійних знань отримується під час роботи. Гарантією майбутнього сфери документно-інформаційної діяльності повинно бути раціональне співвідношення можливостей отримання спеціальної освіти та підвищення кваліфікації фахівців [6].

До головних показників, якими повинен володіти документознавець у сфері інформаційної діяльності, належать такі: знання методів збору інформації; рівні володіння методами збору інформації; використання текстових та графічних редакторів; навички текстового набору; уміння пошуку інформації в Інтернеті, використання електронної пошти, створення веб-сайтів, користування відеокамерою, фотоапаратурою; навички відеомонтажу; показник кількості публікацій у друкованих засобах масової інформації, інтернет-виданнях; показник кількості сюжетів, які вийшли в ефір на телебаченні.

Використання зазначених вище показників дає можливість визначати рівень професійної підготовки студентів, які готуються до роботи в інформаційній галузі.

Підготовка сучасних кадрів для означеної сфери є важливим державним завданням, оскільки недостатньо інтегрована на сьогодні система документних комунікацій має бути поступово перетворена висококваліфікованими фахівцями на стратегічно орієнтовану цілісність, що підвищить ефективність функціонування соціально-інформаційних та документно-комунікативних процесів у забезпеченні життєдіяльності громадянського суспільства.

Зокрема, на основі суспільної практики і даних прогнозування можна передбачити зростання потреби в підготовлених на рівні сучасних вимог документознавцях, сферою компетенції яких є документування, обробка, розповсюдження, зберігання, використання документів. Сьогодні у суспільстві існує стійка тенденція до розширення предметного поля діяльності таких фахівців.

Розглядаючи особливості професійної діяльності документознавця у контексті інформатизації суспільства, необхідно враховувати структурні зрушення, зумовлені розвитком і впровадженням новітніх технологій, що сприяють поширенню такого типу відносин, як інформаційні. Це вплинуло на загальний стан інформатизації суспільства. Основним її джерелом є інформаційний

ресурс, темпи нарощування якого залежатимуть від подальшого технічного та економічного розвитку.

Створюється і нова соціальна структура суспільства, основою якої постає інтелектуальна діяльність, пов'язана із зайнятістю в інформаційно-комунікативних системах.

Згідно із прогнозами, у сфері управління (в політиці, економіці, виробництві тощо) продовжуватиме зростати роль висококваліфікованих фахівців інформаційної сфери.

Застосування новітніх технологій автоматизованої обробки, систематизації та аналізу інформації для підготовки управлінських рішень, відкритість інформації і постійний доступ до наявних державних інформаційних систем та інших інформаційних ресурсів передбачені чинним законодавством України в контексті розвитку національної інформаційної мережі Інтернет. Це один із пріоритетних напрямів державної політики у сфері інформатизації, що зумовив нові підходи і до технології державного управління, включаючи його центральні і місцеві органи. Екстраполюючи міжнародні моделі на сучасні завдання розвитку українського суспільства з урахуванням його традиційних цінностей та реального стану, фахівець-документознавець повинен мати високий рівень професійної компетентності для окреслення своїх функціональних повноважень в умовах постійного розширення та ускладнення інформаційно-комунікативних систем.

Завдання вищої школи у цих умовах полягає у підвищенні якості підготовки документознавців, рівня їх професіоналізму (здатність, готовність, компетентність), світоглядної культури і соціально-етичної відповідальності. Важливим педагогічним завданням є формування загальнолюдських ціннісних орієнтацій, моральних норм.

В умовах інформаційного суспільства під час підготовки фахівців документознавчої сфери активно використовуються сучасні інформаційні технології, веб-ресурси інформаційної інфраструктури. Набуття документознавчих знань опосередковується процесами спостереження та багатоаспектного аналізу, порівняння структури, трансформацій інформаційних об'єктів, відносин, процесів і явищ.

Загальна інформатизація суспільства викликала необхідність реформування вищої школи на основі поширення новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Створюються нові комунікативні системи, а отже, виникає потреба у тлумаченні наявних і нових термінів та понять, їх системному узгодженні. Ця масштабна і складна робота має бути відповідним чином організована.

Однак потреби підготовки кадрів уже нині диктують необхідність сутнісного уточнення основних понять. Усе більшого поширення набувають такі види освіти, як дистанційна, післядипломна (друга, додаткова), що разом з іншими її видами становлять безперервний освітній процес упродовж усього життя. Сучасні системи професійної підготовки та методичні системи, за допомогою яких реалізовуються педагогічні інноваційні концепції, дають можливість здійснювати і вдосконалювати процес підготовки документознавців з урахуванням переходу вищої школи на ступеневу систему навчання та систематичного використання навчальних інноваційних технологій для забезпечення різних галузей сучасними фахівцями.

Створення інтенсифікованих гнучких систем підготовки документознавців, заснованих на новітніх інформаційних технологіях, що забезпечує вищий рівень кваліфікації, пов'язане з реалізацією проекту «Система безупинної дистанційної освіти» як моделі кадрового забезпечення галузі [4].

Як свідчить аналіз опрацьованих джерел, нові вимоги до змісту і технології підготовки документознавців поки що не знаходять належного забезпечення навчальними документами для викладачів та студентів вищих закладів освіти України. У зв'язку із цим актуалізується й завдання переосмислення функціонального призначення навчального комплекту для вищих навчальних закладів. До недавнього часу вони були спрямовані переважно на реалізацію інформаційної та відтворювальної функцій, оскільки забезпечували саме таку модель навчання. Сучасний навчальний комплект має бути орієнтований також на забезпечення мотиваційної, розвивальної, прогностичної, інноваційної та креативної функцій.

Для підготовки документознавців актуальним залишається створення профільних (професійно-орієнтованих) підручників із базових дисциплін спеціальності [3].

Висновки із проведеного дослідження. На сьогодні існує проблема якісної та ефективної підготовки документознавців. Потрібно змінювати старі методи навчання на сучасні. Викладачі вищих навчальних закладів зобов'язані переглянути навчальні програми та модернізувати їх відповідно до сучасних вимог.

Викладачі під впливом новітніх технологій мають реалізувати інноваційні методи подачі матеріалу під час викладання дисциплін документознавчого циклу, які повинні базуватись на досягненнях сучасної педагогіки; у процесі навчання повинні застосо-

вуватися новітні методи подачі матеріалу, а надалі і їх реалізація на практиці.

Адже завдяки спільним зусиллям держави та педагогічного колективу вищої школи професійна підготовка документознавця в інформаційному середовищі набуде якісного та ефективного підходу.

У процесі навчання повинна реалізовуватися структура «викладач → інноваційні методи подачі матеріалу → студент → новітня практика». І тільки завдяки такій схемі і впливу модерного суспільства професія «Документознавець» вийде на сучасний рівень професійної підготовки у галузі інформаційного середовища.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бордюк В.М. Психолого-педагогічні особливості професійного розвитку майбутнього документознавця / В.М. Бордюк // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 2. – С. 35–39.

2. Варенко В.М. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх документознавців на прикладі дисципліни «Інформаційно-аналітична діяльність» / В.М. Варенко // Вісник книжкової палати. – 2012. – № 10. – С. 28–30.

3. Гайсинюк Н.А. Педагогічні засади підготовки документознавців в умовах інформатизації суспільства : автореф. дис. … канд. пед. наук / Н.А. Гайсинюк. – К., 2003. – 23 с.

4. Малик Г.М. Застосування методу моделювання у реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутнього документознавця / Г.М. Малик // Вища школа. – 2012. – № 1. – С. 70–85.

5. Матвієнко О.В. «Електронний документообіг»: навчальний курс у системі професійної підготовки документознавців / О.В. Матвієнко // Вісник книжкової палати. – 2007. – № 10. – С. 30–32.

6. Палеха Ю.І. Підготовка документознавців-інформаційних аналітиків – нагальна потреба інформаційного суспільства / Ю.І. Палеха // Студії з архівної справи та документознавства. – 2007. – Т. 15. – С. 108–111.

7. Про Концепцію Національної програми інформатизації : Закон України від 9 лютого 2006 р. № 3421CIV [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=75%2F98C%E2%F0.

УДК 378

ДІЛОВИЙ ДИСКУРС У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА: АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Хачатрян Є.Л., аспірант
кафедри іноземних мов та перекладу
Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця

У статті проаналізовано термін «дискурс» у гуманітарних науках. Здійснено спробу уточнити співвідношення «дискурс – текст». Виокремлено види ділового дискурсу у професійній діяльності майбутнього економіста у процесі міжкультурної комунікації.

Ключові слова: *дискурс, міжкультурна комунікація, діловий дискурс, майбутній економіст, професійна діяльність.*

В статье проанализирован термин «дискурс» в гуманитарных науках. Сделана попытка уточнить соотношение «дискурс – текст». Выделены виды делового дискурса в профессиональной деятельности будущего экономиста в рамках межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: *дискурс, межкультурная коммуникация, деловой дискурс, будущий экономист, профессиональная деятельность.*

Khachatryan Y.L. BUSINESS DISCOURSE IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE ECONOMIST: THE ASPECT OF FORMING EXPERIENCE OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

This article analyses the term “discourse” in the humanities. An attempt is made to clarify the relation between “discourse” and “text”. There are singled out types of business discourses in the professional activity of the future economist in the framework of intercultural communication.

Key words: *discourse, cross-cultural communication, business discourse, future economist, professional activity.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах міжнародної економічної інтеграції України у світове співтовариство значно зростають обсяги співпраці між підприємствами, установами, фірмами, окремими фахівцями − представниками різних біз-

нес-культур. Результати професійної взаємодії під час міжкультурної комунікації (надалі – МКК) значною мірою залежать від здатності будувати конструктивні й діалогічні ділові відносини, досягати взаєморозуміння на основі толерантного ставлення до «інакшості» та культурних особливостей партнера з комунікації.

Міжнародні контакти вимагають від фахівців уміння здійснювати ділову комунікацію (телефонні розмови, переписку тощо), а також ефективно вести ділові переговори, працювати в міжкультурній команді над спільними проектами, компетентно управляти конфліктною ситуацією у разі її виникнення через зіткнення національно-культурних стереотипів мислення і комунікативної поведінки. Вирішальний вплив на успішність міжнародної співпраці має рівень міжкультурної дискурсивної компетентності, що передбачає здатність фахівців до комунікативно-мовленнєвої діяльності у ситуаціях професійної діяльності.

Тож підготовка майбутніх економістів до ефективної МКК завдяки формуванню дискурсивної компетентності є нагальним завданням вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти цієї проблеми досліджено в роботах науковців за такими напрямами: формування комунікативної компетентності особистості та її складових (Н. Бабич, О. Біляєв, М. Вашуленко, В. фон Гумбольдт, О. Духнович, О. Леонтьєв, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Потебня, Т. Симоненко, В. Сухомлинський, Л. Щерба та ін.), розвиток комунікативних умінь і навичок в усному мовленні під час вивчення іноземної мови (Н. Гез, Д. Ізаренков, Ю. Пассов, В. Скалкін та ін.), різні аспекти міжкультурної комунікації (Т. Грушевицька, О. Садохін, Л. Куликова, О. Леонтович, Н. Шамне, Й. Стернін, С. Тер-Минасова, В. Топорова та ін.), дослідження комунікативної культури та комунікативної компетентності (С. Андрєєва, Є. Білицька, В. Єршова, Р. Льюїс, А. Стеблецова та ін.).

Дослідженню проблеми формування дискурсивної компетентності присвячено роботи таких науковців: І. Ухванова-Шмигова, Ф. Бацевич, В. Карасик, Н. Гальськова, Н. Формановська, О. Кубрякова та ін. Теоретичні питання щодо дискурсу розглянуто у працях В. Борботька (загальна теорія дискурсу), М. Ільїної, В. Степанова (різні види дискурсу), К. Седова, Т. Шмельова, Т. ван Дейка (дискурсивне мислення і комунікативний дискурс), В. Карасика, Л. Зубкової, С. Мелікян, С. Павлової, Й. Стерніна, В. Хохлової та ін. (аналіз національних стилів комунікації та спілкування).

Водночас питання щодо видів ділового дискурсу у професійній діяльності майбутнього економіста не були об'єктом спеціального дослідження. Їх визначення є необхідним для формування дискурсивної компетентності, яка створює основу для набуття міжкультурної компетентності фахівців з економіки.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати термін «дискурс» у гуманітарних науках, уточнити співвідношення понять «дискурс – текст», виокремити види ділового дискурсу у професійній діяльності майбутнього економіста у процесі міжкультурної комунікації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дискурс – це багатозначний термін у гуманітарних науках (лінгвістика, літературознавство, семіотика, соціологія, філософія, етнологія і антропологія), предмет яких прямо або опосередковано передбачає вивчення різних аспектів функціонування мови. Чіткого та загальновизнаного визначення поняття «дискурс», що охоплювало б усі випадки його вживання, не існує (і не виключено, що саме це сприяло широкій популярності терміна).

Дискурс у широкому розумінні є складною єдністю мовленнєвих практик та екстралінгвістичних чинників, що відображають комунікативну ситуацію, тобто дають уявлення про учасників комунікації, їхні установки та цілі, умови спілкування. Традиційно дискурс означає повідомлення окремого суб'єкта у формі тексту (письмового, але найчастіше усного).

У філософії дискурс трактують як вербально артикульовану форму об'єктивації змісту свідомості, що регулюється домінуючим у тій чи іншій соціокультурній традиції типом раціональності [6, с. 327].

Філософського смислу цей термін набув завдяки роботам М. Фуко. «Дискурс» або «дискурсія» він розуміє як складну сукупність мовленнєвих практик [6, с. 332]. В «археологічних» і «генеалогічних» пошуках М. Фуко «дискурс» виявляється своєрідним інструментом пізнання соціокультурної взаємодії. Згідно з його поглядами, важливим є не денотативне значення висловлювання, а, навпаки, вичитування у дискурсі тих значень, що відображають соціокультурні комунікативні ситуації. У зв'язку з цим виникає проблема аналізу «дискурсивної події» у контексті екстралінгвістичних умов виникнення різних видів дискурсу – економічних, політичних та ін.

Дискурс і комунікація як поняття тісно пов'язані між собою. Комунікація (лат.

communication – повідомлення, передавання) – це смисловий і ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії. Дії, свідомо орієнтовані на їх смислові сприйняття, називають комунікативними. Основною функцією комунікації є досягнення соціальної спільності й одночасне збереження індивідуальності кожного її учасника. Структура найпростішого комунікативного акту як мінімум охоплює двох учасників-комунікантів, які наділені свідомістю і володіють нормами певної семіотичної системи, наприклад, мови; ситуацію (або ситуації), яку вони прагнуть зрозуміти й осмислити; тексти, що виражають смисл ситуації через мовні засоби або елементи цієї семіотичної системи; мотиви і цілі комунікантів, які надають спрямованості мовленнєвим суб'єктам; процес матеріального передавання текстів. Таким чином, тексти, дії із їх створення і, навпаки, дії із реконструкції їх змісту і смислу пов'язані зі здатністю людини до мисленнєво-мовленнєвої діяльності.

Основною сферою вживання терміна «дискурс» є лінгвістика. Вперше його використано американським лінгвістом З. Харрісом в опублікованій 1952 р. статті, присвяченій дискурс-аналізу. Зі становленням дискурсного аналізу як спеціальної галузі досліджень з'ясувалося, що значення дискурсу не обмежується письмовою й усною мовою, а позначає, крім того, і немовні семіотичні процеси. Акцент в інтерпретації дискурсу ставиться на його інтеракційний природі. Дискурс – це мова, занурена в соціальний контекст (із цієї причини поняття «дискурс» рідко вживається стосовно стародавніх текстів). Дискурс не є ізольованою текстовою або діалогічною структурою, оскільки набагато більше значення у його рамках набуває паралінгвістичний супровід мови, що виконує низку функцій (семантичну, референтну, емоційно-оцінну, ритмічну та ін.).

У лінгвістиці обговорюється питання про співвідношення тексту і дискурсу. Часте ототожнення тексту і дискурсу пов'язане, по-перше, з відсутністю у деяких європейських мовах терміна, еквівалентного французькому та англійському discours(e) (бесіда, розмова, мовлення, комунікація усна або письмова), а по-друге, з тим, що раніше поняття «дискурс» охоплювало лише мовленнєву практику.

Як відомо, Ф. де Соссюр у мовленнєвій діяльності вирізняє два аспекти: мову як систему знаків певної національної спільноти і мовлення як реалізацію мовної системи в конкретних мовленнєвих актах окремого індивідуума [7, с. 21–23]. Продуктом мовленнєвої діяльності є текст у письмовій чи усній формі, який породжується із певним наміром у конкретній комунікативній ситуації і смисл якого можна зрозуміти, якщо розуміти соціальний контекст комунікації.

Бельгійський лінгвіст Е. Бюіссанс у 1940-х рр. уводить у бінарну соссюрівську опозицію мова/мовлення новий елемент – дискурс і визначає його як «провідник» між абстрактною мовною системою і живою мовою, як механізм актуалізації мови в мовленні [5].

Т.А. ван Дейк розглядає дискурс як «складне комунікативне явище, яке охоплює, окрім тексту, ще й екстралінгвістичні фактори (знання про світ, думки, настанови, цілі адресата), необхідні для розуміння тексту» [2, с. 8]. Таке розуміння дискурсу означає, що цей феномен має одночасно соціальний, особистісний і лінгвістичний аспекти. Людина розуміє смисл тексту тільки тоді, коли орієнтується у комунікативній ситуації, про яку йдеться. Дискурс як «текст у контексті» передає інформацію про події, предмети і людей, їхні властивості і взаємини, тобто про обставини, які створюють деякий «фрагмент світу, який ми називаємо ситуацією» [2, с. 68–69].

Т.А. ван Дейк вважає, що знання типових ситуацій необхідне людині для здійснення відповідного виду діяльності, а також для розуміння того, що роблять інші люди в таких ситуаціях [2, с. 69]. Тож обізнаність щодо засобів репрезентації знань, «модель ситуації», дозволяє людині оперативно здійснювати інтерпретацію тексту будь-якої тематики. Схема аналізу соціального контексту комунікативної ситуації (за Т.А. ван Дейком) складається з таких елементів: загальний соціальний контекст створення повідомлення, характеристика учасників соціальної взаємодії (позиції, властивості, взаємини, функції), індивідуальний досвід кожного з них (знання, думки, потреби, бажання, уподобання, взаємини, настанови, почуття, емоції). Таку схему може бути використано для інтерпретації різноманітних комунікативних ситуацій у будь-якій сфері діяльності людини, зокрема і професійній.

Слід зазначити, що розуміння й інтерпретацію іншомовного дискурсу значно ускладнено через національні відмінності у світогляді, культурні розбіжності у соціальних нормах комунікативної поведінки, а також індивідуальні особливості світосприйняття людини.

Важливим питанням є з'ясування співвідношення «текстуальний» і «дискурсивний аналіз». Як зауважила В. Чернявська, на

рівні аналізу тексту «встановлюється комунікативна функція тексту, його комунікативні центри; виявляється, про що йдеться у тексті, кому адресовано повідомлення, як актуалізується у текстовій тканині адресат, які стратегії тематичного розгортання, що забезпечують зв'язок окремих висловлювань між собою і їх тематичну прогресію, як актуалізуються певні сегменти знання тощо» [9, с. 78–79].

Аналіз дискурсу починається «із проектування на елементи змістово-смислової і композиційно-мовної організації тексту, психологічних, політичних, національно-культурних, прагматичних та інших факторів» [9].

Таким чином, у центрі уваги дискурсивного аналізу перебуває максимально повна інтерпретація тексту, що досягається за допомогою залучення у хід інтерпретації екстралінгвістичного контексту, що враховує когнітивні процеси породження і сприйняття тексту, а також прагматичний вимір та зв'язок з іншими текстами.

Із позицій соціолінгвістики можна виокремити два основні типи дискурсу: персональний (особистісно орієнтований) та інституціональний. У першому випадку мовець виявляє себе як особистість у всьому багатстві свого внутрішнього світу, у другому – як представник певного соціального інституту [4].

Інституційний дискурс є спілкуванням у заданих рамках статусно-рольових відносин. У сучасному суспільстві В. Карасик вирізняє такі види інституційного дискурсу: політичний, дипломатичний, адміністративний, юридичний, військовий, педагогічний, релігійний, медичний, діловий, рекламний, науковий та ін. [4]. Цей список можна змінити або розширити, оскільки суспільні інститути істотно відрізняються один від одного і не можуть розглядатись як однорідні явища; крім того, вони історично мінливі, можуть зливатися один з одним і виникати як різновиди в рамках того або іншого типу.

Розглянемо особливості економічного дискурсу, сукупність комунікативно-мовленнєвих практик у сфері економіки, а також усні та письмові тексти, що відображають реалії ділового спілкування.

Текст є статичним продуктом мовленнєвої свідомості суб'єкта, детермінований потребами спілкування, передбачає певний вплив на співрозмовника/читача відповідно до задуму автора. Таким чином, текст – це абстрактна, формальна конструкція, а дискурс – це різні види її актуалізації, що розглянуто у зв'язку з екстралінгвістичними факторами, тобто як складне комунікативне явище, що охоплює текст і контекст, необхідний для осмислення змісту тексту. Розуміння контексту передбачає екстралінгвістичні знання про навколишній світ, думки, установки, цілі адресата, відносини комунікантів. Таким чином, дискурс є зв'язним текстом у сукупності з позамовними факторами (прагматичними, соціокультурними та ін.) [10].

У професійному спілкуванні важливу роль відіграють норми і цінності, конкретні форми і способи взаємодії людей під час вирішення ділових питань, а також стереотипи комунікативної поведінки, що пов'язані зі службовою посадою та іншими факторами. Усталені в мовленнєвій практиці зразки використання стратегій, прийомів вибору мовних засобів формують дискурс професійного спілкування у всій різноманітності його форм і видів.

Комунікативні кліше в рамках інституційного дискурсу є своєрідними ключами для розуміння усієї системи відносин у відповідній інституції. Науковці (В. Карасик, W. Orlikowski, J. Yates та ін.) розглядають інституційний діловий дискурс (ІДД) як складний об'єкт, що має низку інституційних і когнітивно-лінгвістичних особливостей, які відрізняють його від інших типів дискурсу. ІДД відображає процес творчого слідування нормам, що диктуються і пізнаються через складну та багатовимірну «професійну» картину світу; ці норми актуалізовані через базисні поняття ділової культури, професійно спрямовані ідеї і концепти, норми інституційної та міжособистісної поведінки, що детермінують ділове спілкування, ціннісні орієнтації; схеми, фрейми стереотипних ситуацій, формули; спеціальний тезаурус (наприклад, слова-сигнали). Такі знання вербалізуються у текстах професійної спрямованості на лінгвокогнітивному рівні [4; 11].

ІДД є цілеспрямованою статусно-рольовою мовленнєвою діяльністю людей, які пов'язані діловими відносинами, що стосуються виробництва товарів, фінансування, надання грошових позик, торгівлі, страхування, комерції, продажу продукції та різних послуг, як-от: бухгалтерський облік, розподіл, купівля і продаж товарів або послуг. Попередні переговори стосовно цих видів ділових відносин передбачають не тільки професійне спілкування усередині організації, а й комунікацію між організаціями та окремими індивідами, що базується на нормах і правилах спілкування, типових у професійній і діловій сфері.

Як вважає Г. Буркітбаєва, ступінь своєрідності і специфічності ділового дискурсу дає повне право стверджувати про його онтоло-

Таблиця 1

Співвідношення понять «дискурс» і «діловий дискурс»

Компоненти	Дискурс	Діловий дискурс
Текст	тексти всіх типів	тексти професійно-ділового характеру
Комунікативна ситуація	комунікативні ситуації у всіх сферах життя	комунікативні ситуації у сфері професійної діяльності, бізнесу та управління
Учасники комунікації	представники всіх вікових категорій і прошарків населення	керівники компаній, корпорацій, менеджери, асистенти, секретарі, клієнти та ін.

гічну самодостатність як об'єкта наукового дослідження [1]. Діловий дискурс як один із типів дискурсу є комунікативно-мовленнєвою взаємодією людей у сфері професійної діяльності. Науковець пропонує таку дефініцію ділового дискурсу: «Діловий дискурс як видове поняття є конкретним утіленням інваріантної моделі дискурсу, що відображає конкретну комунікативну бізнес-ситуацію, у якій певні групи людей мають певний зв'язок із бізнесом. При цьому конкретним утіленням комунікативної діяльності цих людей у бізнес-ситуації є тексти, виражені у формі різних жанрів» [1, с. 52].

Ю. Данюшіна визначає діловий дискурс як відкриту сукупність текстів, інтегрованих бізнес-тематикою (у більш вузькому, робочому сенсі), а також як вербалізацію ділового спілкування (у широкому сенсі) [3].

На думку А. Стеблецової, діловий дискурс – це комунікативна взаємодія із питань, пов'язаних з організацією та структурою спілкування, забезпеченням ефективного і результативного спілкування задля вирішення професійних завдань, а також пов'язаних із підтриманням внутрішнього статусного та функціонального устрою соціального інституту [8].

Аналіз наукової літератури дозволив визначити співвідношення між дискурсом та діловим дискурсом. Діловий дискурс як видове поняття або як один із типів дискурсу має такі відповідності складникам родового поняття «дискурс» (текст, комунікативна ситуація, учасники комунікації):

1) текст ділового дискурсу відповідає професійно-діловому стилю;

2) комунікативна ситуація сфери бізнесу набуває «видові форми» тієї чи іншої сфери бізнесу (банківської, торговельної, маркетингової та ін.);

3) учасниками комунікації є керівники, менеджери, обслуговуючий персонал компаній і корпорацій, клієнти та інші учасники певної сфери, які беруть участь у комунікативній взаємодії.

Співвідношення понять «дискурс» і «діловий дискурс» наведені у табл. 1.

Отже, вивчення видів професійного дискурсу має стати невід'ємною частиною підготовки майбутніх фахівців з економіки, оскільки вони використовують усні та письмові види дискурсу під час професійної комунікації. Професійній діяльності фахівців з економіки властиві такі види усного дискурсу, як презентація, співбесіда, звіт, інтерв'ю, доповідь, ділова телефонна розмова та ін. До типів письмового ділового дискурсу у професійній діяльності фахівців з економіки належать ділові листи, меморандуми, електронні та інші короткі повідомлення, а також папери для працевлаштування (резюме, заяви) тощо.

Засвоєння мовленнєвих засобів у типових ситуаціях ділової комунікації дозволять майбутнім фахівцям здійснювати безпосереднє спілкування, готувати стислу інтерпретацію текстів професійного спрямування у вигляді анотацій, резюме тощо.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, дискурс – це процес мисленнєво-мовленнєвої діяльності з продукування й інтерпретації різних видів текстів, що здійснюється у певних обставинах і умовах та створює основу соціокультурної взаємодії людей. У вузькому сенсі поняття «дискурс» означає «продукт» мовленнєво-комунікативної дії (у формі усного або письмового тексту), що передбачає необхідність його інтерпретації і тлумачення.

Співвідношення між поняттями «текст» і «дискурс» виявляється у такому: текст є мовною конструкцією, а дискурс – це різні види її актуалізації у певній комунікативній ситуації, у якій виявляється вплив різноманітних екстралінгвістичних факторів (прагматичних, соціокультурних та ін.). Тож дискурс – це складне комунікативне явище, що складається із тексту й контексту, необхідного для осмислення змісту тексту.

Діловий дискурс – це цілеспрямована мисленнєво-мовленнєва діяльність фахів-

ців, пов'язаних діловими відносинами, під час взаємодії із вирішення певної професійної проблеми. Такий вид соціальної комунікації чітко встановлений нормами і правилами.

У професійній діяльності фахівців з економіки застосовуються такі види дискурсу: усні (презентація, співбесіда, звіт, інтерв'ю, доповідь, ділова телефонна розмова та ін.), письмові (ділові листи, меморандуми, електронні та інші короткі повідомлення, резюме, заява з працевлаштування та ін.).

Подальше дослідження спрямовано на визначення компонентів міжкультурної дискурсивної компетентності майбутніх фахівців з економіки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Буркитбаева Г.Г. Деловой дискурс: онтология и жанры / Г.Г. Буркитбаева. – Алматы : НИЦ «Гылым», 2005. – 230 с.

2. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. Ван Дейк ; сост. В.В. Петрова ; под ред. В.И. Герасимова. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.

3. Данюшина Ю.В. Бизнес-дискурс: термин, типология, анализ / Ю.В. Данюшина // Известия ВГПУ. – 2010. – № 2. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://cyberleninka.ru/article/n/biznes-diskurs-termin-tipologiya-analiz.

4. Карасик В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 5–20.

5. Кожемякин Е. Дискурсный подход к изучению культуры / Е. Кожемякин [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.dyscourseanalysis.org/st6.html.

6. Новейший философский словарь. – 3-е изд., испр. – Минск : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

7. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 432 с.

8. Стеблецова А.О. Национальная специфика делового дискурса в сфере высшего образования (на материале англоязычной и русскоязычной письменной коммуникации) / автореф. дис. … докт. филол. Наук : спец. 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» / А.О. Стеблецова. – Волгоград, 2015. – 44 с.

9. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия / В.Е. Чернявская. – М. : Флинта: Наука, 2006. – 136 с.

10. Попов А.Ю. Основные отличия текста от дискурса / А.Ю. Попов // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса. – СПб. : Изд-во СПб гос. ун-та экономики и финансов, 2001. – С. 38–45.

11. Orlikowski W.J. Genre repertoire: Examining the structuring of communicative practices in organizations / W.J. Orlikowski, J. Yates // Administrative Science Quarterly. – 1994. – Vol. 39. – P. 541–574.

УДК 37(091)

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Яковишина Т.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти
Рівненський державний гуманітарний університет

У публікації на основі аналізу низки наукових джерел схарактеризовано сутність поняття «креативність». Визначено й проаналізовано передумови формування креативного освітнього середовища у ВНЗ, з'ясовано особливості його реалізації. Обґрунтовано необхідність створення креативного освітнього середовища у вищих закладах освіти.

Ключові слова: *зовнішні та внутрішні передумови формування креативного освітнього середовища у закладах вищої освіти, інформаційно-освітнє середовище, креативність, креативне освітнє середовище, самостійна робота, творчий потенціал.*

В публикации на основании анализа ряда научных источников охарактеризована сущность понятия «креативность». Определены и проанализированы предпосылки формирования креативной образовательной среды в вузе, выяснены особенности ее реализации. Обоснована необходимость создания креативной образовательной среды в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: *внешние и внутренние предпосылки формирования креативной образовательной среды в учреждениях высшего образования, информационно-образовательная среда, креативность, креативная образовательная среда, самостоятельная работа, творческий потенциал.*

Yakovyshyna T.V. BACKGROUNDS FOR FORMING THE CREATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

In the publication on the basis of analysis of a number of scientific sources the essence of the concept of "creativity" is described. The preconditions for creating a creative educational environment in higher educational establishments have been determined and analyzed, the peculiarities of its realization have been clarified. The necessity of creating a creative educational environment in higher educational institutions is grounded.

Key words: *external and internal prerequisites for the formation of a creative educational environment in institutions of higher education, informational and educational environment, creativity, creative educational environment, independent work, creative potential.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах творча особистість стає досить вагомою для суспільства на всіх етапах його розвитку. Це зумовлено тим, що зміни у суспільстві, що відбуваються досить швидко, потребують від людини саме тих якостей, котрі б дозволяли творчо й продуктивно підходити до будь-яких змін. Для того, щоб вижити у ситуації постійних змін, щоб адекватно на них реагувати, особистість повинна вміти активізувати свій творчий потенціал. Завдання сучасної вищої освіти якраз і полягає у тому, щоб підготувати таких учителів, які стануть основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти. Таким чином, виникає протиріччя між репродуктивним характером традиційної системи освіти і нагальною потребою суспільства у креативній системі розвитку особистості.

Як відомо, педагогічна діяльність є і розумовою, і фізичною, і творчою, і рутинною. У різних педагогів, у різних педагогічних концепціях і практиках – різна вираженість (домінантність) цих аспектів. Зауважимо: існує ризик гіпертрофії педагогічної творчості у педагогічній професійній діяльності, що також є неправомірним, як і абсолютизація її рутинності. Проте гуманітарна природа освітньої системи дозволяє вести мову про творчу модальність у роботі педагога.

У сучасній педагогічній практиці ми спостерігаємо спроби вирішити це протиріччя різними шляхами: реалізацією особистісно орієнтованої системи в навчанні та вихованні; проривами до перспективних навчальних цінностей та ін. Чітко вимальовується тенденція до пошуку засобів розвитку мислительних здібностей, пов'язаних із творчою діяльністю. У межах традиційної системи вищої освіти такі якості майбутнього спеціаліста, як здатність до критичного осмислення ситуації, технології, використання технічних засобів, здатність до аналізу й синтезу, здатність до створення зразків і системи дій, здатність передбачення шляхів можливих розв'язань, здатність бачити «приховані» якості та можливості, не можуть нарощуватися системно, тобто ефективно, оскільки кожен викладач по-своєму бачить завдання інтелектуального розвитку студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема творчості й креативності, зокрема, є предметом пильної уваги низки науковців. Різні автори (Б. Ананьєв, О. Антонова, Д. Богоявленська, Л. Виготський, Дж. Гілфорд, А. Грузенберг, К. Платонов, Я. Пономарьов, С. Сисоєва, С. Степанов, І. Сумбаєв, Д. Фельдман та ін.) визначають здатність до творчості по-різному, але загальним поняттям є те, що здатність до творчості ґрунтується на створенні чогось нового, оригінального. Так, уже в молодшому шкільному віці складаються сприятливі передумови для привласнення креативних зразків і перетворення власного досвіду творчої діяльності як важливого джерела особистісного зростання та саморозвитку.

Постановка завдання. Незважаючи на багаторічний стійкий інтерес до означених проблем, низка наукових аспектів у проблематиці творчості залишається актуальною унаслідок малодослідженості, неоднозначності або суперечності представлених даних. Серед них – категорія «креативність» у понятійному полі творчості, контекст «розвиток креативності» загалом, а також «креативне освітнє середовище» зокрема. Ця обставина й окреслила мету нашого дослідження – на основі вивчення проблеми творчості схарактеризувати зміст поняття «креативність», розкрити сутність і передумови формування креативного середовища в умовах вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для осмислення змісту креативного освітнього середовища потрібно насамперед з'ясувати сутність поняття «освітнє середовище». Ми трактуємо освітнє середовище, ґрунтуючись на його освітніх можливостях, тому критерієм якості освітнього середовища вважаємо здатність середовища забезпечити всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей для ефективного саморозвитку.

Водночас креативне середовище ми розглядаємо як освітнє середовище, яке не лише повинно надавати кожному учаснику

освітнього процесу можливість розвинути свій вихідний творчий потенціал, а й спонукати потребу в подальшому саморозвитку, самопізнанні, творчому саморозвитку, формуючи у людини адекватну самооцінку.

Але для того, щоб виявити передумови формування і функціонування креативного освітнього середовища, не можна оминути проблему креативності.

Як відомо, термін «креативність» у педагогіці та психології набув поширення у другу половину XX століття. За сучасних умов він активно використовується у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних авторів (В. Дружинін, Л. Єрмолаєва-Томіна, М. Козленко, О. Лук, А. Маслоу, О. Матюшкін, В. Пєтухов, Е. Торенс, К. Тошина, М. Лещенко, В. Франкл, Е. Фромм та ін.). Важливим підґрунтям стали праці Дж. Гілфорда, у яких автор вказує на принципову відмінність між двома типами мислительних операцій: конвергенцією і дивергенцією. Конвергентне мислення актуалізується тоді, коли людині, перед якою поставлене завдання, потрібно з-поміж іншої множини рішень знайти єдиний правильний розв'язок. Дивергентне мислення трактується Дж. Гілфордом як тип мислення, спрямований на різні напрями [2]. Такий тип мислення допускає варіювання шляхів розв'язків проблеми, що іноді призводить до несподіваних результатів. Тому саме дивергенцію автор уважав основою креативності як загальної творчої здібності.

Узагальнюючи останні дослідження, можемо зробити висновок про те, що термін «креативність» більше використовується для вивчення творчої особистості у психологічних дослідженнях. Із метою діагностики креативних рис особистості використовують спеціальні опитувальники з питаннями, які дозволяють проаналізувати творчі якості особистості, її комунікативні здібності, стиль діяльності тощо. Вважається, чим більшою кількістю креативних рис характеризується людина, тим більших успіхів у творчій діяльності вона може досягти [9, с. 39–43].

Отже, виокремлюють дві об'єктивно діючі передумови формування креативного освітнього середовища у закладах вищої освіти: зовнішні й внутрішні.

Зовнішні передумови охоплюють усі особливості навчально-виховної діяльності студентів у креативному освітньому середовищі. Внутрішні ж посідають вагоме місце у структурі особистості студента й охоплюють його психологічні особливості. Сюди ми зараховуємо соціально-психологічні й організаційно-педагогічні. Спочатку зупинимось докладніше на аналізі внутрішніх передумов формування креативного освітнього середовища у ВНЗ.

Особливої уваги надаємо мотивам як складникам соціально-психологічних передумов: навчально-пізнавальним, особистісним, професійним та мотивам самовизначення. Формування позитивної мотивації є важливим не лише для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, стійка мотивація до навчання є передумовою формування їхньої креативності. Гострою проблемою є орієнтування студентів найчастіше на результат навчання, а не на способи навчальної діяльності, внаслідок чого іноді до кінця навчання у ВНЗ не складається інтерес до подолання труднощів у навчальній роботі. Слід розглядати мотив не як одиничне психічне явище, що спонукає до діяльності, а як складний процес, результат рефлексії минулої діяльності в нових умовах, динамічну властивість свідомості діяльної особистості, що реалізується у діалектичній єдності з рефлексією і адаптацією.

Організаційно-педагогічні умови передбачають наявність навчально-методичних комплексів дисциплін, інструктивно-методичних матеріалів, контрольних і творчих завдань тощо, що спрямовані на індивідуалізацію і диференціацію навчання, забезпечення контролю та самоконтролю якості набутих знань, виявлення помилок та рекомендацій щодо їхнього усунення. Навчально-методичні комплекси в креативному освітньому середовищі повинні виконувати такі функції: інформаційну, комунікативну, глосарієву, розвивальну, пізнавальну, організуючу, творчу.

У креативному освітньому середовищі слід враховувати такі умови: ретельний відбір методів, прийомів і засобів, що сприяють творчій активності студентів та виявленню себе як суб'єкта творчої діяльності впродовж навчального процесу; поєднання різноманітних форм для здійснення творчої діяльності; врахування особистісного потенціалу студентів у процесі навчання і творчої діяльності; виокремлення та застосування технологій активного навчання, спрямованих на розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів; застосування рейтингової системи та різнорівневих видів самостійної роботи в розвитку творчих здібностей студентів.

Порівняно з іншими вищими навчальними закладами гуманітарний університет володіє великими можливостями в розвитку креативності студентської молоді з огляду на низку причин: значний обсяг дисциплін гуманітарного та педагогічного циклів у навчальному плані; наявність

спецкурсів із психолого-педагогічної проблематики; обов'язкове проходження студентами педагогічної практики в установах освіти і дитячих оздоровчих таборах; написання курсових і наукових робіт із психолого-педагогічних дисциплін; значна кількість годин, що відводяться на керовану самостійну роботу.

До умов, які забезпечують ефективність процесу формування майбутніх учителів у креативному освітньому середовищі педагогічного вузу, зараховуємо:

– урахування індивідуальних й особистісних особливостей студентів: мотиваційної сфери особистості, особливостей рівня домагань, діяльності тощо;

– поетапне формування активності молоді через систему знань, умінь, навичок на основі поєднання різних форм аудиторної та позааудиторної роботи;

– спрямованість навчально-виховного процесу у ВНЗ на розвиток культурного і творчого потенціалу студентів;

– посилення теоретичної складової освіти у ВНЗ, що забезпечує формування системи психолого-педагогічних знань і готовності до освоєння цінностей культури суспільства;

– створення в університеті середовища, що включає інтегративне освоєння студентами сукупності цінностей загальнолюдської і професійної педагогічної культури;

– науково-методичне забезпечення (наукові та навчально-методичні видання, методичні рекомендації, розробки тощо) процесу формування студентської молоді у креативному ВНЗ;

– наявність підготовлених фахівців (викладачів, методистів, керівників творчих об'єднань), здатних розвивати творчі погляди, вміння і навички активної участі студентів у різних видах діяльності, включення їх у різні види соціально-культурної діяльності.

Окремо зупинимось на організації самостійної роботи в креативному освітньому середовищі ВНЗ, адже студенти повинні не лише брати активну участь у процесі сприйняття та засвоєння знань, а й мати стосовно них власну позицію, бути спроможними застосувати вивчене на практиці, творчо переосмислювати, співвідносити здобуті результати діяльності з перспективами своєї майбутньої професії.

Вважаємо, що зміна концептуальної основи й розширення функцій самостійної роботи студента не тільки веде до збільшення її обсягу важливості, а й викликає зміну у взаємовідносинах між викладачем і студентом як рівноправними суб'єктами навчальної діяльності, тобто коригує усі психолого-педагогічні (організаційні і методичні) засоби забезпечення самостійної роботи студентів, формує креативне освітнє середовище.

Уже сама організація самостійної роботи покликана формувати у студентів гнучкість і креативність мислення, адаптованість до зміни ситуаційних завдань, ініціативність, самостійність у прийнятті рішень, а отже, й уміння працювати в колективі, виявляти творчий підхід до вирішення проблем [3, с. 194].

Викладач спрямовує самостійну пізнавальну діяльність студентів на вирішення таких основних завдань: здобуття і закріплення знань, вироблення студентом власних творчих прийомів та методів пізнання, формування навичок з організації вільного часу. Діяльність викладача в організації самостійної роботи студентів в умовах креативного освітнього середовища має включати дотримання алгоритму самостійної роботи: постановка мети – виявлення вихідних даних, їхній аналіз – вибір способу досягнення мети, виконання дії – проведення самоконтролю – коригування способу досягнення мети – коригування виконання дії.

Аналізуючи передумови формування креативного освітнього середовища у ВНЗ, не можна оминути проблему розвитку творчого потенціалу, яка тісно пов'язана зі знаннєвим й емоційним компонентами та загальною культурою особистості. Під впливом умов креативного освітнього середовища формується потреба творчої інтерпретації отриманих знань. Отже, творчий потенціал особистості характеризується низкою ознак. Останні ж називають ознаками творчої особистості: легкість асоціювання (здатність до швидкого і вільного переключення думок, здатність викликати у свідомості образи і створювати з них нові комбінації), здатність до оцінних суджень і критичність мислення (уміння вибрати одну з багатьох альтернатив до її перевірки, здатність до переносу рішень), готовність пам'яті (оволодіння досить великим об'ємом систематизованих знань, упорядкованість і динамічність знань) і здатність до згортання операції, узагальнення і відкидання несуттєвого, креативність як здатність перетворювати діяльність у творчий процес (оригінальність, евристичність, сконцентрованість, чіткість, фантазія, активність, чутливість) [5].

В. Ігнатович виокремлює такі основні характеристики компонентів творчого потенціалу особистості: багаторівневість змісту (високий, середній, низький), діалогічність (творчий потенціал – діа-

лог між потенційним і актуальним у самій особистості і навколишнім світом, іншими людьми, людини із самою собою), соціальний характер, системність. Структура творчого потенціалу виявляється у сукупності показників, що об'єднані в блоки: власне потенціал, тобто індивідуальні психічні процеси, здібності, мотивація до творчої діяльності; знання, уміння, навички; відносини, способи діяльності і самовираження, отримані в результаті навчання, творчої діяльності й у процесі соціалізації [4, с. 48–50].

До важливих компонентів творчого потенціалу також зараховують здатність до творчої самореалізації, мотиви та досвід творчої діяльності, які дозволяють проявити унікальність і неповторність. Вони є характерними для розвиненої особистості і сприймаються як цінності гуманістичної педагогіки.

Вища школа сьогодення перебуває у пошуках таких креативних систем, що здатні були б забезпечити реалізацію принципів відкритої освіти – освіти через усе життя, коли одержання нових знань не суперечить географічним, віковим, соціокультурним та іншим впливам. У такій ситуації стає можливим формування спеціалістів, що вміють працювати з інформацією – основною цінністю нового суспільства. Отже, у педагогіку міцно ввійшло поняття «інформаційно-освітнє середовище».

Немає однозначності у трактуванні поняття «інформаційно-освітнє середовище». На думку вчених, інформаційно-освітнє середовище – це системно організована сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, що нерозривно пов'язана з людиною як суб'єктом освітнього процесу (О. Ільченко); організаційно-методичні засоби, сукупність технічних і програмних засобів зберігання, обробки, передачі інформації, що забезпечують оперативний доступ до інформації і здійснюють освітні наукові комунікації (О. Соколова); система, в якій на інформаційному рівні задіяні та пов'язані між собою усі учасники освітнього процесу: адміністрація закладу – педагоги – учні – батьки (О. Кравчина) та ін.

На думку М. Козяр, Т. Ткаченко, Л. Панченко, А. Шевченко, побудова єдиного інформаційного простору в креативному освітньому середовищі ВНЗ дозволить досягти:

– підвищення ефективності й якості процесу навчання;

– інтенсифікації процесу наукових досліджень в освітніх установах;

– скорочення часу і поліпшення умов для додаткової освіти;

– підвищення оперативності й ефективності управління окремими освітніми установами і системою освіти загалом;

– інтеграції національних інформаційних освітніх систем у світову мережу, що значно полегшить доступ до міжнародних інформаційних ресурсів у галузі освіти, науки, культури та в інших сферах [6].

Забезпечення вищої освіти теорією і практикою розробки та використання інформаційних технологій є одним із найважливіших засобів реалізації нової державної освітньої парадигми, спрямованої на створення максимально сприятливих умов для творчого розвитку і саморозвитку особистості. Однак, як показує досвід, застосування інформаційних технологій на емпіричному рівні не призводить до суттєвого підвищення ефективності освітнього процесу. Необхідний системний, теоретичний підхід до розробки та впровадження інформаційних технологій навчання. Науковими основами такого підходу є педагогіка, теорія педагогічного проектування, психологія, інформатика, кібернетика, ергономіка та ін. Вважаємо, що широке впровадження інформаційних технологій в освітній процес створює найбільш сприятливі умови для творчого саморозвитку особистості тільки тоді, коли інформатизація освіти охоплює не окремі дисципліни або форми проведення занять, а здійснюється у межах спроектованого креативного освітнього середовища. Таке освітнє середовище надасть можливість кожному студенту максимально реалізувати і розвинути свої творчі здібності. Проектування дозволяє усі компоненти освітнього середовища звести в єдину, цілісну і несуперечливу систему, якою можна легко керувати й передбачати наслідки прийнятих педагогічних рішень [7].

Застосування системного підходу у проектуванні освітнього середовища дозволяє оптимізувати окреслене середовище, максимально використовувати сильні аспекти й взаємно компенсувати недоліки всіх його компонентів; інтеграція елементів середовища виключає витрати на виконання різними елементами дублюючих функцій, у результаті чого ефективність освітнього середовища буде значно вищою сумарної ефективності всіх її компонентів.

Потрібно пам'ятати, що творчість можлива тільки тоді, коли середовище, в якому перебуває особистість, володіє достатнім ступенем свободи. І навпаки, можливість реалізації, «розкриття» у середовищі творчих здібностей особистості характеризує ступінь свободи цього середовища. Креативний освітній процес повинен не тільки

надавати можливість кожному студентові на кожному освітньому рівні розвинути вихідний творчий потенціал, а й сформувати потребу в подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, сформувати у людини об'єктивну самооцінку.

Для реалізації у навчальному процесі ВНЗ концепції формування творчої особистості комп'ютер просто незамінний, оскільки забезпечує можливість повністю індивідуалізувати освітній процес, скоротити до мінімуму рутинну, нетворчу роботу студентів, забезпечує високу наочність, інформативність освітнього процесу, практично миттєвий зворотний зв'язок. Таким чином, інформаційні технології мають великий потенціал формування мотивації розвитку, надають студентам високий ступінь свободи, усувають обмеження, що перешкоджають «розкриттю» творчого потенціалу особистості.

Висновки з проведеного дослідження. Креативна спрямованість освітнього процесу сприяє розвитку орієнтації особистості в системі професійних та моральних цінностей, вихованню у майбутніх учителів самостійності, активності та ініціативи. Стратегія креативного підходу до організації освітнього процесу у вищій школі передбачає усвідомлення майбутніми вчителями власних особистісних і професійних можливостей, розвиток педагогічних здібностей до рівня креативних, задоволення потреби в новизні й нестандартних способах розв'язання професійних проблем, установку на творчість і подолання стереотипних способів та формалізму у професійних діях, прогнозування шляхів і вдосконалення творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця.

Саме тому формування креативності та розвиток творчої індивідуальності педагога сприяють підвищенню його компетентності та професіоналізму. Соціальна значущість вивчення закономірностей формування креативності зумовлена тим, що: 1) вона визначає продуктивно-творчу спрямованість особистості і становить основний стрижень її соціальної орієнтації у суспільстві; 2) є базовою детермінантою професійної творчості; 3) сприяє розвитку творчого потенціалу фахівця і його самоактуалізації у соціальній сфері; 4) зумовлює адаптивні можливості організму як фізіологічної системи до специфічних особливостей педагогічної діяльності [1].

Отже, креативне освітнє середовище – це багатовимірна індивідуалізована самоорганізована цілісність, призначена для створення умов, що максимально сприяють розвитку творчих здібностей студентів, а також забезпечують їхню самореалізацію й особистісний ріст. Тому освітнє середовище постає як засіб значущої багатофакторної детермінації саморозвитку студента – майбутнього вчителя. Тому перспективними напрямами дослідження вважаємо формування стимулів до педагогічної творчості в умовах індивідуалізації навчального процесу у вищих закладах освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонова О. Педагогічна креативність у структурі педагогічної обдарованості вчителя / О. Антонова // Нові технології навчання / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України, Акад. міжнар. співробітництва з креативної педагогіки : в 2-х ч. – К. – Вінниця, 2011. – Вип. 69. – Ч. 2. – С. 11–17.

2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта задач / Джой Гилфорд // Психология мышления. – М. : Прогресс, 1965. – С. 434–437.

3. Зимняя И. Педагогическая психология : [учеб. пособ.] / И. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

4. Игнатович В. Развитие творческого потенциала студентов в процессе общепедагогической подготовки / В. Игнатович // Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов : матер. Междунар. науч.-практ. конф. (г. Минск, 22–23 апр. 2010 г.) / редкол.: О. Жук (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2010. – С. 48–50.

5. Кваша Б. Ценность творческой акме / Б. Кваша, А. Сорокин. – СПб. : Акад. акмеологических наук, 1996. – 303 с.

6. Козяр М. Проектування та створення інформаційного освітнього середовища навчального закладу : [навч.-метод. посіб.] / М. Козяр, Т. Ткаченко, Л. Шевченко. – Львів : Сполом, 2008. – 186 с.

7. Кречетников К. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : [монография] / К. Кречетников. – М. : Госскоор-центр, 2002. – 296 с.

8. Панченко Л. Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету : автореф. дис. … докт. пед. наук : спец. 13.00.10 / Л. Панченко ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2011. – 44 с.

9. Сисоєва С. Основи педагогічної творчості : [підруч.] / С. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.

СЕКЦІЯ 5
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 159.9:364–786–057.36

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІ МЕТОДИ ЯК ЗАСОБИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Бриндіков Ю.Л., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницький національний університет

У статті порушено проблему психологічної реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій. Проаналізовано різні підходи до визначення понять «реабілітація», «психологічна реабілітація». З-поміж психотерапевтичних методів, які можна використовувати під час проведення психологічної реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій, виокремлено раціональну психотерапію, сугестивну психотерапію, наркопсихотерапію, трудотерапію, естетотерапію, арт-терапію.

***Ключові слова**: психологічна реабілітація, військовослужбовці, учасники бойових дій, психотерапевтичні методи.*

В статье затронута проблема психологической реабилитации военнослужащих – участников боевых действий. Проанализированы различные подходы к определению понятий «реабилитация», «психологическая реабилитация». Среди психотерапевтических методов, которые можно использовать при проведении психологической реабилитации военнослужащих – участников боевых действий, выделены рациональная психотерапия, суггестивная психотерапия, наркопсихотерапия, трудотерапия, эстетотерапия, арт-терапия.

***Ключевые слова**: психологическая реабилитация, военнослужащие, участники боевых действий, психотерапевтические методы.*

Bryndikov Y.L. PSYCHOTHERAPEUTIC METHODS AS THE MEANS OF PHSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF SERVICEMEN THE COMBATANTS

It is raised in the article the question of psychological rehabilitation of servicemen the combatants. It is analyzed the approaches to the definition of such concepts as «rehabilitation», «psychological rehabilitation». It is emphasized on the rational psychotherapy, suggestive therapy, narcotherapy, work therapy, aesthetic therapy, art-therapy among the psychotherapeutic methods that might be used while conducting the psychological rehabilitation of servicemen the combatants.

***Key words:** psychological rehabilitation, servicemen the combatants, psychotherapeutic methods.*

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Наразі в умовах соціально-економічної та політичної нестабільності, комерціалізації суспільства значно ускладнюються процеси адаптації військовослужбовців, учасників бойових дій (комбатантів), в сучасному соціумі. Такий стан речей змушує соціальних працівників, соціальних педагогів та практичних психологів шукати ефективні технології підвищення її ефективності.

Військові події на сході України призвели до переведення армії на професійну основу, підвищення її престижу в суспільстві, стійкого зростання патріотизму особового складу, зміцнення організаційної і духовної єдності, але при цьому виявляються негативні тенденції серед військовослужбовців, учасників бойових дій, особливо в результаті інвалідності, а також під час адаптації до умов мирного життя. Спостерігається активізація негативних психоемоційних особистісних тенденцій, які сприяють збільшенню негативних соціальних явищ – алкоголізму, наркоманії, проявам суїцидальної поведінки тощо. У цих умовах вкрай важливим є пошук нових шляхів реабілітації військовослужбовців до умов соціуму, що постійно змінюються.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема психологічної реабілітації військовослужбовців, учасників бойових дій, стоїть у центрі уваги досліджень зарубіжних (Н. Алаликіної, В. Березовця, О. Жаданюка, Н. Тарабріної, Н. Жуматія, О. Караяні, О. Коржикова та інших) і вітчизняних дослідників (В. Лескова, С. Лисюка, С. Ніколаєнка, Ю. Ярошка та інших).

Виділення невиділених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проведений аналіз літератури з проблеми психологічної реабілітації військовослужбовців [2; 8; 10; 13; 15] засвідчив наявність значної кількості результатів багатопланових досліджень,

присвячених вивченню психологічної реабілітації, однак попри це відзначається складність, суперечливість і недостатність концептуальних та методологічних розробок цього психологічного феномену.

Формулювання цілей статті – розкрити особливості психологічної реабілітації військовослужбовців, учасників бойових дій, і визначити можливості психотерапевтичних методів у цьому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Враховуючи той факт, що в Україні до 2014 року у військовослужбовців не було практики участі в бойових діях, відповідно у фахівців з психологічної допомоги (психологів, психіатрів, психотерапевтів, реабілітологів, соціальних працівників) також був відсутній практичний досвід організації і проведення реабілітації. Для аналізу і розуміння проблеми психологічної реабілітації комбатантів розпочнемо з уточнення основних понять. Згідно із законом України «Про реабілітацію інвалідів» [7] реабілітація є системою медичних, психологічних, педагогічних, фізичних, професійних, трудових, фізкультурно-спортивних, соціально-побутових заходів, спрямованих на надання особам допомоги у відновленні та компенсації порушених або втрачених функцій організму для досягнення і підтримання соціальної та матеріальної незалежності, трудової адаптації та інтеграції в суспільство, а також забезпечення інвалідів технічними та іншими засобами реабілітації і виробами медичного призначення.

До сьогодні немає єдиноприйнятого визначення терміну «реабілітація». Це пов'язано з наявністю різних наукових підходів. Так, у медичному, соціально-економічному розумінні термін «реабілітація» розглядають як «комплекс заходів, спрямованих на відновлення (або компенсацію) порушених функцій організму і працездатності хворих та інвалідів» [4, с. 124]. Дослідники переконані, що термін «реабілітація» отримав міжнародне визнання після Першої світової війни, коли з'явилося багато інвалідів війни, для яких відкривались спеціальні госпіталі, де широко використовувалися різні методи відновлювального лікування.

На основі вивчення публікації В. Мясищева встановлено, що реабілітація передбачає перебудову системи відносин особистості й пристосування її до цих важливих сторін життєдіяльності [14]. Цікавим вважаємо трактування реабілітації М. Кабановим, який наголошує, що це система різних заходів, спрямованих на запобігання розвитку патологічних процесів, які призводять до тимчасової або стійкої втрати працездатності, а також на раннє і ефективне повернення людини в суспільство, до суспільно корисної праці [8].

У рамках поняття «реабілітація» розрізняють різні її види – психологічну, професійну, соціальну, акмеологічну та їхні різновиди – соціально-психологічну, психолого-педагогічну, психолого-акмеологічну тощо. У контексті нашого дослідження зупинимося на розгляді психологічної реабілітації, оскільки саме цей вид найчастіше використовують під час проведення соціальних, медичних і професійних заходів. На законодавчому рівні психологічну реабілітацію трактують як систему заходів, спрямованих на відновлення, корекцію психологічних функцій, якостей, властивостей особи, створення сприятливих умов для розвитку та утвердження особистості [7].

Загалом, психологічна реабілітація є «психічним відновленням колишньої орієнтації після ситуацій, які спричинили почуття тривожності і страху» [1, с. 27]. У своєму дисертаційному дослідженні В. Березовець визначає психологічну реабілітацію як «процес повного або часткового повернення особистості до психічного здоров'я за допомогою психологічних методів впливу» [2, с. 77]. Психологічну реабілітацію, як аспект соціально-психологічної адаптації, розуміють як допомогу особистості на всіх етапах формування нової системи значущих відносин: від виникнення первинного розладу й усвідомлення у формі негативно значущих відносин до формування позитивно значимих відносин особистості до себе як частинки світу в минулому, сьогоденні і майбутньому [1].

Доволі цікаво розуміє психологічну реабілітацію О. Караяні. Дослідник переконаний, що це діяльність, здійснювана суб'єктами психологічної роботи, спрямована на відновлення психічних функцій, особистісних властивостей і системи відносин особистості військовослужбовця, що дають йому змогу успішно вирішувати бойові завдання і функціонувати в мирному соціумі. Тобто її об'єктом є особи, які отримали бойову психічну травму, що проявляється гостро або відстрочена в часі [10].

Заслуговує на особливу увагу трактування психологічної реабілітації під авторством В. Попова, який дав найбільш коректне, на нашу думку, визначення – відновлення здатності дисгармонійно розвиненої особистості до нормальної діяльності [15]. Учений запропонував методику психологічної реабілітації під час тривалої вторинної дезадаптації, що передбачає, по-перше, створення умов для очищення психіки від слідів первинної дезадаптації,

по-друге, формування навичок неекстремальної поведінки (точніше актуалізація та вдосконалення старих навичок – *Ю.Б.*), по-третє, створення умов для саморозкриття життєвих перспектив особистості (неекстремальне планування життя – *Ю.Б.*).

Повністю підтримуємо думку психологів [10] у тому, що психологічна реабілітація може бути як складовою соціально-психологічної реадаптації, що стосується організації допомоги особам із симптомами психічних дисгармоній, а може і виступати, як самостійна діяльність, спрямована на відновлення психічних функцій, бойових можливостей і особистісних якостей учасників бойових дій, які отримали бойову психологічну травму, задля їх швидкого повернення у бойовий стрій.

Для розуміння сутності психологічної реабілітації необхідно визначити її співвідношення зі спорідненими видами діяльності. У цьому контексті нам видається евристичною позиція О. Караяні, при якій психологічна реабілітація розглядається як складовий елемент цілісного реабілітаційного комплексу, що містить медичну, професійну, соціальну та психологічну види реабілітації. При цьому названі види реабілітації взаємодіють між собою, утворюючи нові види, наприклад, «медико-психологічну», «професійно-психологічну», «соціально-психологічну» реабілітації. Так, медико-психологічна реабілітація передбачає мобілізацію психологічних можливостей комбатантів у подоланні наслідків поранень, травм, інвалідизації, купіруванні больових відчуттів, психологічну підготовку постраждалих до операцій і в післяопераційний період. Професійно-психологічна реабілітація спрямована на швидке відновлення професійно-важливих якостей поранених, психотравмованих військовослужбовців та інвалідів бойових дій; їх професійну переорієнтацію і перепідготовку, працевлаштування та професійну адаптацію; зняття втоми і відновлення фізичної працездатності. Водночас соціально-психологічна реабілітація орієнтується на створення навколо ветеранів бойових дій реабілітувального соціального середовища. Поряд з реалізацією принципу безбар'єрної архітектури в містобудуванні та транспорті (бордюри, апарелі, ліфти) обов'язкової реалізації потребує принцип «безбар'єрних» відносин для інвалідів у суспільстві [10].

Зазначимо, мета психологічної реабілітації покликана відновити психічне здоров'я і соціальну поведінку особистості в суспільстві. Залежно від глибини посттравматичних стресових розладів та індивідуальних особливостей військовослужбовців можна визначити завдання психологічної реабілітації: 1) повернення військовослужбовців до бойового строю; 2) підготовка до активної професійної діяльності та перехід на вищий рівень; 3) підготовка до життя в умовах мирного суспільства; 4) повернення бажання жити, не допускаючи при цьому емоційно-психічних зривів; 5) формування мотивації до висхідної мобільності в нових умовах; 6) нормалізація психічного стану; 7) відновлення порушених (втрачених) психічних функцій; 8) гармонізація Я-образу ветеранів війни зі сформованою соціально-особистісною ситуацією (поранення, інвалідизація тощо); 9) надання допомоги у встановленні конструктивних відносин з референтними особами і групами [10].

Проведений аналіз існуючих підходів до розуміння сутності та особливостей психологічної реабілітації дає змогу зробити узагальнення. По-перше, поняття реабілітації охоплює переважно психологічну сферу (зниження деструктивних емоційних станів, відновлення функціональних психоемоційних станів, саморегуляція, самотерапія тощо – *Ю.Б.*). По-друге, форми, методи, технології і засоби організації реабілітаційного процесу зазвичай мають психотерапевтичний характер.

Для ефективного здійснення реабілітаційного процесу першочерговим є психотерапевтичний вплив – психотерапія, яку розглядають у медичному і психологічному контексті. Згідно з медичним підходом психотерапія апелює до таких понять, як «хвороба», «хворий», «лікувальні дії», «здоров'я» і розуміється як: «специфічна ефективна форма дії на психіку людини з метою забезпечення і збереження її здоров'я»; «система лікувальних дій на психіку і через психіку – на організм людини»; «процес лікувальної дії на психіку хворого або групи хворих, що об'єднує лікування і виховання» [11, с. 5].

Психологічний підхід під час розгляду психотерапії зосереджений на поняттях «міжособова взаємодія», «психологічні засоби», «психологічні проблеми». Найбільш поширеними визначеннями є такі:

– «тривала міжособистісна взаємодія між двома або більше людьми, одна з яких спеціалізується на корекції людських взаємин»;

– «особливий вид міжособистісної взаємодії, за якої пацієнтам надається професійна допомога психологічними засобами під час вирішення проблем і ускладнень психологічного характеру»;

– «персоналізована техніка, яка є чимось середнім між технікою планованих змін стосунків, почуттів і поведінки людини та пізнавальним процесом, який, на відміну від будь-якого іншого, ставить людину віч-на-віч з її внутрішніми конфліктами»;

– «засіб, що використовує вербальні методики і міжособистісні взаємовідносини для допомоги людині в модифікації стосунків і поведінки, які інтелектуально, соціально або емоційно є негативними» [11, с. 5–6].

Розрізняють загальну (непряму) і спеціальну (пряму) види психотерапії. Спеціальна (пряма) психотерапія – це сукупність спеціальних прийомів словесного впливу на психіку військовослужбовця, який отримав психічну травму. Видами прямої психотерапії можуть бути:

– седативна, спрямована на заспокоєння людини, ослаблення її хворобливих відчуттів або пом'якшення її емоційного реагування на свій стан;

– коригувальна, спрямована на вироблення правильного ставлення до події і послаблення патогенної значущості причини її стану;

– стимулювальна, що має на меті мобілізацію компенсаторних механізмів і підвищення соціальної активності особистості військовослужбовця;

– психотерапія, спрямована на усунення патологічного стереотипу, що обумовлює стійку фіксацію симптомів хвороби [1].

Загальна (непряма) психотерапія передбачає комплекс заходів, спрямованих на створення обстановки, що сприятливо впливає на людину, яка отримала психічну травму. До них належить раціональна організація діяльності, а в разі потреби і зміна роду занять; створення здорового соціально-психологічного клімату; відволікання від неприємних психотравмувальних переживань; застосування активуючого режиму реабілітації тощо.

Метою психотерапевтичного лікування військовослужбовців, учасників бойових дій, з посттравматичними стресовими розладами є допомога у звільненні від спогадів про минуле і від інтерпретації подальших емоційних переживань як нагадувань про травму, а також у тому, щоб військовий міг активно і відповідально включитися в сьогодення. Для цього необхідно відновити контроль над емоційними реакціями і відшукати травматичним подіям належне місце в загальній часовій перспективі свого життя та особистої історії. Ключовим моментом психотерапії військовослужбовців з посттравматичними стресовими розладами є інтеграція того далекого, неприйнятного, жахливого і незбагненного, що з ними трапилося, в уявлення про себе («Я-Концепцію») [9].

У зв'язку з цим С. Єніколопов [6] виокремлює чотири стратегії терапії, що дають змогу досягти цієї мети:

1) підтримка адаптивних навичок «Я» (формування позитивного ставлення до терапії – *Ю.Б.*);

2) формування позитивного ставлення до симптомів (навчання людини сприймати свої розлади як нормальні для тієї ситуації, яку вона пережила, тим самим запобігти подальшій травматизації – *Ю.Б.*);

3) уникнення травмувальних спогадів (для переборення негативного досвіду необхідно виробити «спокійне» відношення до травмувальної ситуації – *Ю.Б.*);

4) зміна атрибуції сенсу (формування іншого погляду на психічну травму, створюючи у військовослужбовця відчуття «контролю над травмою» – *Ю.Б.*).

Для організації і здійснення психологічної складової реабілітації психологи [11; с. 13] пропонують використовувати арсенал психотерапевтичних методик, а саме – раціональну психотерапію, сугестивну психотерапію, наркопсихотерапію, трудотерапію, естетотерапію. Розглянемо їх детальніше.

Раціональна психотерапія – це логічне, аргументоване роз'яснення шляхом пояснення, повідомлення військовослужбовцю того, що може похитнути його хибні уявлення та переконання. Як правило, здійснюється у формі діалогу між «лікарем» і «хворим». Уперше була досліджена і системно вивчена швейцарським психоневрологом П. Дюбуа (P. Dubois) у книзі «Психоневрози і їх психічне лікування». Разом із прямим словесним впливом раціональна психотерапія може мати непряме навіювання (лікувальний ефект досягається опосередковано, наприклад, шляхом навіювання іншим особам у присутності тієї людини, якій воно призначене – *Ю.Б.*), емоційний вплив.

Сугестивна психотерапія – термін, що об'єднує групу методів, в основі яких як провідний лікувальний чинник виступає навіювання або самонавіювання. Навіювання реалізується у стані неспання, гіпнотичного сну (гіпнотерапія), наркотичного сну (наркопсихотерапія), впливаючи на функціональні порушення, вегетативні порушення, стан напруги, а також тілесні недуги (наприклад, біль). Методика проведення передбачає передачу «хворому» правильних установок у формі усного повідомлення. Суґестивні формулювання описують стан, якого необхідно досягнути, при цьому вони повинні бути тільки позитивними. Серед методів самонавіювання

найбільшою популярністю користуються самонавіювання за Е. Куе, аутогенне тренування, біологічний зворотній зв'язок.

Згідно з психологічним словником [5], наркопсихотерапія – методичний прийом психотерапії, заснований на застосуванні наркотичних засобів для подолання зниженої сугестивності, поганої гіпнабельності й опору клієнтів. Ґрунтується здебільшого на психоаналітично-орієнтованих ідеях і систематично застосовується з 20-х років. Найпоширеніший курс – від п'яти до двадцяти сеансів через день. Передозування наркотиків знімають кофеїном. Зазвичай виділяють такі різновиди наркопсихотерапії:

1) навіювання на тлі короткочасної або продовженої дії наркотичних засобів;

2) комбінована наркопсихотерапія;

3) наркогіпноз;

4) метод багаторазових внутрішньовенних введень наркотичних засобів.

Трудотерапія – терапія, заснована на наданні індивіду можливості робити щось цілеспрямовано. Це може бути фізична терапія, в якій ставляться завдання тренувати і розвивати м'язи, сенсомоторну координацію, або психологічно орієнтована терапія, в якій робота спрямована на поліпшення загального самовідчуття. Крім розвитку фізичної активності, призводить до формування стійкого позитивного настрою, установки до здійснення трудової діяльності, сприяє прискоренню адаптації військовослужбовців до нового життя.

Естетотерапія – інтегроване поняття, яке об'єднує дві складові: «естетичне» (від грецьк. *aisthetikos* – чуттєвий) і «терапія» (від грецьк. *therapeia* – лікування). Це своєрідне педагогічне «лікування» людської душі за допомогою різноманітних засобів впливу на емоційно-чуттєву сферу індивіда (гра, спілкування, мистецтво, природа, рух, фольклор тощо), яке передбачає усунення психологічного дискомфорту та створення умов щодо творчої реалізації особистості [16, с. 40]. Естетотерапія спрямована на відволікання військовослужбовців від психотравмувальних ситуацій для досягнення заспокійливого ефекту, зняття нервово-емоційної напруги, нормалізації діяльності нервової і серцево-судинної систем.

Арт-терапія передбачає «...усі види практики надання психологічної допомоги особистості, навчання, реабілітації і психотерапії, засновані на мистецтві і творчих продуктивних формах активності людини... Арсенал форм, видів і методів арт-терапії надзвичайно різноманітний» [3, с. 206]. У контексті психологічного підходу арт-терапію визначають як «сукупність методів психологічного або психофізичного впливу за допомогою образотворчої діяльності на пацієнтів з різною психічною і соматичною патологією з метою їх лікування, профілактики й реабілітації» [12, с. 3]. Можна використовувати як самостійно, так і поєднуючи з різними арт-терапевтичними технологіями: музикотерапією, ігровою терапією, казкотерапією, фототерапією.

Висновки з проведеного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Позитивні результати під час здійснення психологічної реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій, можна отримати лише за умов поєднання психотерапевтичних методів, враховуючи бажання, потреби та емоційні стани військових. Наші наступні публікації акцентуватимуть увагу на розкритті практичних аспектів впровадження психотерапевтичних методів у систему комплексної реабілітації військовослужбовців, учасників бойових дій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алалыкина Н.Н. Эффективность психолого-акмеологической реабилитации военнослужащих : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Наталия Николаевна Алалыкина. – М. : РГБ, 2003. – 200 с.

2. Березовец В.В. Социально-психологическая реабилитация ветеранов боевых действий : дис. … канд. псих. наук : 19.00.05 / Владимир Васильевич Березовец. – М. : РГБ, 1997. – 139 с.

3. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова [и др.] – М. : Академия, 2002. – 416 с.

4. Гаджиев К.С. Политическая наука / К.С. Гаджиев. – М. : Международные отношения, 1994. – 400 с.

5. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика / С.Ю. Головин. – Минск : Харвест, 2001. – 976 с.

6. Ениколопов С.Н. Психотерапия при посттравматических стрессовых расстройствах / С.Н. Ениколопов // Российский психиатрический журнал. – 1998. – № 3. – С. 50–56.

7. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» від 06.10.05 № 2961-IV // Електронна нормативно-правова бібліотека «Експерт-Юрист». – Режим доступу : www.expertsoA.com.ua.

8. Кабанов М.М. Реабилитация в контексте психиатрии / М.М. Кабанов // Медицинские исследования. – 2001. – Т. 1, Вып. 1. – С. 9–10.

9. Калмыкова Е.С. Особенности психотерапии посттравматического стресса / Е.С. Калмыкова, Е. А. Миско, Н. В. Тарабрина // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 70–80.

10. Караяни А.Г. Психологическая реабилитация участников боевых действий / Под ред. А.Г. Караяни, М.С. Полянского. – М., 2003. – 80 с. – Режим доступа : http://psiwar.narod.ru/lit/kara_3.htm#_ednref35.

11. Карвасарский Б.Д. Психотерапия : учебник для студ. мед. ВУЗов / Борис Дмитриевич Карвасарский. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 672 с.

12. Копытин А.И. Системная арт-терапия: теоретическое обоснование, методология применения, лечебно-реабилитационные и дестигматизирующие эффекты : автореф. дис. … д-ра мед. наук : спец. 19.00.04 / Александр Иванович Копытин. – СПб., 2010. – 52 с.

13. Мисюра В.П. Психологическая реабилитация военнослужащих / В.П. Мисюра. – М. : Академия им. Фрунзе, 1995. – 25 с.

14. Мясищев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. – 409 с.

15. Попов В.Е. Психологическая реабилитация военнослужащих после экстремальных воздействий (на материале землетрясений в Ленинакане, межнационального конфликта в Фергане и боевых действий в Афганистане): дис. ... канд. психол. наук / В.Е. Попов. – М., 1992.

16. Федій О.А. Естетотерапія : Навч. посіб. / О.А. Федій. – К. : Центр навч. літ-ри, 2007. – 256 с.

УДК 364– 43.44

МЕДИКО-СОЦІАЛЬНА РОБОТА З НЕПОВНОЛІТНІМИ, СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Булеза Б.Я., лікар-імунолог
Закарпатська обласна клінічна лікарня

У статті розглядається проблема девіантної поведінки неповнолітніх. Запропоновано визначення девіантної поведінки. Підкреслюється зумовленість девіантної поведінки неповнолітніх, насамперед, їх підвищеною агресивністю. Охарактеризовано окремі групи агресивних неповнолітніх. Розкрито сутність медико-соціальної роботи із цією категорією неповнолітніх.

Ключові слова: *неповнолітні, девіантна поведінка, агресія, діагностика, медико-соціальна робота.*

В статье рассматривается проблема девиаций несовершеннолетних. Дано определение девиантного поведения. Подчеркивается обусловленность девиантного поведения во многих случаях повышенной агрессивностью несовершеннолетних. Охарактеризованы отдельные группы агрессивных несовершеннолетних. Раскрыта сущность медико-социальной работы с ними.

Ключевые слова: *несовершеннолетние, девиантное поведение, агрессия, диагностика, медико-социальная работа.*

Buleza B.Y. MEDICAL AND SOCIAL WORK WITH JUVENILE DELINQUENTS

This article deals with the problem of deviations of juveniles. The meaning of this term is defined. It is underlined that very often deviations of juveniles are caused by their aggression. The level of aggression may be very high. Different groups of aggressive juveniles are analyzed. The importance of social and medical work with this category of youth is discussed.

Key words: *juveniles, deviations, aggression, diagnostic, medical and social work.*

Постановка проблеми. В Україні впродовж останніх років спостерігається зростання девіантних проявів серед молоді, зокрема й серед неповнолітніх, учнів загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних училищ (крадіжки, хуліганські прояви, правопорушення, злочини – *Б.Б.*). Аналіз наукових досліджень і практики дає підстави стверджувати, що девіантна поведінка неповнолітніх є комплексною проблемою і заслуговує уваги багатьох фахівців: педагогів, психологів, медиків, соціальних працівників, юристів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми девіантної поведінки та її профілактики досліджуються вітчизняними і зарубіжними вченими. Зокрема, психологічні аспекти вивчають: С. Белічева, О. Двіжона, І. Дубровіна, Н. Максимова, Е. Фром та ін.; педагогічні аспекти: В. Оржеховська. І. Парфанович, М. Рожков, В. Синьов, Д. Фарінгтон, Т. Федорченко, М. Фіцула та ін.; соціологічні: О. Бойко, Є. Волянська, Я. Гілінський, А. Демічева, А. Коен та ін.; соціальні: І. Гофман, Р. Дженкінс, І. Ковчина, Ю. Клейберг, Г. Сайко та ін.; правові: Л. Бартол, Р. Благута, О. Джужа, А. Печенюк, О. Фролова та ін.; медичні: М. Кабанов, А. Личко, В. Менделевич, Ю. Можгінський, М. Струковська та ін. За останні десятиріччя в зарубіжній та вітчизняній науці накопичено великий досвід у вивченні агресивної поведінки, яка безпосередньо зв'язана з девіантною поведінкою. Теоретичні положення розглядаються в рамках інстинктивістського

(З. Фрейд, К. Лоренц), біологічного (В. Гесс, Р. Джекобс, С. Меднік, Д. Олдс), фрустраційного (Дж. Доллард, Н. Міллер), когнітивного (Л. Берковіц, Л. Ерон, Д. Зілманн, Л. Х'юсманн), соціального (А. Бандура, А. Басс, Р. Берон, Д. Річардсон, Б. Крейхі) підходів, кожний з яких подає своє трактування агресії.

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей медико-соціальної роботи з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки.

Виклад основного матеріалу. Відхилення у поведінці особистості, які протирічать юридичним, моральним, етичним, соціальним нормам суспільства, прийнято називати девіаціями, а поведінку, відповідно, – девіантною (від лат. – deviatio – відхилення), тобто девіантна поведінка – це окремі вчинки (або їх сукупність), які не відповідають загальноприйнятим нормам і правилам поведінки в суспільстві.

Згідно з енциклопедичним словником-довідником девіація – це соціальна поведінка, яка є відхиленням від поведінки «нормальної», соціально прийнятної в конкретному суспільстві [1, с. 108].

Вивчення проблеми девіантної поведінки неповнолітніх передбачає, насамперед, проведення відповідної діагностичної роботи.

Розробляючи методику діагностичної роботи, ми виходили з того, що вона повинна: забезпечувати отримання знань не тільки про окремі, часткові прояви особистості, але й давати інформацію про цілісну особистість; бути спрямованою на діагностику типів і рівнів визначальних, базових основ особистості, орієнтованою не тільки на актуальні, але і на потенційні здібності і можливості особистості, причому такі, які дозволяють діагностувати особистість не тільки з урахуванням властивостей більшості, але і з позиції індивідуальних відмінностей, того, якою особистість може бути; слугувати основою для визначення головних причин труднощів у різних видах діяльності, поведінці, спілкуванні, взаємостосунках з іншими .

Психодіагностика включала строго формалізовані і малоформалізовані методики. До перших відносяться тести, опитувальники, методики проективної техніки і психофізіологічні методики. Для них характерна певна регламентація, об'єктивізація процедури дослідження (точне дотримання інструкції, невтручання), стандартизація (єдині критерії обробки і представлення результатів діагностичних експериментів), надійність. Ці методики дозволяють зібрати діагностичну інформацію досить швидко таким чином, щоб порівняти індивідів кількісно і якісно.

До малоформалізованих методик відносять спостереження, бесіди, інтерв'ю, аналіз результатів діяльності. Вони дають цінну інформацію про людину, особливо тоді, коли предметом вивчення виступають такі психічні процеси і явища, які мало піддаються об'єктивізації (наприклад, слабо усвідомлювані суб'єктивні переживання – *Б.Б.*), або ж є дуже динамічними, швидко змінюються (наприклад, настрій).

У процесі проведення діагностичної роботи ми найчастіше використовували малоформалізовані методики, враховуючи вікові особливості школярів. Це, зокрема, спостереження, бесіди, вивчення продуктів діяльності. Використовувались також деякі нескладні тестові методики, до інтерпретації результатів яких ми підходили дуже обережно, повністю поділяючи думку багатьох вчених стосовно того, що тести не можуть дати достовірну інформацію про особистість. Як відзначає Н. Непомнящая [2], тести не враховують істинні властивості особистості, вони не орієнтовані на виявлення її потенційних можливостей. У кращому разі тести констатують наявність або відсутність певних властивостей особистості, але не завжди повною мірою.

Переважна більшість використаних методик має повністю або частково проективний характер. Методики побудовані так, щоб стимулювати виявлення і максимальну реалізацію можливостей кожного конкретного учня. Характерною особливістю деяких методик є включення екстремальних конфліктних ситуацій. Це забезпечує виявлення найбільш значимих особливостей поведінки, діяльності, відносин, самосвідомості тощо.

Дані, отримані за допомогою спеціальних діагностичних методик, порівнювали з даними, отриманими іншими методами.

У дослідженні ми керувались положенням, що для постановки правильного діагнозу не досить використати набір тестових методик, необхідно виявити джерела, фактори, механізми найбільш суттєвих впливів на формування особистості, прослідкувати причинно-наслідкові зв'язки подій дитинства з особливостями психічного розвитку особистості.

Зазвичай, наявний стан психічного розвитку індивіда може бути правильно оцінений тільки у взаємозв'язку зі всією попередньою історією його розвитку.

Історію розвитку особистості часто називають психологічним анамнезом. Як відомо, анамнез – поняття медичне, яке у вузькому значенні слова означає історію

розвитку хвороби. У широкому – включає і дані про сім'ю хворого, умови його життя і т.п. Відповідно, психологічний анамнез – це історія індивідуального психічного розвитку особистості [3, с. 25].

Працюючи над складанням психологічного анамнезу кожного учня, ми намагалися встановити не тільки систему об'єктивних умов і обставин його життя, але й характер та глибину їх впливів, наприклад, якою була реакція неповнолітнього на ті чи інші обставини, події, факти, особливості емоційного ставлення до них, труднощі адаптації, прояви агресії.

Особлива увага зверталась на так звані стресові фактори (смерть когось із рідних, важка хвороба, різні психологічні травми і т.д. – *Б.Б.*).

Діагностичне обстеження неповнолітніх ми починали з аналізу їх зовнішнього вигляду і реакції на ситуацію обстеження. Зверталась увага на те, наскільки учень відкритий для контактів, чи проявляє активність, загальмованість, напругу, бажання звернути на себе увагу, страх вступити в розмову з дорослим. Усі ці прояви можуть бути зв'язані як з психодинамічними, природженими особливостями індивіда, так і з певними рисами особистості. Отримані при цьому дані порівнювались в подальшому з даними різних методик і допомагали зрозуміти природу відхилень у формуванні і поведінці неповнолітнього.

Під час проведення діагностики ми виходили з того, що психічний розвиток особистості – це дуже складний процес, у якому неможливо чітко виділити окремі, незалежні один від одного параметри. Тому ми намагались використати значну кількість різних методик, спрямованих на вивчення всіх сторін психіки, порівнюючи результати таким чином, щоб можна було отримати цілісне уявлення про кожного конкретного учня. При цьому важливо не тільки правильно підібрати методики, але і використовувати їх у певній послідовності.

Аналізуючи отримані дані, ми прагнули встановити взаємозв'язок між окремими особливостями і сторонами психіки учня (пізнавальними здібностями, особистісними характеристиками, особливостями спілкування). На основі цього аналізу складалася психологічна характеристика, яка передбачала комплексний опис психологічних рис учня, а також тих відхилень, які були виявлені в процесі обстеження.

Під час проведення діагностичної роботи ми керувалися певними психолого-педагогічними принципами, обґрунтованими в науковій літературі:

1. Оцінка результатів діагностики психічного розвитку того чи іншого учня здійснюється не шляхом порівняння цих результатів з конкретними нормами чи середніми величинами, а шляхом співставлення їх з результатами попередніх діагностичних перевірок учня з метою виявлення характеру і значимості змін у його розвитку.

2. Діагностика повинна виявляти не тільки наявний, актуальний рівень розвитку певної індивідуальної властивості, а проводитися з врахуванням можливої «зони найближчого розвитку».

3. Діагностика особистості учнів проводиться не сама по собі, вона завжди повинна бути спрямована на вирішення конкретних педагогічних завдань. У зв'язку з цим кожна діагностична методика повинна підбиратися з врахуванням завдань навчальної і виховної роботи.

4. Діагностику індивідуальних особливостей необхідно проводити із врахуванням вікових особливостей учнів, зокрема експериментальні завдання повинні пред'являтися в доступній для учнів кожної вікової групи формі.

5. Діагностика повинна мати комплексний характер, охоплювати всі основні сторони психічного розвитку учня.

6. Дослідження психічного розвитку учнів слід проводити в природних умовах навчально-виховного процесу.

У процесі діагностичного обстеження було виявлено, що понад 70% неповнолітніх (учнів загальноосвітніх шкіл і професійно-технічних училищ – *Б.Б.*), схильних до девіантної поведінки, проявляють ознаки агресивності. Агресія – цілеспрямована деструктивна поведінка людини, яка суперечить суспільно встановленим нормам і завдає іншим фізичної шкоди чи спричиняє психологічний дискомфорт [3, с. 10] . Розрізняють такі види агресії, як фізичну, вербальну, пряму, опосередковану, активну, пасивну та ін.

Відомі зарубіжні вчені А. Бандурв і Р. Уолтерс виокремлюють також асоціальну агресію [4, с. 9], яка дуже часто спостерігається у поведінці підлітків.

Аналіз наукової літератури дозволяє визначити певні групи неповнолітніх, для яких характерна підвищена агресивність.

1. Неповнолітні зі стійким комплексом аномальних, аморальних, примітивних потреб, які мають деформовану систему цінностей і відносин, прагнуть тільки до споживчого життя. Їм властиві егоїзм, байдужість до переживань інших, відсутність авторитетів, цинізм, озлобленість, грубість. У їх поведінці переважає фізична агресивність.

2. Неповнолітні з деформованими потребами і цінностями, які мають більш-менш широке коло інтересів, відрізняються загостреним індивідуалізмом, охочі зайняти привілейоване становище за рахунок утиску слабких і молодших. Прагнення до застосування фізичної сили виявляється у них ситуативно і тільки щодо слабших від них.

3. Неповнолітні з конфліктом між деформованими і позитивними потребами, їм властиві однобічність інтересів, брехливість. У їх поведінці переважають непряма і вербальна агресія.

4. Неповнолітні, які мають слабо деформовані потреби за відсутності певних інтересів і дуже обмеженим колом спілкування, відрізняються відсутністю волі, недовірливістю, мстивістю.

Існують різні теорії, які пояснюють виникнення агресивності у підлітків: теорія (З. Фрейд, К. Лоренц, А. Адлер), згідно якої агресивність має генетичні корені, вона дана кожному як захисна інстинктивна реакція. Агресивність не змінна, генерується спонтанно, безперервно і спрямована на інші об'єкти (у тому числі на людей) з метою їх підкорення чи завоювання; фрустраційна теорія (Дж. Доннард, Л. Берковітц та ін.) розглядає агресивність як ситуативний процес, один із виходів із фруструючої ситуації; теорія соціального навчання (А. Бандура, А. Басс) розглядає агресивність як поведінку, засвоєну в процесі соціалізації через спостереження і засвоєння відповідного способу дій та соціальне підкріплення.

На нашу думку, серед різноманітних, взаємозв'язаних причин, що обумовлюють прояви агресивної поведінки, можна виділити і такі, як: індивідуальний чинник, що діє на рівні психобіологічних передумов асоціальної поведінки; психолого-педагогічний чинник, що виявляється в дефектах шкільного і сімейного виховання; соціально-психологічний чинник, що розкриває несприятливі особливості взаємодії неповнолітнього зі своїм найближчим оточенням в сім'ї, на вулиці, в колективі.

Отже, підвищена агресивність дуже часто зумовлює девіантні вчинки. Тому з метою їх попередження з неповнолітніми, схильними до агресії, слід проводити відповідну комплексну роботу, зокрема й медико-соціальну.

Медико-соціальна робота розглядається вченими як один із напрямків соціальної роботи і водночас як важливий компонент соціальної медицини, що має виражений прикладний характер.

Базова модель медико-соціальної роботи була запропонована А. Мартиненко. Вона включає медико-соціальну роботу: патогенетичної спрямованості (робота з тими, хто часто хворіє, має виражені соціальні проблеми, обмежені фізичні можливості – *Б.Б.*) і профілактичної спрямованості (люди групи підвищеного ризику, члени їх сімей – *Б.Б.*) [5]. А. Мартиненко пропонує розглядати медико-соціальну роботу як мультидисциплінарну професійну діяльність медичного, психолого-педагогічного і соціально-правового характеру, спрямовану на відновлення, збереження та зміцнення здоров'я населення. Медико-соціальна робота принципово змінює комплексну допомогу у сфері охорони здоров'я, тому що передбачає проведення системних медико-соціальних впливів на більш ранніх етапах розвитку хвороби і соціальної дезадаптації, які потенційно ведуть до важких ускладнень чи інвалідності. Отже, медико-соціальна робота має не тільки виражену реабілітаційну, а й профілактичну спрямованість.

Особливістю медико-соціальної роботи є те, що, як професійна діяльність, вона формується на стику двох самостійних галузей – охорони здоров'я і соціального захисту населення. Медичні працівники на практиці часто виконують функції соціальних працівників. Водночас соціальні працівники мають справу з особами з психічними та фізичними патологіями і виступають у ролі лікарів.

Чільне місце в процесі медико-соціальної роботи, як засвідчує аналіз зарубіжної і вітчизняної наукової літератури, належить профілактиці і медико-соціальній реабілітації. Заходи профілактики у випадку з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки, спрямовані на забезпечення сприятливих умов навчання, праці, побуту, довкілля з метою попередження виникнення різних відхилень у моральному, психічному, фізичному розвитку особистості.

Технології медико-соціальної реабілітації – це система медичних, соціально-економічних, психологічних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я людини, її працездатності і соціального статусу, тобто повернення людини до повсякденного життя у сім'ї, трудовому колективі як повноцінного члена суспільства; діагностика – це детальне вивчення результатів медичного обстеження і відповідних медичних документів, а також аналіз професійно-трудових і соціально-побутових даних про клієнта; медико-соціальна експертиза – визначення в установленому порядку потреб особи в заходах соціального захисту на основі оцінки обмежень

життєдіяльності та ін.; терапія – соціальне лікування, соціальний захист хворого, який сприяє виявленню прихованих або нереалізованих можливостей і здібностей клієнта з метою подальшої оптимізації його життєдіяльності; адаптація – надання допомоги у вирішенні проблем, пов'язаних з пристосуванням до нових умов життя в результаті втрати працездатності чи інвалідності, сприяння у вирішенні матеріальних проблем за рахунок реалізації власного потенціалу клієнта, включаючи навчання і працевлаштування.

В організації медико-соціальної роботи з учнями, схильними до агресії, основною установкою є визнання самоцінності і унікальності особистості кожного учня. Це положення визначає позицію вчителя, соціального педагога, психолога, медика стосовно неповнолітніх і передбачає : визнання їх права на власну точку зору (власне «Я»); надання права вибору (альтернативи) у вирішенні життєвих ситуацій; співробітництво (партнерство) дорослого і неповнолітнього в діяльності. Інша важлива установка – це позитивне сприйняття особистості з опорою на позитивні очікування (авансування). Позитивні або негативні очікування реалізуються через прогноз вчинків і регулюються системою заохочень і покарань. Відомо, що негативні очікування рідко сприяють позитивному розвиткові особистості.

Необхідно також враховувати індивідуально-психологічні особливості неповнолітніх. У дітей однієї вікової групи широко диференціюються психофізіологічні особливості, зв'язані з функціонуванням нервової системи. Це відмінності в темпі життєдіяльності, пластичності нервових процесів. Зазвичай, учителі і соціальні педагоги навчальних закладів найчастіше орієнтуються на вікові норми розвитку. Водночас під час оцінки індивідуального ходу розвитку особистості жорстка орієнтація на норму неприйнятна. Для визначення об'єктивного підходу до конкретного учня, крім вікових і функціональних норм розвитку, необхідно враховувати ситуативні зміни.

Медико-соціальна робота з неповнолітніми повинна бути зорієнтована на: зниження рівня особистісної тривожності; навчання прийнятних способів вираження свого гніву; оволодіння технікою самоконтролю над негативними емоційними станами, а також розвиток навичок саморегуляції; формування конструктивних поведінкових реакцій у проблемних ситуаціях; розвиток емпатії і адекватного рівня самооцінки.

Важливим у цій роботі є своєчасне виявлення учнів з високим рівнем прояву агресії з метою включення їх у систему корекційних впливів: впровадження у роботу психологічної служби навчального закладу заходів щодо створення умов формування навичок адекватного самооцінювання підлітків, толерантного способу взаємодії з оточуючими, вибору ціннісних орієнтирів, що сприяли б особистісному зростанню неповнолітніх; підтримка прагнення до вдосконалення; заохочення самостійності, відповідальності; створення ситуацій успіху в навчанні; відсутність агресивних форм взаємодії з неповнолітніми з боку дорослих, демонстрація доброзичливості у відносинах, взаємодовіри та поваги.

Висновки. Девіантна поведінка неповнолітніх зазвичай зумовлена підвищеним рівнем агресивності. Отже, профілактика девіантної поведінки неповнолітніх серед інших заходів передбачає забезпечення комплексної психолого-педагогічної і медико-соціальної роботи, спрямованої на подолання агресивності. Подальшого дослідження вимагають технології медико-соціальної роботи з неповнолітніми, схильними до агресивної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Все про соціальну роботу: навчальний енциклопедичний словник-довідник / За ред. В.М. Пічі. – Львів : Новий Світ – 2000, 2013. – 616 с.

2. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности: Теория и практика / Н.И. Непомнящая. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 192 с.

3. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М.Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

4. Бандура А. Подростковая агрессия (пер. с англ.) / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М. : Апрель Пресс, 1999. – 512 с.

5. Мартыненко А.В. Теория и практика медико-социальной работы : учеб. пособие / А.В. Мартыненко. – М. : Гардарики, 2007. – 159 с.

УДК 37.014.623

СИСТЕМА КОМПЛЕКСУ МОДЕЛЕЙ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ У МІКРОСЕРЕДОВИЩІ

Василенко О.М., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті порушено проблему розвитку соціальної відповідальності школярів. Здійснено спробу довести, що система комплексу моделей розвитку соціальної відповідальності у мікросередовищі складається із моделей розвитку дитини у шкільному, сімейному середовищах, громаді і моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до розвитку соціальної відповідальності дитини. Кожна з моделей є системою із компонентами: цільовий (мета, завдання, принципи, результат), змістовий (напрями формування), технологічний (форми, методи, етапи), об'єкт-суб'єктний (суб'єкти, об'єкти), мікросередовищний (внутрішнє, зовнішнє).

Ключові слова: *соціальна відповідальність, розвиток, системний підхід, система, модель, компоненти, мікросередовище, школяр.*

В статье представлена проблема социальной ответственности школьников в микросреде. Предпринята попытка доказать, что система комплекса моделей развития социальной ответственности в микросреде состоит из моделей развития ученика в школьном, семейном социумах и модели подготовки будущих социальных педагогов к развитию социальной ответственности ребенка. Каждая из моделей является системой с компонентами: целевой (цель, задачи, принципы, результат), содержательный (направления формирования), технологический (формы, методы, этапы), объект-субъектный (субъекты, объекты), микросоциум (внутреннее, внешнее).

Ключевые слова: *социальная ответственность, развитие, системный подход, система, модель, компоненты, микросреда, школьник.*

Vasylenko O.M. THE SYSTEM OF THE COMPLEX OF THE MODELS OF PUPILS' SOCIAL RESPONSIBILITY DEVELOPMENT IN THE MICROENVORONMENT

The article raised the issue of social responsibility in the child's microenvironment An attempt to prove that the system of the complex of models of social responsibility development in the micro-environment consists of the models of a child's development in a school and family environment, community and the model of training of future social educators for the development of a child's social responsibility was made. Each of the models is a system of components: a target component (goal, tasks, principles, and result); a content component (directions of formation); a technological component (forms, methods, stages); an object-subjective component (subjects, objects); a micro-environmental component (internal, external).

Key words: *social responsibility, development, system approach, system, model, components, microenvironment, pupil.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданням. Сучасні зміни в суспільстві, вихід України в міжнародний простір посилюють вимоги до людини, як відповідальної особистості, формування якої починається з дитинства у середовищі його життєдіяльності (мікросередовищі). Важливість формування згуртованої спільноти творчих людей, відповідальних громадян, активних і заповзятливих особистостей зазначено в Концепції «Нова школа» (2016 р.). Соціальна відповідальність у соціально-педагогічному аспекті розглядається як здатність учнів свідомо поєднувати свої права і обов'язки, брати самозобов'язання під час виконання діяльності, утверджувати гуманні взаємини з оточуючим середовищем для самоствердження, самореалізації в життєтворчості (М. Левківський) [5, с. 70]. Соціальна відповідальність характеризує самостійність дитини, її самосвідомість, активну життєву позицію, інтенсивність розвитку яких починається саме у шкільному віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор. Сучасні соціально-педагогічні концепції дозволяють розглядати модель як: систему об'єктів чи знаків, яка відтворює деякі суттєві властивості оригіналу, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт (Р. Габдареєв, Г. Коджаспірова, А. Коджаспіров); результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвіднесення теоретичних уявлень про об'єкт та емпіричних знань про нього (В. Полонський) [7, с. 104]; об'єкт-аналог, який певною мірою простіший за

оригінал, але володіє здатністю замінювати його в певному розумінні та відкривати нові можливості його вдосконалення (В. Загвязинський) [2, с. 8–13]; деталізацію і конкретизацію системи, що робить їх послідовними ланцюжками у спрощенні, схематизації об'єкта (А. Кочергін) [3, с. 20].

У межах вищерозглянутих уявлень про модель як форми відображення досліджуваного явища науковцями побудовано структурно-функціональні моделі формування професійної відповідальності вчителя (О. Юринець) [10], відповідальної поведінки особистості (М. Савчин) [8], дітей молодшого шкільного віку (Н. Стаднік) [9] і підлітків (Т. Гурляєва, Т. Куниця) [1; 4]. Розглянуті моделі містять: цільову установку, механізми, способи, принципи, основні напрями, методики і технології формування соціальної відповідальності; характеристику критеріїв, показників, рівнів її сформованості. Реалізація теоретично-обґрунтованих моделей здійснюється за допомогою включення особистості в різноманітні види і форми соціально-виховної діяльності. Однак усі представлені моделі обмежені завданням пізнання окремих сторін об'єкта, тому не можуть характеризувати феномен «розвиток відповідальності» з позицій цілісного підходу.

Використання моделювання в рамках системного підходу, коли об'єкт дослідження розглядається як система, дозволяє більш точно охарактеризувати всі компоненти, механізми моделі та її взаємозв'язки [3, с. 21].

Виділення невиділених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Вищезазначене актуалізує проблему соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі і потребує моделювання саме системи комплексу моделей розвитку цієї відповідальності школярів у мікросередовищі (сім'я, школа, позашкільне середовище) на основі системного підходу. Основною метою цієї системи є створення умов для виховання позитивних життєвих цінностей школярів, вироблення у них умінь застосовувати ці знання на благо самому собі, колективу, суспільству.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Розробити, теоретично обґрунтувати систему комплексу моделей формування соціальної відповідальності учнів у мікросередовищі на основі системного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У процесі конструювання цілісного комплексу моделей будемо використовувати системний підхід.

Прід час визначення поняття «система комплексу моделей розвитку соціальної відповідальності школярів у мікросередовищі» було враховано загальноприйняте філософське визначення «системи» як сукупності елементів, що пов'язані між собою і створюють певну цілісність, єдність. Відповідно до ознак системи в ній мають бути наявні: структурні елементи (зокрема, моделі), структура (цільовий, змістовний, технологічний, об'єкт-суб'єктний, середовищний – *О.В.*), цілеспрямованість (розвиток соціальної відповідальності – *О.В.*), інтеграційні властивості (системність), функціональні характеристики системи (як окремих її моделей, так і системи загалом – *О.В.*), властивості взаємообміну (як внутрішні, так і зовнішні зв'язки – *О.В.*), історичність і прогностичність, управління.

Завданням системи є конструювання оптимальної структури і визначення перед кожним суб'єктом розвитку соціальної відповідальності напряму соціально-педагогічної діяльності щодо створення сприятливих умов включення дитини в активну і відповідальну взаємодію в діяльності. При цьому процес розвитку соціальної відповідальності опосередкований індивідуальними особливостями та внутрішньою активністю особистості.

Ключовим моментом для розробки системи розвитку соціальної відповідальності школярів у мікросередовищі є етапи моделювання педагогічних систем: виділення в об'єкті головних якостей, структури, функцій та їх представлення в наочно-образній знаковій формі; зміна виділених якостей моделі в різних умовах; розробка комплексу рекомендацій щодо соціально-педагогічного об'єкта з урахуванням отриманих відомостей [3].

Методологічним концептом системи комплексу моделей розвитку соціальної відповідальності школярів означено як провідні підходи: гуманістичний (сприйняття особистості дитини як вищої соціальної цінності – *О.В.*), особистісно-орієнтований (концентрація виховних впливів на особистість школяра, сприяння реалізації його природного і набутого потенціалу; розвиток соціальної відповідальності спирається на складові суб'єктного досвіду дитини, враховує її індивідуальні особливості – *О.В.*), аксіологічний (актуалізація основи особистісного розвитку в неперервному зростанні дитини; визначає орієнтацію особистості на обґрунтований вибір загальнолюдських, громадянських цінностей і якостей та їх спрямованість на особистісний

рівень; розгляд особистості як унікальне ціннісне створіння – *О.В.*), середовищний (створення простору для розвитку дитини, в якому завдяки цілеспрямованій діяльності педагогічного колективу та соціальних інституцій уможливлюється розвиток соціальної відповідальності і перетворення на суб'єкта соціального саморозвитку; опосередковане управління формуванням і розвитком дитини завдяки її взаємодії із середовищем – *О.В.*).

Вищезазначені підходи, сутність яких полягає у створенні сприятливої ситуації у мікросередовищі щодо здатності учнів узгодити зовнішні вимоги із внутрішніми спонуканнями до самовідповідальності (інтеріоризація), спрямовують розвиток соціальної відповідальності дитини у спільній діяльності на основі переживання позитивного значення ціннісних основ взаємодії у мікросередовищі. Система комплексу моделей характеризується великою кількістю суб'єктів впливу на школярів: соціальні педагоги, психологи, вчителі, батьки, родичі, друзі, однолітки, працівники позашкільних закладів і культурних центрів, робітники кримінальної поліції та служб у справах дітей та інші.

Однак саме системний підхід (як методологічна орієнтація кожної моделі як системи, основними ідеями якої є особистість школяра – *О.В.*) розвивається в цілісному інтегрованому соціально-виховному процесі, де акумулюється суб'єкт-суб'єктна взаємодія (школярі – батьки – педагоги – мікросередовище – *О.В.*) з розвитку соціальної відповідальності школярів, сприяє цілеспрямованій інтеграції зусиль суб'єктів щодо підвищення ефективності соціально-педагогічного впливу на дитину.

Підґрунтям для конструювання змісту, вибору методів кожної із моделей як системи є методологічні принципи системності, неперервності та практичної цілеспрямованості, індивідуального підходу, свободи вибору, взаємодії різних соціальних інституцій.

Систему розвитку соціальної відповідальності школярів розуміємо як множину взаємопов'язаних структурних компонентів, спрямованих на досягнення певного результату (свідомо брати на себе відповідальність – *О.В.*), що водночас діють, як єдине ціле, утворюючи підструктуру соціального мікросередовища дитини. До складових мікросередовища розвитку соціальної відповідальності школярів належить внутрішньо-шкільне та зовнішнє середовище. Активізація виховного потенціалу останнього (педагогізація мікросоціума дитини – *О.В.*) спрямована не тільки на інтеграцію зусиль сім'ї та громади (соціокультурного середовища), але й на інтенсивність включення учнів в активне та відповідальне вдосконалення навколишнього соціального середовища (А. Рижанова) [6]. Тому у систему цілісного комплексу моделей входять модель розвитку соціальної відповідальності школярів у внутрішньошкільному середовищі, модель розвитку соціальної відповідальності школярів у середовищі сім'ї, модель розвитку соціальної відповідальності в громаді, модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до розвитку соціальної відповідальності школярів.

Модель підготовки майбутніх фахівців спрямована не тільки на отримання системи соціально-педагогічних знань, що формує професійну відповідальність, але й детермінується рівнем формування внутрішньої відповідальності особистості майбутнього соціального педагога.

Характеристика кожної із представлених вище моделей розвитку соціальної відповідальності дітей і модель підготовки майбутнього соціального педагога до розвитку соціальної відповідальності школярів розглядалися нами раніше у статтях. Доведено, що кожна із моделей є системою, оскільки ми розглядаємо моделі у контексті соціального виховання, яке загально прийнято вважати системою, розглядати в мікросередовищі життєдіяльності дитини. Кожна із систем представлена такими компонентами: цільовий (мета, завдання, принципи, результат), змістовий (напрями формування), технологічний (форми, методи, етапи), об'єкт-суб'єктний (суб'єкти, об'єкти), середовищний (внутрішнє, зовнішнє).

Охарактеризуємо систему комплексу представлених моделей. Спираючись на різноманітні системи за різними ознаками [3; 4; 6; 9; 10], можна тлумачити систему комплексу моделей як різновид складної життєздатної соціальної відкритої системи (в якій постійно відбувається соціальний взаємообмін і взаємовплив – *О.В.*), що забезпечує упорядковану взаємодію у розвитку соціальної відповідальності учнів-суб'єктів і об'єктів (школярів, батьків, вчителів, соціально-культурних інститутів, громади – *О.В.*), які перебувають у певних соціальних зв'язках як між собою, так і з мікроелементами соціального середовища.

Така система комплексу моделей є ієрархічно і соціально детермінованою, підпорядкованою певним принципам, має ознаки комбінованого управління і створює певну цілісність. Усе це дозволяє виокремити основні властивості системи

розвитку соціальної відповідальності школярів у мікросередовищі за такими ознаками: цілісність (кожна модель є цілісною сукупністю елементів, з одного боку, і водночас підсистемою системи комплексу моделей, цілісність яких характеризується не механічною сумою її елементів, а їх функціональністю, коли зміна одного елемента викликає зміну інших елементів і системи загалом – *О.В.*); емерджентність (сукупне функціонування моделей системи породжує виникнення якісно нових властивостей; функціонування кожної моделі системи не може бути зведене до функціонування окремих її елементів моделі – *О.В.*); цілеспрямованість і доцільність (наявність об'єктивних і суб'єктивних цілей та ресурсів досягнення результату – *О.В.*); структурність (в моделях поєднуються структурні неподільні і складні елементи системи, які наділені властивостями взаємозалежності і певною автономністю – *О.В.*); ієрархічність (різнорівнева підпорядкованість елементів, системи, яка має підсистеми (моделі), водночас є підсистемою вищого порядку (стратегії розвитку особистості – *О.В.*); синергізм (самоорганізованість, обумовленість складністю взаємодії і нестабільністю моделей, що є умовою її стабільного і динамічного розвитку – *О.В.*); інформаційність (наявність інформаційної насиченості каналів взаємодії і ресурсного забезпечення інформаційного обміну – *О.В.*); відкритість (посилення взаємообміну між мікросередовищем та соціокультурним середовищем – *О.В.*); динамічність (виникнення, становлення, розвиток, видозміни та припинення існування – *О.В.*); рівновага, надійність, стійкість (збереження гомеостаз без зовнішнього втручання, повернення в стан рівноваги після припинення дії зовнішніх факторів – *О.В.*); концептуальність (логічне обґрунтування і виваження системи поглядів на цілі, сутність та шляхи досягнення результату – *О.В.*).

Остання системна властивість є основою для обґрунтування системи комплексу моделей розвитку соціальної відповідальності в мікросередовищі.

Теоретичний рівень обґрунтування системи комплексу моделей розвитку соціальної відповідальності школярів означено як визначення вихідних ідей, параметрів, дефініцій, які покладені в основу розуміння сутності соціальної відповідальності, а саме: види, рівні, компоненти, критерії та показники; взаємозалежність рівнів сформованості соціальної відповідальності від вікових особливостей школярів.

Змістовий представляє розробку і впровадження авторської системи комплексу моделей розвитку соціальної відповідальності школярів у мікросередовищі (школа, сім'я, громада), яка передбачає: зміну ставлення мікросередовища до дітей з метою усвідомлення ними сутності соціальної відповідальності; координацію впливів мікросередовища задля подолання причин виникнення безвідповідальності учнів; інтеграцію соціально-виховних зусиль мікросередовища з метою стимулювання механізмів розвитку відповідальності дітей від молодшого до старшого шкільного віку.

Практичний рівень обумовлює впровадження запропонованого комплексу моделей розвитку соціальної відповідальності школярів у мікросередовищі завдяки: впровадженню технологій, форм роботи зі школярами, батьками, педагогічним колективом, соціальними інституціями; соціально-педагогічним, діагностичним методам роботи; формуванню свідомості особистості, організації і стимулювання діяльності; створенню суб'єкт-суб'єктної взаємодії (школярі – батьки – учителі – соціальні інституції – *О.В.*) у розвитку соціальної відповідальності дітей.

Висновки з проведеного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, система комплексу моделей розвитку соціальної відповідальності в мікросередовищі складається із моделей розвитку дитини у внутрішкільному середовищі, позашкільному середовищі (сім'я, громада, соціокультурне середовище – *О.В.*) і моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до розвитку соціальної відповідальності дитини в мікросередовищі. Кожна з моделей є системою із компонентами: цільовий (мета, завдання, принципи, результат), змістовий (напрями формування), технологічний (форми, методи, етапи), об'єкт-суб'єктний (суб'єкти, об'єкти), мікросередовищний (внутрішнє, зовнішнє середовище). Система комплексу моделей розвитку соціальної відповідальності школярів у мікросередовищі характеризується цілісністю, емерджентністю, цілеспрямованістю і доцільністю. Також комплексу моделей притаманні структурність, ієрархічність, синергізм, інформаційність, відкритість, рівновага, стійкість, динамічність, надійність, концептуальність

Розкриті питання, безумовно, не вичерпують всієї проблеми, подальшого дослідження потребують такі аспекти проблеми, як розробка критеріїв, рівнів вивчення особливостей розвитку соціальної відповідальності школярів у мікросередовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гурляєва Т. Відповідальність підлітка / Тетяна Гурляєва. – К. : Главник, 2008. – 128 с.
2. Загвязинский В.И. Проектирование региональных воспитательных систем / В.И. Загвязинский // Педагогика. – 1999. – №5. – С. 8–13.
3. Кочергин А.Н. Системный подходи метод моделирования в научном познании / А.Н.Кочергин // Методологические проблемы научного познания / под ред. Алексея Павловича Окладникова, Александра Леонидовича Яншина. – Новосибирск : Наука, 1977. – С. 8–22.
4. Куниця Т.Ю. Виховання відповідальної поведінки в учнів 7–8-х класів загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Тетяна Юріївна Куниця. – К., 2008. – 20 с.
5. Левківський М.В. Відповідальність у суб'єкт-суб'єктній взаємодії / М.В. Левківський // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук .праць / Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2003. – Кн. 1. – С. 69–74.
6. Малько А.М. Соціально-педагогічна діяльність у закладах освіти : навч.-метод. пос. / А.О. Малько, О.М. Василенко. – Х. : Крок, 2004. – 83 с.
7. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
8. Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 – педагогічні і вікова психологія / М.В. Савчин ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1997. – 50 с.
9. Стаднік Н.В. Виховання відповідальності у дітей шестирічного віку у взаємодії сім'ї та школи : дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Н.В. Стаднік. – К., 2009. – 21 с.
10. Юринець О.О. Формування педагогічної відповідальності у студентів педколеджу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.О. Юринець. – Запоріжжя, 2010. – 20 с.

УДК 37.012.1:159.9

ПЕДАГОГІЧНІ РИЗИКИ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД КЕРУВАННЯ НИМИ

Гера Т.І., старший викладач кафедри психології
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Гущак Ж.М., к. пед. н.,
доцент кафедри машинознавства та основ технологій
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті класифіковано за критерієм психологічної безпеки особистості педагогічні ризики у сучасних українських реаліях. Означено напрямки психологічного супроводу вчинення педагогом психологічної безпеки учнів. Акцентовано увагу на створенні педагогічного середовища міжособистісної довіри та взаємоповаги, а також соціальної чутливості, особливо, до проблем і потреб кожного окремого учасника освітнього процесу.

Ключові слова: *педагогічний ризик, освітній процес, психологічний супровід, педагогічна діяльність.*

В статье классифицированы по критерию психологической безопасности личности педагогические риски в современных украинских реалиях. Отмечены направления психологического сопровождения педагогом психологической безопасности учащихся. Акцентировано внимание на создании педагогической среды межличностного доверия и взаимоуважения, а также социальной чувствительности, особенно, к проблемам и нуждам каждого отдельного участника образовательного процесса.

Ключевые слова: *педагогический риск, образовательный процесс, психологическое сопровождение, педагогическая деятельность.*

Hera T.I., Hushchak Zh.M. PEDAGOGICAL RISKS OF THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT MANAGEMENT

The article classifies the pedagogical risks in modern Ukrainian realities according to the standard of psychological security of the individual. The teacher of psychological safety defines the directions of the psychological support of the class. The attention is focused on the creating a pedagogical environment for interpersonal trust and mutual respect, as well as social sensibility, especially to the problems and needs of each individual participant in the educational process.

Key words: *pedagogical risk, educational process, psychological support, pedagogical activity.*

Постановка проблеми. Постійне зростання швидкостей перенасичує інформаційний потік та породжує ризик психічного та фізичного перевантаження сучасної людини. Все важче визначити необхідність і достатність інформації, а звичка серфувати у мережі без обмеження інформаційних впливів призводить до ускладнення прийняття рішень у кожній реальній ситуації – перманентно виникає тривожність, почуття небезпеки, стрес.

Умови, в яких треба зберегти здоров'я сучасній людині, – це, насамперед, швидкості, що постійно зростають: обсяг одного випуску газети «Таймс» у XXI столітті дорівнює потокові інформації, яку опрацьовувала одна людина XVII століття протягом 70 років життя; за останні 100 років швидкість пересування на транспорті збільшилася у 102 разів, швидкість роботи систем зв'язку – у 107 разів, темпи обробки інформації зросли у 106 разів; «зараз віртуальні світи (мультимедійні зображення) можуть передаватися й оновлюватися 60 разів на секунду, що значно швидше, ніж може зафіксувати людська свідомість»; на співбесіді з рекрутером HR-менеджер діагностує майже 150 компетентностей, а сучасний психолог має справу з більше, ніж сотнею нових синдромів, пов'язаних з інформаційними потоками [7]. Динаміка зростання обсягів інформації вражає: до 1800 р. обсяг інформації подвоювався кожні 50 років, з 1950 р. – кожні 10, з 1970 р. – кожні 5 років, а з 1990 р. подвоюється щорічно; «сучасне покоління людей змушене жити у цьому океані інформації. Її потік неможливо сприйняти у повному обсязі, а лише частково, вибірково сприймаючи з визначеною метою» [7]. З цього випливає необхідність психологічно адекватного керування педагогічними ризиками й убезпечення всіх учасників освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічні ризики у контексті психологічної безпеки особистості учасників освітнього процесу досі не конкретизувалися. Однак деякі напрацювання у сфері, по-перше, економічних ризиків [4], по-друге, психології ризику [2], та, по-третє, описи власне педагогічних ризиків [1] є основою дослідження того, як психологічна безпека особистості визначає педагогічні ризики, бо без цього неможливо виявити шляхи їхньої амортизації засобами психологічного супроводу. Так, Л.І. Донець розглядає економічну категорію ризику як «небезпеку втрати ресурсів чи недоодержання доходів у порівнянні з варіантом, розрахованим на раціональне використання ресурсів» [4]. Корисним для нашого дослідження є також її характеристика ситуації невизначеності як ризикової. У психології Л.Н. Антонова описує ризик у трьох значеннях: як міру сподіваного неблагополуччя; як дію, що може призвести до втрати; як ситуацію вибору між менш привабливим, але більш надійним та більш привабливим, але менш надійним варіантом дій [2]. Розглядаючи ризик у професії вчителя, І.Г. Абрамова вказує, що оперування педагогічним ризиком є закономірним проявом зростаючої ролі ймовірних принципів у науковому знанні [1]. Для нашого дослідження цінні її позначення таких факторів педагогічного ризику, як система цінностей і моральні характеристики суб'єкта, який оцінює межі прийнятого ризику.

За аналогією до роботи з ризиками у сфері економіки, В.В. Заїкіна використовує до управління педагогічними ризиками концепцію сподіваної корисності: суб'єкт прийняття ризику може бути схильним, несхильним чи нейтральним щодо ризику, йому відповідає властива саме йому функція корисності з певним напрямком вигнутості [5]. Дослідниця також зауважує такі головні види ризиків у професійній діяльності педагога: соціальний, політичний, особистісний, ризик невідповідності тощо. У цьому ж дослідженні наведено такі приклади ризиків викладача математики: розвиваючи навички розв'язування стандартних завдань, педагог ризикує недостатньо підготувати студента до реальних (не шаблонних) життєвих ситуацій (ризик недоотримання високоякісної освіти); «захопившись розвитком творчих задатків студентів, процесом продукування нових ідей, роблячи ставку на креативність, викладач ризикує недостатньо добре підготувати студентів до найближчої контрольної роботи, знизити показники успішності, що реально загрожує ризиком професійної невідповідності (для викладача) вже сьогодні» [5, с. 397].

Постановка завдання. Виявити, як саме психологічна безпека визначає педагогічні ризики і як їх амортизувати засобами психологічного супроводу – мета цієї статті. Для її реалізації доцільними вважаємо такі завдання: по-перше, узагальнення та класифікація (за критерієм психологічної безпеки особистості) педагогічних ризиків у сучасних українських реаліях; по-друге, окреслення шляхів та засобів психологічного супроводу керування цими ризиками й учинення безпеки школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. З огляду на швидку динаміку інформаційних потоків, статистично представлених вище, можемо виділити перший

педагогічний ризик – інформаційне (у т.ч. емоційне, енергетичне, соціально-рольове тощо) перевантаження школяра і самого вчителя. Як дозувати інформацію відповідно до індивідуальних особливостей, а також до типу особистості сучасного учня (класичного, посткласичного чи постнекласичного)? Що є адекватними фільтрами відбору інформації? Як керувати інформаційними потоками школяра? Як його навчити самому визначати вектор руху в інформаційному полі? Це головні з проблем професійної діяльності педагога.

Психологічний супровід учителя у роботі з інформацією передбачає: а) стабілізацію свого ставлення до шаленого зростання інформаційних обсягів і налаштування (орієнтовно таким текстом: «інформації з кожного питання у кожній сфері життя нині значно більше, ніж людська свідомість може опрацювати, її обсяг безупинно зростає, а якість та зміст перманентно оновлюються – тож угнатися за новими знаннями у принципі неможливо. Цих знань має бути достатньо для побудови адекватної картини фізичного, психологічного, соціального та духовного світу особистості»); б) усвідомлення, що міжпредметний, різнокультурний, багаторівневий і складно компонований зміст інформації можна подати у простій і доступній формі (дидактична функція вчителя ускладнюється, але її суть (цільова трансляція різних форм одного досвіду для створення нового) не змінюється – тому вчителю необхідно оволодівати новітніми навчальними (духовно-регулювальними, пізнавально-моделювальними, проектно-творчими, тренінгово-розвивальними) технологіями); в) вміння балансувати між стратегією і тактикою – це гнучкий підхід до застосування великого арсеналу педагогічних прийомів для реалізації духовних стратегем розвитку (створення розвивального життєпростору, активація особистісних ресурсів, партнерська взаємодія у співпраці на загальнолюдське благо, креативне співбудування всіма учасниками освітнього процесу безпечного духовного світу); г) відповідальність за межі, силу та спрямованість власних (у т.ч. педагогічних) дій (налаштування: «Я володію необхідним і достатнім ресурсом для того, щоби змогти запустити в учневі самонавчання, самовиховання та саморозвиток. Я вірю, що учень має достатньо свого потенціалу, щоби досягнути навченості, вихованості та зрілості, а я спроможний знайти доступ до нього й активувати, бо розумію психологічний механізм»; педагог вибирає співтворчість як альтернативу маніпуляції); д) психогігієна спілкування (повага до особистісних кордонів; регуляція взаємодії не шкільним дзвінком, а ресурсним станом учасників – запобігання інтелектуальному виснаженню, емоційного вигорання, професійної чи іншої деформації особистості); е) здатність духовно збагачуватися, енергетично відновлюватися, фізично та психічно оздоровлюватися, харизматично ділитися своїм досвідом і добром з ближніми (настанова: «Я зсередини наповнююся безумовною любов'ю та, виливаючи її на світ, безкорисно ділюся нею з ближніми, а не підживлююся любов'ю інших»).

Другий педагогічний ризик – застаріле уявлення про особистість учня та його розвиток (неадекватне розуміння з позиції класичної чи модерної особистості специфіки постмодернізму – його полікультурності та нашарування часу).

Можна виділити три специфіки умов життя у постмодерному суспільстві: по-перше, змішання та взаємопроникнення індивідуалістичної та колективістичної культур і менталітету; по-друге, взаємодія глобалізації та індивідуалізації у суспільстві, яке є «поточною сучасністю» (акультураційні процеси великих груп населення; стереотипізація нових стандартів життя за зразком розвинених країн); по-третє, темпоральна багатошаровість постмодерну як «нагромадження часу» (70% людей на землі живуть у минулому, 25% – у теперішньому, 2% – в майбутньому і 3% – маргінали) [13]. Ці умови детермінують переорієнтацію людської індивідуальності з «ненормативності» (соромно виділятися та бути не таким, як усі – позиція класичної, зовнішньо зумовленої особистості) на «високу цінність людини в її унікальності» – з одного боку; а з іншого – технологічна цивілізація зробила особистість відносно автономною та незалежною від групи; і, що найважливіше, постнеокласична особистість сприймає себе як об'єкт власного пізнання, дії та розвитку [13].

Психологічний супровід зорієнтований на прийняття сучасної картини світу й усвідомлення суб'єктивної якості життя як критерію особистого щастя (дозволити кожному учаснику освітнього процесу бути по-своєму щасливим і показати приклад власного щасливого життя).

Третій педагогічний ризик – підготувати до професії, яка вже застаріє до кінця освітнього процесу. Патрик Гріффін, очоливши Мельбурнський проект «Навички людини 21 століття», відзначив: «Ключовими навичками, що визначали грамотність в індустріальну епоху, були читання, письмо й арифметика. У XXI сторіччі акценти зміщаються у бік уміння критично мислити,

здібності до взаємодії та комунікації, творчого підходу до справи» [11]. Новий підхід у підготовці школярів до життя – комплектування навіть не компетентностей (компетентність об'єднує знання, вміння, навички та психологічну готовність їх застосувати у конкретній ситуації), а навичок, щоб у потрібний момент можна було б їх по-новому скомпонувати у необхідну конкретну функцію (компетентність) відповідно до запиту ситуації.

Психологічний супровід у цьому контексті має забезпечити селфбілдінг сучасного педагога – створення себе як трансформера навичок, а також готовність учителя транслювати учням свої навички людини XXI століття для уможливлення вдосконалення їх учнями у процесі особистісного бенчмаркінгу. У педагогічній освіті вже виділено 15 характеристик учителя XXI століття й укладено такі настанови для освітян: 1) клас орієнтований на учня і персональний підхід; 2) учні – творці; 3) вивчення нових технологій; 4) будь глобальним (фактично говори з людьми з інших частин світу); 5) використовуй смартфон; 6) веди блог; 7) йди в онлайн; 8) співпрацюй; 9) використовуй Твітер-чат для щоденного професійного взаємообміну (чи інші мережі); 10) залучай однодумців (експертів або колег); 11) застосовуй проектно побудоване навчання; 12) будуй позитивну поведінку онлайн; 13) програмуй; 14) будь інноваційним (і у нових інструментах, і у цікавих способах їх використання); 15) продовжуй учитися (двадцять хвилин щоденно призвичаюйся до нових технологій) [16]. Модними у сучасному освітньому та коучинговому просторі стають базові навички траблшутингу (вирішення невирішуваних проблем, своєрідний кризовий самоменеджмент): швидкодрук, швидкочитання, швидкорахунок, швидкоговоріння, швидкостабілізування, швидковідновлення, швидкоконтактування, швидкоорієнтування у ситуації та швидке прийняття рішення тощо. Однак освітній вектор націлений на три базові групи навичок XXI століття: а) навчальні й інноваційні навички (творчість й інноваційність, критичне мислення і вміння вирішувати проблеми, комунікативні навички та навички співробітництва); б) вміння працювати з інформацією, медіа та комп'ютерні навички (інформаційна грамотність, медіа-грамотність, грамотність у галузі інформаційно-комунікативних технологій); в) життєві та кар'єрні навички (гнучкість і пристосовуваність, ініціативна та самоспрямованість, соціальні навички та навички, пов'язані зі співіснуванням різних культур, продуктивність і вміння з'ясовувати та враховувати кількісні показники, лідерство та відповідальність).

Четвертий педагогічний ризик – відсутність виховного ідеалу (образу людини свого часу, типового характеру, національного чи глобального ідеалу) ускладнює постановку педагогічної мети та робить похибку у підборі критеріїв особистісної зрілості.

Психологічний супровід полягає в ознайомленні з загальнолюдськими цінностями, особистісними здібностями як показниками духовного потенціалу.

П'ятий педагогічний ризик – переважання індивідуалістських культур (для представників колективістських – це злам психотипу та переорієнтація характерів). Завдання вчителя – виховати життєву самодопомогу та самодостатність, поєднувану з соціальною відкритістю та готовністю до співпраці.

Психологічний супровід визначається диференціацією свого і чужого внутрішнього світів, усвідомленням взаємозалежності людей (світ – це результат спів- і взаємотворення); переорієнтуванням процесів обміну інформацією /енергією людини зі світом (любов як ставлення до світу і до ближнього не залежить від якості світу чи характеристик цього ближнього, а є виключно суб'єктивним процесом і станом, породжуваним людиною, яка любить – без умов і без користі, любов – як харизма – народжується у людині та поширюється у певний спосіб на інших, а не черпається від них); настановою на прийняття, а не змінювання інших (кожне явище, у т.ч. і людина у світі, має у собі всі можливі характеристики, які врівноважують одні одних до стану гармонії; тож один і той самий суб'єкт може за різних умов проявляти терпіння і нетерплячість, спокій і гарячкуватість, розсудливість і агресивність, доброчинність і гріховну слабкість – тобто ближній у ньому побачить те, що сам і активізує своїми очікуваннями; за цим принципом – «до якої частини особистості звертатися, та й відповідатиме», щире прийняття позитивного боку людини запускає її позитивні прояви, тоді як очікування зловмисних діянь призводить до реалізації останніх; суб'єкт-спостерігач сам створює проект образів, дій та взаємодії людей довкола себе та запускає конструкцію чи деструкцію світу та соціуму у ньому).

Шостий педагогічний ризик – культурний шок як результат акультурації мігрантів.

Ознакою нинішнього безкордонного світу є акультурація – постійні зміни індивіда під впливом культури, а цей процес за умови швидкого перебігу може призвести до «тривоги у результаті звичних

знаків і символів соціальної взаємодії» на тлі несподівано нових – цей наслідок (пік тривоги) називається культурним шоком. У результаті міграційних процесів сучасні школи часто мають справу з симптомами культурного шоку: соматичними (фізичний дискомфорт, неприємні відчуття головного чи іншого болю, печії, підвищення артеріального тиску); поведінковими (порушення апетиту – переїдання або відмова від їжі, розлади сну, хімічна інтоксикація – алкоголь, наркотики чи ліки, стурбованість санітарією – надмірно часте миття рук чи відмова від душу); психологічними (афективні явища – гнів, відраза, презирство, страх, паніка, туга, фрустрація, тривожність, депресія тощо; регуляторні проблеми – зниження концентрації, забування, втрата контролю, відчуття нездоланності перешкод тощо; рефлексивні явища – негативний образ себе, рольові дисфункції, втрата ідентичності; комунікативні проблеми – відкидання представників певної культури, уникання, конфлікти, ізоляція, самотність, нездатність освоїти мову тощо) [8]. Психологічний супровід полягає у підтримувальній допомозі у подоланні стресу акультурації [9].

Сьомий педагогічний ризик – створення згуртованої групи, де учасники можуть не мати почуття психологічної безпеки. Дослідження кінця 1990-х – початку 2000-х років Джулії Розовскі у підрозділі «People Analytics» компанії «Google» (проект «Арістотель») довели, що норми визначають емоційний досвід роботи у команді – що саме учасники переживають – безпеку чи загрозу, спустошення чи радісне натхнення, підтримку чи неприйняття [12]. Найефективнішими нормами для гуглерів виявилися такі: відсутність негативних наслідків у разі невдачі; повага до чужої думки; право засуджувати вибір інших разом із вірою у те, що ніхто не буде «навмисно вставляти палиці у колеса». Ці норми є окремими аспектами психологічної безпеки [12].

Емі Едмондсон виявила, що персонал лікарень робив менше помилок за умови особистої безпеки, коли людина не боялася ризикувати, бо відчувала підтримку команди. На її думку, психологічна безпека – це «розділена всіма членами команди віра у те, що група є безпечним місцем для ризику», «почуття впевненості, що команда не буде присоромлювати, відкидати чи карати жодного з її членів за висловлення своєї думки» [15]. Для почуття психологічної безпеки члени команди не обов'язково мають бути друзями, але кожен із них має мати соціальну чутливість і знати, що решта готова його вислухати; «для лідера кращий спосіб забезпечити психологічну безпеку – продемонструвати її на власному прикладі», а також цілеспрямовано моделювати слухання та соціальну чутливість, заохочувати учасників групи висловлювати свою думку, самим говорити про свої емоції, попереджати реакції учасників групи та йти їм назустріч – так команди стимулюють людей сперечатися, при цьому залишаючись чесними одні з одними, тоді виникає психологічна безпека – рівне право голосу та соціальна чутливість. Цікавим у цьому дослідженні є виділення чотирьох зон психологічно безпечного робочого простору на основі двох шкал – шкали психологічної безпеки та шкали «мотивація – підзвітність»: комфортна зона (висока безпека при низькій мотивації та підзвітності); апатична зона (низькі показники обох шкал); тривожна зона (низька безпека при високій мотивації та підзвітності); турботлива зона (зона опіки – при високих показниках за обома шкалами) [15].

Інші дослідження динаміки успішних груп (на прикладі команди шоу «Saturday Night Live») виявили: групи успішно спрацьовуються тому, що спільна культура відсуває індивідуальні потреби на другий план. Спільний досвід і переживання, спільні соціальні мережі та групові потреби, які пригнічували індивідуальне его – те, що декларували учасники команди, які, водночас переживали постійні суперечності та внутрішні міжусобиці. Психологічний аналіз функціонування досліджуваної групи виявив, що попри постійні конфлікти, учасники почувалися в безпеці один з одним, бо норми дозволяли їм без остраху йти на ризик і бути відвертими навіть у тих випадках, коли вони «зрізали» чужі ідеї, перешкоджали один одному чи конкурували. Ця група жила за принципом, який створив психологічну безпеку: «купа окремих Я чує один одного, але ніхто при цьому не втрачає індивідуальності» [3].

Джулія Розовскі, досліджуючи психологічну безпеку гуглерів, займалася виробленням чітких інструкцій зі створення такої психологічної безпеки, яка б не виключала можливостей вільнодумства і дебатів – ключових особливостей функціонування компанії (тобто – як змусити людей почуватися у безпеці, водночас спонукаючи їх активно висловлювати своє непогодження?). Сутність психологічно безпечного середовища – безпечні умови для експериментів. Дослідження Д. Розовскі не виявило спеціального рецепта безпечної команди і завершилося визнанням парадоксу: дослідження мільйонів даних привело до відомого для ефективних керівників висновку – учас-

ники кращих команд слухають один одного і демонструють чутливість до чужих емоцій та потреб [12].

Восьмий педагогічний ризик – не справитися з керівною (управлінською) функцією у сучасній школі чи класі.

Зміни особистості та динаміка самого розуміння (бачення) її розвитку не могла обминути питання управління людиною та її навчанням, вихованням і розвитком. Загалом, менеджмент за останнє століття пройшов чотири етапи своєї «еволюції» [10]: 1900–1930 рр. – управління на основі контролю (звично) (установка «майбутнє є повторенням минулого»; інструменти управління – довідники, інструкції, фінансовий контроль); 1930–1970 рр. – управління на основі екстраполяції (піддається поширенню, розповсюдженню досвіду) (установка «майбутнє передбачуване шляхом екстраполяції»; інструменти – поточні бюджети, цільове управління, довготермінове планування); 1970–1980 рр. – управління на основі передбачення змін (неочікувано, але впізнавано) (установка «передбачувані тільки нові проблеми та нові можливості»; інструменти – стратегічне планування за періодами, вибір стратегічних позицій); після 1990-х рр. – управління в умовах можливих неочікуваних подій (неочікувано та невпізнанно) (установка «частково передбачувані слабкі сигнали із зовнішнього середовища»; інструменти – стратегічне управління, управління за слабкими сигналами).

Виходячи зі специфіки сучасних парадигм менеджменту [10] та виділяючи особливості управлінської функції педагога за двома шкалами («увага до минулого, теперішнього чи майбутнього» – з одного боку, та, з іншого – «цінність формалізованих чи неформалізованих знань і дій»), можемо представити чотири підходи до керівництва школою та класом. Під «формальним-неформальним» у цьому контексті розуміється «правопівкульне» (все треба пережити замість все треба описати, бажання замість цілей за SMART, уявлення замість понять, образи замість структури, відношення і ставлення замість бізнес-процесів, інтереси замість домовленості, узгодження замість торгів, якісні оцінки замість кількісних вимірів грошей, неформальні стосунки замість правових, недовіра до формальності замість недовіри до неформальності) або «лівопівкулеве». Опишемо вказані підходи за аналогією до управлінських парадигм [10].

По-перше, з огляду на сильнішу увагу до минулого й теперішнього, ніж до майбутнього, та на більшу цінність формалізованої дії та явного знання, ніж неявного знання та неформальної дії, виділяється процесний підхід до управління (керування школою визначається проектуванням системи освіти й освітніх процесів). За такого підходу педагог проектує та розвиває навчальний, виховний і, загалом, освітній процеси й організаційні структури; ці процеси реалізуються у результаті активності учнів, батьків, учителів та інших працівників школи, а також роботи технічних систем (ТЗН, медіа, ЗМІ тощо). Така школа подібна на армію: стандартні форми й обладнання; суворий статут і чіткі інструкції вчителя; відносна автономія кожного класу; систематичні загальношкільні заходи; своєрідна муштра і розподіл функцій-доручень між класами й учнями. Педагогічна робота за такою парадигмою управління охоплює повний цикл Демінга: планування процесу; дії; дослідження, перевірка та пошук покращень; корекція як вплив на процес з метою покращення. Освітній процес за такого підходу є чіткою роботою з конкретних педагогічних операцій: планування, контролю, організації, мотивації, координації. Саме на оволодіння вчителем цими операціями, а також на цілісне бачення освітнього процесу (включно з ресурсами, управлінням і зворотним зв'язком) спрямований психологічний супровід педагога, зорієнтованого на процесне управління.

По-друге, при сильній увазі до майбутнього (у порівнянні з минулим і теперішнім) і при такій самій цінності формалізованої дії та явного знання (у порівнянні з неявним знанням і неформальними діями), дієвим є проектний підхід (керування школою й учнями визначається раціональною постановкою цілей та їхньою оптимальною реалізацією засобами проектів). Аналогічно до менеджерів [10], педагоги застосовують різні технології регламентації роботи: а) за умови високої складності та новизни засобом досягнення освітньої мети обирається проект (одноразово виконувана робота багатьох виконавців упродовж тривалого часу за чітким планом); б) за простоти і новизни цілі – завдання (одноразова робота одного виконавця за короткий час); в) при повторюваності та простоті цілі – функція (регулярна робота одного виконавця за відомими йому правилами, яка слабо пов'язана з іншими виконавцями); г) якщо складність цілі висока, а повторюваність часта, то – процес (регулярно виконувана робота багатьох суб'єктів за чітко зафіксованими правилами). При підготовки вчителя до такої професійної діяльності психологічний супровід зосереджується на оволодінні ним п'ятьма групами компе-

тентностей: як ініціювати проект; як його підготувати; як реалізувати проект; як його закрити; як розвивати систему управління проектами. Учитель також налаштовується на відповідний алгоритм дій з управління проектом (від загальної ідеї до продукту, заявленого у меті): на початковій фазі ознайомлює команду (учнів, колег, батьків тощо) з ідеєю, встановлює правила (статут) і описує зміст роботи; на проміжній – розробляє план, контролює прогрес і приймає на оцінку роботу; на фінальній фазі вчитель схвалює результат і сприяє його повноцінній презентації.

По-третє, особлива увага до минулого і теперішнього (а не майбутнього) та висока цінність неформалізованих дій та неявних знань (а не явних знань і формалізованих дій) вимагають соціокультурного управлінського підходу (керування школою й учнями визначається комунікаціями та внутрішньою логікою змін соціальних об'єктів – інституцій, традицій, цінностей тощо). Управлінська робота вчителя за такого підходу полягає в організації діяльності соціальних суб'єктів (окремих учнів, класів, шкіл) зі створення та зміни соціальних об'єктів. Підґрунтям такої роботи є культурні детермінанти – традиції, ритуали, стереотипи й архетипи мислення, національні особливості, які визначають стиль і специфіку управління школою та учнями. З одного боку, педагогічну діяльність визначають культурні артефакти – технології, мистецтво, поведінка (церемонії, звичаї, обряди), комунікація (гумор, імена чи клички, історії, метафори, жаргон, міфи); з іншого – цінності й архетипи, такі як звички, схвалення-несхвалення, ідеали-антиідеали. За аналогією до управлінських стосунків на виробництві чи в організації [10], у школі існує взаємозв'язок між успішністю учнів (загалом, особистісною ефективністю всіх учасників освітнього процесу), їхнім задоволенням від праці у колективі та соціальними процесами в їхній групі (педколективі, класі, колективі школи тощо). З огляду на це, педагог має враховувати, що учні більшою мірою орієнтовані на соціальні чинники (групові норми, авторитет учителя, стиль спілкування, стиль педагогічної взаємодії, індивідуальний стиль педагогічної діяльності), ніж на фізичні умови навчання. Свої управлінські впливи педагог має пристосувати до конкретного учня та його потреб і при цьому врахувати, що учнівський клас є природною слабо передбачуваною системою. Щоб учневі було комфортно вчитися у класному колективі, важливо у педагогічній діяльності орієнтуватися не лише на прагматичні навчальні, виховні та розвивальні цілі (показники навченості, вихованості та зрілості відповідно до віку), а й на міжособистісні стосунки, які великою мірою підпадають під спонтанні зовнішні впливи. Звідси, орієнтація психологічного супроводу педагога на його готовність виконувати мотиваційну й адаптаційну управлінські функції. Психологічна допомога вчителю також полягає у роз'ясненні специфіки й аналізі соціальних (довіра, лідерство, участь у рішеннях класу тощо) і технічних (навчальні прийоми, способи педагогічного впливу, засоби навчання, обладнання тощо) чинників, які визначають особистісну ефективність, стан і психологічну безпеку учня. Умовами психологічної безпеки учнів, у зв'язку з цим, є загальна оптимізація соціальних і технічних елементів шкільної системи: кожен учень має бути готовим виконати всі етапи роботи; вчитель достатньо стимулює внутрішньо групову самоорганізацію класу, щоби клас сам здійснював контроль і координацію дій; педагог спонукає до спільного прийняття рішення учнями; надає учням повноваження самим приймати рішення; головна настанова вчителя – «учні є головним потенціалом школи, а не засіб для реалізації цілей його професійної діяльності». Необхідно також ураховувати соціометричні показники класу як малої групи (соціометричні зірки – альфа-лідери й антилідери, мікрогрупи в оточенні лідерів – бети, основа групи – гами, аутсайдери – омеги) та його життєвий цикл, динаміку (формінг – об'єднання у клас, штормінг – конфронтація позицій, нормінг – віднайдення кожним учнем свого місця у групі, перформінг – відособлення, аджорнінг – вихід із групи). Очевидно, що й особисте відчуття безпеки самого вчителя за таких умов теж стабілізуватиметься.

По-четверте, підвищена увага до майбутнього та цінність неформалізованих дій і неявних знань потребують лідерського (психологічного) підходу (управління школою й учнями визначається особливостями особистості керівника – лідерством, періодами життя тощо). Управлінське завдання педагога у цьому контексті полягає у реалізації інтересів, особливостей і здібностей усіх учасників освітнього процесу, формування життєвих світів. Психологічні аспекти, на яких учителю варто зупинити свою увагу, – це психологічна сумісність, а також два боки учнівської активності – зусилля та самореалізація, а ефективність визнається роботою у своєму архетипі (комплексі реакцій, які ми не усвідомлюємо і не контролюємо). У педагогічній праці важливі також такі особливості учнів і вчителя:

а) екстраверсія-інтроверсія (куди спрямовується енергія людини); б) яким чином ми сприймаємо інформацію – через відчуття чи інтуїцію; в) як ми приймаємо рішення – робимо вибір на основі об'єктивної логіки чи суб'єктивних почуттів; г) який стиль поведінки демонструємо – орієнтований на судження чи на сприймання.

Прийняття педагогічного рішення – це зважений вибір успішної стратегії за результатами аналізу й оптимізації таких трьох сфер: перша – чого хоче вчитель як лідер (аналіз бажань, мотивів, інтересів, цінностей, переконань педагога як суб'єкта педагогічної діяльності); друга – що може школа (аналіз та оптимізація ресурсів, можливостей, здібностей, організації всіх учасників освітнього процесу – знань, здібностей, навичок, стилів спілкування, зв'язків і контактів, відносин і стосунків); третя – чого очікує суспільство (аналіз і оптимізація викликів, потреб і можливостей соціуму – зовнішнього середовища, суспільних інтересів і вимог до випускників і до діяльності вчителя).

Висновки з проведеного дослідження. Виходячи зі специфіки освітніх та інформаційних процесів у постмодерному суспільстві, ми виділяємо за критерієм психологічної безпеки особистості вісім груп педагогічних ризиків: 1) ризики, пов'язані з інформаційним (емоційним, енергетичним, соціально-рольовим тощо) перевантаженням суб'єктів освітнього процесу; 2) ризики, пов'язані з невідповідністю механізмів розвитку до типу особистості (класична особистість розвивається лінійно, посткласична – спірально, постнекласична – фрактально, а це визначає міру розвивального педагогічного впливу); 3) ризики, пов'язані з підготовкою учнів до майбутньої професійної діяльності у світі, де явище «професія» поступається набору базових актуальних навичок і готовності особистості їх перекомплектовувати для виконання будь-яких функцій; 4) ризики у постановці педагогічної мети та визначенні критеріїв особистісної зрілості у зв'язку з динамікою та нівелюванням ідеалу (образу людини свого часу); 5) ризики, пов'язані з популяризацією індивідуалістських культур (злам психотипу та переорієнтація характерів у представників колективістських суспільств); 6) ризики культурного шоку як результату акультурації мігрантів; 7) ризики згуртування групи на основі норм підтримки /не підтримки психологічної безпеки кожної особистості; 8) ризики неадекватності керівної стратегії педагога.

З огляду на необхідність психологічної амортизації педагогічних ризиків, нами означено такі напрямки (предметну спрямованість) психологічного супроводу учинення педагогом психологічної безпеки учнів: налаштування на вибір необхідних і достатніх відомостей для створення адекватної картини світу та прийняття адекватного рішення тут і зараз; оволодівати новітніми навчальними (духовно-регулювальними, пізнавально-моделювальними, проектно-творчими, тренінгово-розвивальними) технологіями безпечного педагогічного впливу; створення розвивального життєпростору, активація особистісних ресурсів, партнерська взаємодія, креативне формування учасниками освітнього процесу безпечного духовного світу; відповідальність педагога за межі, силу та спрямованість професійних дій; налаштування на перманентний особистісно-професійний саморозвиток; прийняття постмодерної картини світу й усвідомлення суб'єктивної якості життя як критерію особистого щастя; забезпечення селфбілдінгу педагога (творення себе як трансформера навичок людини XXI століття) та готовності транслювати себе як носія навичок учням; ознайомлення з особистісними здібностями як показниками духовного потенціалу сучасної людини; диференціація своїх і не своїх особистісних кордонів, переорієнтування процесів обміну інформацією й енергією з вектора «світ-людина» на «людина-світ»; настанова на прийняття, а не змінювання інших; настанова на адсорбцію (прийняття ними українства на території нашої держави) мігрантів у процесі взаємопроникнення культур і на підтримувальну допомогу; розуміння зон психологічно безпечного робочого простору; створення клімату міжособистісної довіри та взаємоповаги, а також соціальної чутливості (особливо, до проблем і потреб кожного окремого учня); диференціація процесного, проектного, соціокультурного та лідерського управління школою, адекватність індивідуального стилю професійної діяльності та керівництва.

Перспективами подальшого наукового пошуку у цій царині є конкретизація засобів учинення психологічної безпеки всіх учасників освітнього процесу та створення цілісної технології психологічного супроводу керування педагогічними ризиками у сучасній українській школі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамова И.Г. Риск в профессии учителя / И.Г. Абрамова. – СПб : Образование, 1994. – 56 с.

2. Антонова Л.Н. Педагогическая рискология: теория и история / Л.Н. Антонова // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4. – С. 24–30.

3. Дахиг Ч. Восемь правил эффективности: умнее, быстрее, лучше. Секреты продуктивности в жизни и в бизнесе / Чарльз Дахиг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bookz.ru/authors/4arlz-dahigg/vosem_-p_074/page-5-vosem_-p_074.html

4. Донець Л.І. Економічні ризики та методи їх вимірювання / Л.І. Донець. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 312 с.

5. Заїкіна В.В. Компетентнісна освіта й управління педагогічними ризиками при викладанні математичних дисциплін / В.В. Заїкіна. // Університетські наукові записки (Хмельницький університет управління та права). – 2014. – № 1 (49). – С. 394–399.

6. Лавренова Т.И. Социальное сопровождение и поддержка детей в трудной жизненной ситуации / Т.И. Лавренова, М.А. Лыгина. // Социосфера. – 2011. – № 3. – С. 55–60.

7. Радичи-Шпаковская Л. Ключевой навык 21 века / Лидия Радичи-Шпаковская. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://player.vimeo.com/video/214364634?utm_campaign=pintosevich&utm_content=%5B%5Bfirstname%5D%5D%2C+дарим+тебе+11+уникальных+вебинаров%21+Смотри+>>&utm_medium=email&utm_source=get_response

8. Смолина Т.Л. Симптомы культурного шока: обзор и классификация / Т.Л. Смолина // Психологическая наука и образование (psyedu.ru). – 2012. – № 3. – С. 1–10.

9. Смолина Т.Л. Социальная поддержка как стратегия преодоления культурного шока / Т.Л. Смолина // Социосфера. – 2012. – № 1. – С. 29–34.

10. Тарасенко В.В. Принятие стратегических решений по модели «64 стратегемы» / В.В. Тарасенко. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://slidepedia.net/documents/14172/bez-prava-nelitsenzionnogo-ispolzovaniya-prinyatie-strategicheskikh-resheniy-po-modeli-64-strategemy.ppt?l=ru

11. Хайрутдинов Д. «Навыки XXI века»: новая реальность в образовании / Динар Хайрутдинов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://erazvitie.org/article/navyki_xxi_veka_novaja_realnost

12. Хохлова Д. Формула идеальной команды. Rozovsky Julia. Project Aristotle: как Google пыталась вывести формулу идеальной команды / Д. Хохлова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vc.ru/p/google-perfect-team

13. Шаповал И.А. Субъективное качество жизни в психологии бедности / И.А. Шаповал // Психологическая наука и образование (psyedu.ru). – 2014. – Том 6. – № 4. – С. 207–218.

14. Duhigg C. How to Build a Perfect Team / Charles Duhigg. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.nytimes.com/2016/02/28/magazine/what-google-learned-from-its-quest-to-build-the-perfect-team.html?_r=0

15. Edmondson A. Building a psychologically safe workplace / Amy Edmondson. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=LhoLuui9gX8

16. Palmer T. 15 Characteristics of a 21st-Century Teacher / Tsisana Palmer. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.edutopia.org/discussion/15-characteristics-21st-century-teacher

УДК 37.043-056.24/26(477)

ОКРЕМІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ

Кляп М.І., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри фізичної реабілітації
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

У статті розглянуто окремі питання організації психолого-педагогічного супроводу навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх школах. Підкреслено важливість участі батьків таких дітей у процесах навчання, виховання та корекції розвитку дитини. Показано, яким чином батьки можуть долучатися до процесу здійснення навчально-корекційної роботи зі своєю дитиною. Також висвітлено необхідність формування міцного і згуртованого колективу класу, налагодження рівноправних та дружніх стосунків між здоровими учнями та їх однокласниками, що мають психофізичні порушення та потребують корекції.

Ключові слова: *діти з порушеннями психофізичного розвитку, інклюзивна освіта, психолого-педагогічний супровід, батьки дітей з особливими освітніми потребами.*

В статье рассматриваются некоторые вопросы организации психолого-педагогического сопровождения обучения детей с особенными образовательными потребностями в общеобразовательных школах. Подчеркнута важность участия родителей таких детей в процессах обучения, воспитания и коррекции развития ребенка. Показано, каким образом родители могут присоединиться к процессу осуществления учебно-коррекционной работы со своим ребенком. Также освещается необходимость формирования крепкого и сплоченного коллектива класса, налаживание равноправных и дружеских отношений между здоровыми учениками и их одноклассниками, которые имеют психофизические отклонения и нуждаются в коррекции.

Ключевые слова: *дети с нарушениями психофизического развития, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, родители детей с особыми образовательными потребностями.*

Kliap M.I. SPECIAL ISSUES OF THE ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN SCHOOLS OF UKRAINE

The article deals with separate issues of organization of psychological and pedagogical support for the education of children with special educational requirements in secondary schools. The importance of parental involvement of such children in the process of education, upbringing and correction of the child's development was emphasized. It is shown how parents can be involved in the process of educational and corrective work with their child. The necessity of formation of a solid and united collective of the class, establishment of equal and friendly relations between healthy pupils and their fellow-students having psychophysical disorders and needing correction is also highlighted.

Key words: *children with violations of psychophysical development, inclusive education, psychological and pedagogical support, parents of children with special educational requirements.*

Постановка проблеми. Реалізація в Україні європейських принципів суспільного життя, у тому числі приєднання національної освіти до європейського освітнього і наукового простору, вимагає забезпечення права на освіту для дітей з особливими потребами. Такий підхід демонструватиме не тільки рівність прав всіх учасників навчального процесу, але й рівність можливостей. Поширення в Україні процесу інклюзивного навчання реалізує проголошений у національному освітньому законодавстві доступ до одержання освіти у загальноосвітньому навчальному закладі за місцем проживання та створення необхідних умов для успішного навчання всіх дітей, незалежно від їх психічних та фізичних можливостей, індивідуальних особливостей. Рівень толерантності та підтримки у відношенні до дітей з особливими потребами, бажання надати їм доступну та якісну освіту свідчить про рівень розвитку суспільства. Тому реалізація права на освіту цієї категорії дітей є одним з актуальних та найважливіших завдань державної освітньої політики.

Проблема навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку є глобальною, оскільки кількість таких дітей постійно збільшується, зокрема й в Україні. За даними фахівців із спеціальної освіти кількість дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку в Україні понад 1 млн. або більше 12% від загальної кількості дітей у країні [1, с. 32]. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей та гарантує рівне ставлення до всіх, але забезпечує спеціальні умови для дітей з психофізичними вадами, що обумовлюється їх станом здоров'я.

Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, здорової чи з порушеннями. Інклюзивна освіта є позитивною не лише для дітей з особливими потребами, але й для їх здорових ровесників, які на практиці засвоюють правила співжиття та спільної діяльності з дітьми, що потребують корекції. Школа, в якій функціонують інклюзивні класи, – це заклад освіти, що реалізує інклюзивні підходи, тобто адаптує навчальні плани, програми, методи і форми навчання, все освітнє середовище до потреб учнів, які вирізняються своїми психофізичними особливостями. Такий заклад використовує наявні у громаді ресурси, залучає батьків, фахівців, надаючи можливість всім учням одержати досвід, який сприяє подоланню упереджень і дискримінації, формуванню позитивного ставлення до тих, хто відрізняється [2, с. 15].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що у даний час різні аспекти інклюзивної освіти досліджують вітчизняні науковці В. Бондар, А. Колупаєва, С. Литовченко, С. Миронова, Т. Сак, Н. Шматко, а також закордонні науковці Д. Мітчелл, Т. Лорман, Д. Харві та інші. Однак, питання ефективної організації психолого-педагогічного супроводу інклюзивної освіти поки що недостатньо вивчене.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити окремі аспекти психолого-педагогічного супроводу дитини з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному закладі, зокрема щодо залучення батьків та налагодження контактів у дитячому шкільному колективі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Організація інклюзивної освіти передбачає наявність психолого-педагогічного супроводу навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі. У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття «психолого-педагогічний супровід» розглядається досить широко. Використовуються терміни, що є ідентичними до понять «співробітництво», «допомога», «сприяння», «підтримка», під супроводом інколи розуміють медичну або соціальну складову цього процесу. Але це поняття є більш об'ємним. На думку С.П. Миронової, психолого-педагогічний супровід в інклюзивній освіті – це взаємоузгоджена комплексна діяльність мультидисциплінарної команди фахівців і батьків дитини, спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини, засвоєнню нею знань, умінь і навичок, успішної адаптації, реабілітації, її самореалізації та інтеграції в соціум [2, с. 69]. Дослідники А. Конопльова і Т. Лещинська вважають психолого-педагогічний супровід розвитку дитини з особливими потребами спробою запобігти негативним моментам, надати підтримку кожній дитині, а група харківських дослідників обстоюють думку, що носієм проблеми розвитку дитини у кожному конкретному випадку виступають і сама дитина, і її батьки, і педагоги, і найближче оточення дитини [3], тому в інтересах дитини є комплексний фаховий підхід до розв'язання проблеми. Таким чином, психолого-педагогічний супровід – це не часткова подія, а довготривалий процес, спрямований на вивчення дитини і діяльність щодо надання різнопланової підтримки та сприяння у вирішенні питань здобуття освіти дитиною, що потребує корекції фізичного та (або) психічного розвитку.

Психолого-педагогічний супровід покликаний вирішувати цілу низку завдань, серед яких: організація освіти дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання у загальноосвітній школі у поєднанні з корекційними заняттями та реабілітаційними заходами; моніторинг результатів навчальної, виховної та корекційно-розвиткової роботи; надання у процесі навчання комплексної психолого-медико-педагогічної допомоги дитині з урахуванням стану її здоров'я та інші. Вагоме місце серед цих завдань займає консультування родини з питань виховання та розвитку дитини з психофізичними порушеннями, надання батькам такої дитини необхідної психологічної допомоги, а також створення позитивного соціального середовища для інклюзії через підготовку здорових учнів та їх батьків до взаємодії з дітьми, що потребують корекції.

Одним із важливих факторів, що сприяють соціалізації дитини з психофізичними порушеннями, є її сім'я. Особливості функціонування сім'ї, її активна участь у процесі розвитку та освіти дитини впливають на її психофізичний та соціальний статус. Однак, сучасна українська сім'я дитини з психофізичними вадами часто не може виступати дієвим фактором її успішного соціального інтегрування із-за низького економічного статусу батьків, відсутності дієвої державної допомоги та негативного соціального ставлення [1, с. 51]. У такої сім'ї наявна виражена тривога за майбутнє своєї дитини, відсутні знання щодо виховання та здійснення корекційних заходів для дитини з психофізичними вадами, порушується взаємодія з оточенням. Більшість батьків дітей з вадами розвитку мають особливе ставлення до такої дитини, що може проявлятися надмірною опікою щодо стану здо-

ров'я, заниженою оцінкою її можливостей, полегшенні вимог до такої дитини. В окремих випадках може проявлятися емоційне нехтування дитиною, коли вона постійно відчуває, що є тягарем у сім'ї, або навіть жорсткі взаємини, що може призводити до надмірної боязкості або агресивності дитини [3].

Батьки дитини з порушеннями розвитку обов'язково мають бути рівноправними членами команди зі здійснення психолого-педагогічного супроводу інклюзивної освіти. Корекційна робота лише тоді буде максимально ефективною, якщо всі члени родини будуть виконувати вимоги і рекомендації педагогів, психологів, лікарів. Важливо налаштувати батьків на активну участь у житті і вихованні дитини, бо від цього залежатиме її розвиток, навчання та адаптація. Батькам треба допомогти у формуванні адекватних взаємостосунків між іншими членами родини та дитиною, створення комфортної для розвитку дитини сімейної атмосфери, оволодінні прийомами організації різних видів діяльності, розширити інформованість батьків про потенційні можливості дитини, її життєві перспективи [2, с. 102]. Зокрема, у листі Міністерства освіти і науки України від 27.06.2014 р. № 1/9-341 підкреслюється необхідність здійснення просвітницької роботи з сім'ями, яка може проводитися у різних формах співпраці з ними (батьківські збори, семінари, бесіди, «дні відкритих дверей», перегляд фрагментів освітньої роботи, інформаційні стенди, тематичні папки-пересувки, онлайн-консультації, вебінари тощо) [2, с. 47].

Зараз інклюзивні навчальні заклади мають стати осередком психологічного супроводу батьків дітей з особливими потребами. При роботі з батьками важливим є дотримання принципу конфіденційності (будь-яка інформація про дитину, яку повідомлять батьки, не розголошується). Робота з батьками дітей, що мають вади розвитку, як правило, проводиться у три етапи: підготовчий, основний та рефлексивний. На підготовчому етапі налагоджується контакт з сім'єю та проводиться первинна психологічна діагностика членів родини. Основний етап передбачає проведення індивідуальних та групових консультацій, відвідування тренінгів, відкритих заходів школи за участю дітей. Рефлексивний етап може проводитися після завершення навчального року або, за потреби, після завершення кожного семестру, з метою подальшого коригування психолого-педагогічного супроводу сім'ї [3].

Батьки – важливі учасники команди фахівців, що супроводжують навчання дитини з особливими потребами в інклюзивній школі. Вони найкраще знають здібності дитини, особливості її розвитку, тому можуть ефективно її підтримувати. Батьки мають право брати участь у прийнятті рішень щодо освіти своєї дитини, зокрема щодо планування навчальної програми, її впровадження і адаптації. Їхня участь у шкільному житті може значно покращити навчальні успіхи дитини з вадами розвитку.

Зміна сучасної парадигми освіти на дитиноцентристську привело до зміни традиційної взаємодії сім'ї зі школою на рівноправне партнерство та формування нового поняття – «батьківська компетентність». Під батьківською компетентністю розуміємо поєднання усвідомлення, розуміння батьками проблеми дитини, батьківських почуттів та свідомих дій в інтересах дитини. В основі батьківської компетентності лежать партнерські стосунки у тріаді «батьки – педагог – дитина», що визначають новий зміст корекційно-розвивальної педагогічної діяльності [1, с. 52].

Досвід зарубіжних дослідників підтверджує, що найбільш ефективною є діяльність батьків у школі у ролі волонтерів, посередників або адвокатів біля своїх дітей. Батьки здатні підтримувати позитивні робочі стосунки, знаходити взаємовигідні варіанти вирішення шкільних проблем. У них чітке і реалістичне бачення майбутнього своїх дітей, вони здатні донести його до інших людей і на цій основі формувати навички захисту дитиною своїх власних інтересів у майбутньому [1, с. 57].

Робота батьків у команді психолого-педагогічного супроводу дитини з вадами розвитку часто полягає у збиранні та підготовці важливої інформації щодо дитини: документів, звітів та інших даних щодо освіти своїх дітей. Батьки можуть вести Батьківські записники, Щоденники взаємодії з асистентом учителя інклюзивного класу, зберігати індивідуальні навчальні плани, за якими навчається їх дитина, рекомендації ПМПК тощо [3]. Також дуже важливо збирати і зберігати малюнки, навчальні роботи, інші підтвердження щодо результатів навчальної діяльності дитини, за якими можна робити висновки про позитивні зрушення у розвитку.

Батькам варто бути у курсі шкільних справ своєї «особливої» дитини, її навчання, особливостей корекційних занять, щоб вчасно і доречно надавати допомогу вдома або звернутися, за потреби, до фахівця. Для дитини підтримка рідних, їх схвалення її дій та досягнутих результатів є надзвичайно важливими.

За останні роки постійно зростає кількість учнів з особливими потребами у зви-

чайних загальноосвітніх школах. Учнівський контингент стає більш різноманітним, виразніше проявляються особливості пізнавального, емоційного, комунікативного та фізичного розвитку школярів. Перед вчителями інклюзивних класів постає завдання не тільки ефективно працювати з учнями, що мають навчальні відмінності, а й задовольняти їх освітні потреби, очікування їх батьків, зростаючі вимоги з боку суспільства. У контексті вирішення зазначених питань не менш важливою є проблема формування міцного і згуртованого колективу класу, налагодження рівноправних та дружніх стосунків між здоровими учнями та їх однокласниками, що потребують корекції. Дослідження вітчизняних та зарубіжних дослідників доводять, що входження дитини з вадами розвитку у колектив здорових дітей є найпотужнішим ресурсом для розвитку. Від того, як однолітки будуть ставитися до дитини з особливими потребами, буде залежати його мотивація до навчання та психологічний комфорт [4].

Перед початком навчання дитини з особливими потребами у інклюзивному класі класному керівнику та асистенту вчителя необхідно провести ґрунтовну попередню роботу щодо створення доброзичливої атмосфери у класі. Якщо таку роботу не провести, то в учнів класу при зустрічі з однокласником з особливими освітніми потребами можуть виникнути негативні емоції, що проявляться у їх поведінці. У батьків здорових дітей може виникнути роздратування від факту спільного навчання їх дітей з дітьми з психофізичними вадами, тривога за якість навчальних послуг, що отримуватимуть їх діти в інклюзивному класі. Ці питання потрібно обговорювати відкрито і толерантно. Учням не потрібно пояснювати деталі діагнозу «особливого» однокласника, а підкреслювати те, що всі люди є різними, особливість кожної людини проявляється у відмінностях зовнішнього вигляду, здібностей, уподобань, але кожний є рівноправним членом спільноти. Всі діти мають право навчатися у школі, розвивати свої нахили у міру своїх можливостей, тому ставитися до всіх треба толерантно і дружньо. Якщо можемо допомогти один одному, хочемо підтримати товариша, то разом із дорослими (вчителями, психологом, лікарем, батьками) будемо створювати і підтримувати доброзичливі стосунки у колективі. Педагогам слід відкрито обговорювати з учнями будь-які нестандартні ситуації, що можуть трапитися у класі, з метою надання підтримки тому, хто постраждав у ході інциденту, і весь клас має переконатися у правильності таких дій.

Сидіти за партою з дитиною з особливими потребами треба тільки за бажанням. Якщо у здорових учнів виникло бажання у чомусь допомогти своєму «особливому» однокласнику, то асистент вчителя спочатку має їм пояснити специфіку надання такої допомоги, показати, як це правильно робити. Можна сподіватися, що через певний час асистент вчителя буде все менше втручатися у процес допомоги. Взаємне навчання, якщо воно здійснюється диференційовано, має багато позитивних моментів для всіх учасників процесу, позитивно впливає на ефективність навчального процесу. У кінці навчального року можна заохочувати грамотами або сертифікатами тих учнів, які найбільш активно долучалися до надання допомоги у шкільному житті своїм товаришам з особливими освітніми потребами. За даними Л. Барсукової та С. Харитонової, позитивний ефект щодо взаємодії школярів в інклюзивному класі досягається також шляхом проведення спеціального опитування, спрямованого на виявлення проблем взаємного навчання з дітьми з особливими потребами. За результатами опитування збільшилася кількість дітей, які відзначають зростання толерантності взаємин, зріс і відсоток тих, хто хоче дружити з дітьми з особливими потребами, сидіти з ними за однією партою, зменшилася кількість дітей, які висловлювали незадоволення з приводу спільного навчання. Значна частина учнів на питання про свою роль у спільному навчанні з дітьми з особливими потребами відмітили, що хочуть товаришувати з такими дітьми, допомагати їм, хочуть ставитися до них як до рівних [5].

Висновки. Запорукою успішної реалізації інклюзивної освіти є ефективна співпраця педагогів, відповідних фахівців, батьків та учнів. Цей процес має постійно супроводжуватися психолого-педагогічною підтримкою, спрямованою на створення для дитини емоційно сприятливого мікроклімату у класі під час спілкування з дітьми і педагогами; вивчення індивідуальних особливостей розвитку дітей; попереджати виникнення проблем розвитку дитини, допомогати дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання і виховання; психологічне забезпечення індивідуальних освітніх проблем, розвиток психолого-педагогічної компетентності батьків та педагогів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Основи інклюзивної освіти : [навчально-методичний посібник] / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. – К. : А.С.К., 2012. – 308 с.

2. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти : [навчально-методичний посібник] / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – 164 с.

3. Калініченко І.О. Психолого-педагогічний супровід батьків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://konferenciya2015.jimdo.com/головна/калініченко-і-о-психолого-педагогічний-супровід-батьків-дітей-з-особливими-освітніми-потребами-в-умовах-інклюзивного-навчання/

4. Ремпель Ж. Психолого-педагогічні аспекти процесу введення учня з особливими потребами в дитячий шкільний колектив / Ж. Ремпель. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nmcio.ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2015/09/Ppps_2014_51_25.pdf

5. Барсукова Л.М. Інклюзивна освіта як процес «з багатьма невідомими» / Л.М. Барсукова, С.М. Харитонова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://teacher.ed-sp.net/index.php?option=com_content&view=article&id=220:-l-r-&catid=1:2011-09-13-21-50-27&ltemid=2

УДК 371.134:364

МОДЕЛЬ ДОСЛІДНИЦЬКОГО СЕРЕДОВИЩА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Повідайчик О.С., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

У статті теоретично обґрунтовано модель дослідницького середовища соціальної роботи. Визначено компоненти моделі: соціальна проблема, методи та інструменти її вирішення. Кожен із компонентів розглянуто на трьох рівнях: соціальна проблема – явна, латентна, нетипова; методи вирішення проблеми – репродуктивні, частково-пошукові, пошуково-дослідницькі; інструменти вирішення проблеми – традиційні, інноваційні, відсутні у практиці соціальної роботи.

Ключові слова: *соціальна робота, модель дослідницького середовища соціальної роботи, соціальна проблема, методи вирішення соціальної проблеми, інструменти вирішення соціальної проблеми.*

В статье теоретически обоснована модель исследовательской среды социальной работы. Определены компоненты модели: социальная проблема, методы и инструменты ее решения. Каждый из компонентов рассмотрен на трех уровнях: социальная проблема – явная, латентная, нетипичная; методы решения проблемы – репродуктивные, частично-поисковые, поисково-исследовательские; инструменты решения проблемы – традиционные, инновационные, отсутствуют в практике социальной работы.

Ключевые слова: *социальная работа, модель исследовательской среды социальной работы, социальная проблема, методы решения социальной проблемы, инструменты решения социальной проблемы.*

Povidaichyk O.S. THE MODEL OF RESEARCH ENVIRONMENT OF SOCIAL WORK

In the article the model of the research environment of social work is theoretically substantiated. There are defined the components of the model – social problem, methods and tools for its solution. Each of the components is considered at three levels. The social problem can be explicit, latent, atypical; methods of solving of the problem – reproductive, partially-searchable, search-and-researcher; tools for solving the problem – traditional, innovative, absent in practice of social work.

Key words: *social work, model of the research environment of social work, social problem, methods of solving of social problem, tools for solving social problems.*

Постановка проблеми. Характерною особливістю розвитку нашої країни протягом останніх десятиліть поряд із корінними перетвореннями в соціально-економічній та політичній сферах є розвиток соціальної роботи як нового виду професійної діяльності, покликаної забезпечувати зростання якості життя людей. У цих умовах соціальна робота, з одного боку, повинна забезпечувати поступальний соціальний розвиток всього суспільства за рахунок гармонізації соціальних відносин, з іншого – покращувати соціальне самопочуття кожної людини і насамперед суб'єктів підвищеного соціального ризику. Вирішення цих завдань може бути забезпечено за умови постійного вдосконалення теоретичних основ і технологічної бази професії, що передбачає творчу науково-дослідницьку діяльність соціальних працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі останнього десятиліття значна увага приділяється сутності соціальної роботи як наукової дисципліни, галузі практичної діяльності і підготовки фахівців (А. Абботт, М. Болдуін, І. Звєрєва, А. Капська, О. Карпенко, І. Ковчина, І. Козубовська, Д. Крамер, М. Лукашевич, У. Лоренц, Н. Максимова, Л. Міщик, М. Пейн, В. Поліщук, Ф. Родрігес, С. Шардлоу та ін.). Водночас як у вітчизняній, так і в зарубіжній літературі недостатньо опрацьовані теоретичні підходи до вивчення дослідницької діяльності соціальних працівників. У зв'язку із цим виникає потреба в обґрунтуванні моделі дослідницького середовища (далі – МДС), яка забезпечить можливість проектування науково-дослідницької підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи.

Постановка завдання. Мета статті – теоретично обґрунтувати модель дослідницького середовища соціальної роботи як основи для визначення змісту науково-дослідницької підготовки студентів і вибору необхідних для цього форм, методів і засобів навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні дослідження розглядають соціальну роботу як галузь професійної діяльності, зміст якої реалізується у двох аспектах: профілактика певних соціальних проблем і вирішення наявних проблем. Реалізація зазначених напрямів передбачає застосування елементів науково-дослідницької роботи, зокрема дослі-

дження соціальної ситуації, збір інформації про об'єкт соціального впливу; встановлення соціального діагнозу, визначення причин, умов і обставин, які створили та ускладнюють соціально-економічний і соціально-психологічний стан клієнта; прогнозування наслідків соціального втручання; оцінювання ефективності різних форм соціальної підтримки; встановлення типології й особливостей соціальних проблем та способів їх ефективного вирішення; оцінювання власних можливостей і ресурсів клієнта у вирішенні соціальних проблем; пошук нових методів і прийомів надання соціальної підтримки та ін.

Кожен із зазначених напрямів соціальної роботи вимагає виконання певних дослідницьких функцій: аналітико-гностичної (виявлення і врахування особливостей соціальних проблем клієнтів); діагностичної (встановлення соціального діагнозу шляхом визначення причин проблеми); системно-моделювальної (вибір парадигми соціальної допомоги, визначення та оцінювання в її рамках характеру, обсягу, форм і методів соціальної взаємодії із клієнтом, навколишнім середовищем); програмової (розроблення програми дій і її технологічного забезпечення); прогностичної (визначення тенденцій змін, прогнозування майбутнього розвитку); евристичної (підвищення кваліфікації та професійної майстерності соціального працівника) [1; 2].

В обґрунтуванні моделі дослідницького середовища соціальної роботи ми опиралися на ідеї Т. Дьячек, Л. Макарової, І. Стеценко [3; 4; 5]. Їхня суть полягає в тому, що будь-яка модель системи (якою є соціальна робота) передбачає наявність трьох складників: компоненти системи, зв'язки та відношення всередині системи і композиція елементів системи. Інші характеристики є похідними від зазначених. Єдність указаних елементів характеризує саме динамічність, а не статичність соціальної роботи як системи. Таким чином, базовими компонентами, що складають основу МДС, обрано соціальну проблему, методи та інструменти її вирішення (рис. 1).

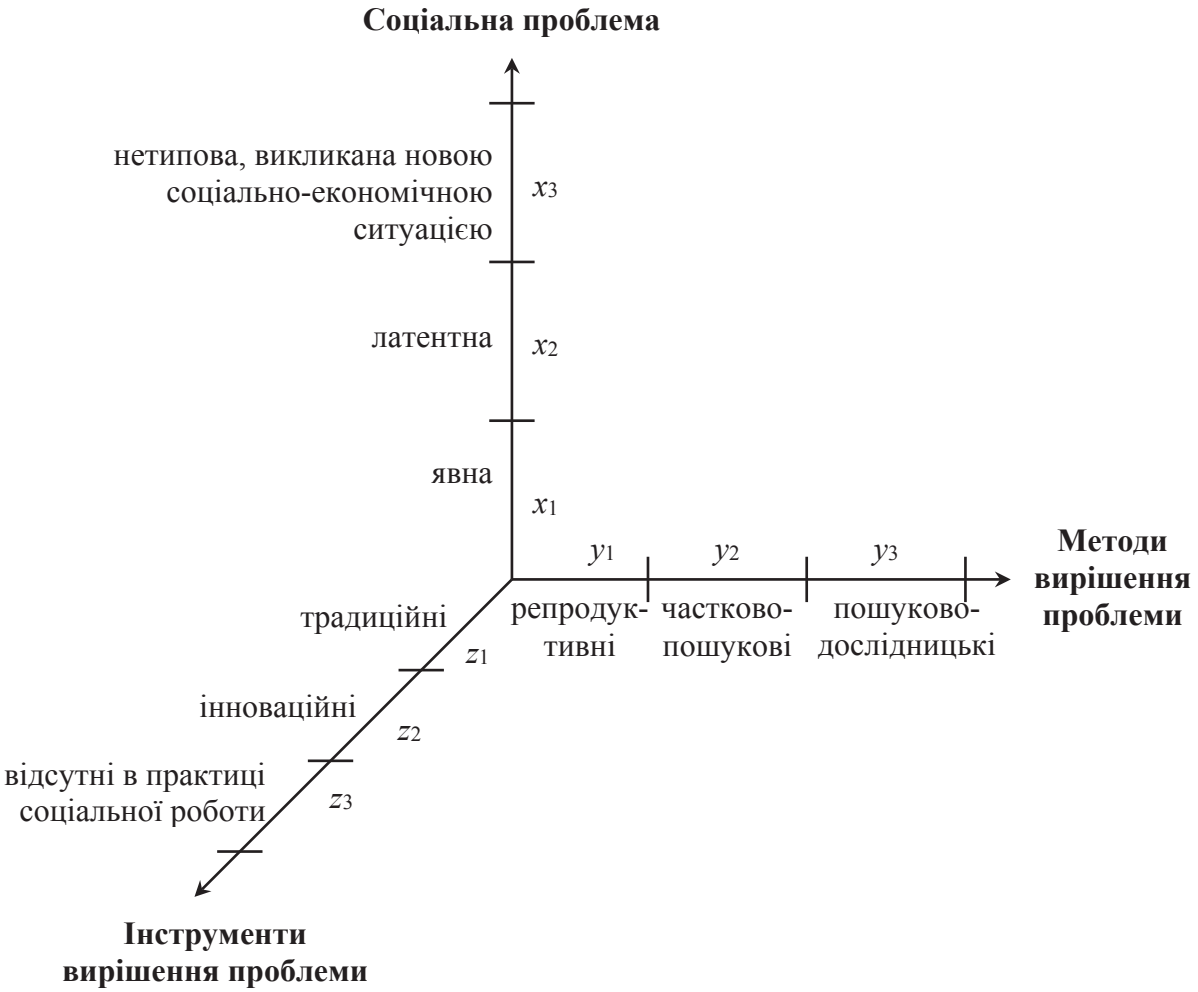

Рис. 1. Модель дослідницького середовища соціальної роботи

Проаналізуємо більш детально складові МДС соціальної роботи, виходячи із закладених у ній дидактичних цілей.

1. Соціальна проблема (грец. problema – перепона, трудність, завдання): а) складне теоретичне або практичне завдання, яке вимагає вивчення або вирішення; б) ситуація, яка характеризується нестачею засобів для досягнення певної мети; в) усвідомлення суб'єктом неможливості вирішити труднощі та протиріччя, які виникли в певній ситуації засобами наявних знань та досвіду. Це невідповідність, яка виникає через відсутність або нестачу засобів для досягнення мети, призводить до незадоволення соціальних потреб суб'єкта діяльності [6, с. 72].

За такого трактування соціальна проблема, з одного боку, є особливим видом вираження цільової установки і самостійним, вихідним пунктом у розробленні технології соціальної роботи. З іншого боку, будучи категорією науково-дослідницької діяльності, виконує функцію логічного засобу пошуку інформації, якої бракує в цьому специфічному виді пізнавальної діяльності.

У контексті цілей нашого дослідження виділяємо три види соціальних проблем, які відрізняються одна від одної ступенем новизни і рівнем пізнавальної розробленості: 1) явна соціальна проблема (позиція x_1 на рис. 1) – для її вирішення існує низка відомих у соціальній роботі методів і способів дій; 2) латентна соціальна проблема (позиція x_2) – вимагає попереднього виділення з наявної соціальної ситуації, після чого вона може бути віднесена до проблем першого (тобто перейти в розряд явних) або третього виду; 3) нетипова соціальна проблема, викликана, наприклад, новою соціально-економічною ситуацією (позиція x_3), що породжує нові, раніше не відомі соціальні проблеми в житті суспільства, соціуму, людини.

Прикладом соціальної проблеми першого рівня (явного виду) є звернення людини в пенсійний фонд для перерахунку пенсії у зв'язку зі зміною законодавства. Суть її полягає у виявленні законності вимог клієнта, які підтверджуються документами про стаж роботи та ін. Це типова проблема, з якою клієнти звертаються до пенсійного фонду, і для її діагностики співробітникам не потрібно здійснювати дослідження – розуміння проблеми випливає з досвіду роботи. Тому їхні дії мають нормативний повторювальний характер.

Другий рівень (латентні соціальні проблеми) мають місце у випадках, коли проблема не очевидна, її визначення потребує проведення діагностики, побудови «дерева проблем», аналізу отриманих результатів із подальшим синтезом способу вирішення проблеми, яке буде спільно прийнято до виконання клієнтом і соціальним працівником.

Розглянемо приклад вирішення такої проблеми у сфері соціальної роботи із сім'єю. Типовою підставою для звернення до закладів соціального захисту населення є часті конфлікти в сім'ї. Жінка, звертаючись в ЦССДМ, формулює причину сімейних конфліктів як реакцію на низький матеріальний достаток, вважаючи, що поліпшення матеріального становища автоматично усуне конфлікти. Однак у процесі діагностики соціальний працівник з'ясовує, що конфлікти відбувалися і за часів, коли матеріальне становище сім'ї було задовільним. Тому, працюючи спільно з усіма членами сім'ї, він диференціює наявні сімейні проблеми, систематизуючи їх за певними групами (економічні, психологічні та ін.); спільно із клієнтом (сім'єю) проводить їх аналіз. Під час діагностики виділяється основна проблема, яка найбільш сильно провокує конфлікти. Далі відбираються одна або декілька з них, які будуть вирішуватися засобами соціальної роботи. Таким чином, соціальний працівник виконує емпіричне дослідження (case study – вивчення, дослідження випадку, робота з випадком).

Описана проблема може бути вирішена соціальним працівником по-різному: а) прийняти проблему в баченні клієнта, тобто як явну (тільки матеріальна проблема) – у такому разі технологія відпрацьована (наприклад, оформлення субсидій, одноразова матеріальна допомога та ін.); б) провести емпіричне дослідження, що виявляє внутрішнє підґрунтя конфліктів у сім'ї клієнта. У другому випадку соціальний працівник не тільки допомагає поліпшити соціальне функціонування клієнта, але й навчає його діалектиці розпізнавання проблеми, сприяючи зростанню суб'єктності клієнта і підвищенню його відповідальності за власне благополуччя [3].

Варто зазначити, що відповідно до прийнятих у всьому світі критеріїв ефективності професійної діяльності саме цей підхід розглядається як спосіб забезпечення високої якості соціальної роботи.

До третього рівня віднесені нетипові соціальні проблеми, викликані новою соціально-економічною ситуацією. Наприклад, соціальні проблеми, пов'язані з безробіттям, з якими соціальні працівники зіштовхнулися на початку 90-х рр. минулого століття. У цей час для організації соціального захисту безробітних у країні були створені

перші служби зайнятості. У той період досвід розуміння широкого кола проблем, пов'язаних із безробіттям як фактором ринкових відносин, у нашій країні практично був відсутній. Для вирішення цих проблем необхідно було спочатку виробити концептуальні підходи до тих соціальних явищ, які їх породжують (на рівні теорії соціальної роботи, суміжних наук).

У такій ситуації соціальний працівник на емпіричному рівні досліджує типологію проблем, особливості та частоту проявів, чинники проблем, способи і засоби їх пом'якшення або усунення, заходи самодопомоги та ін. На підставі узагальнення отриманих результатів вибираються форми, методи і засоби вирішення проблеми. Наприклад, на початку 90-х рр. минулого століття у багатьох службах зайнятості пріоритетними напрямами діяльності були: перенавчання безробітних; підтримка приватного підприємництва, зокрема сімейного; професійна орієнтація школярів та ін. [3].

Отже, виявлення і формулювання соціальної проблеми є способом виокремлення галузі невідомого у професійному знанні, яке вимагає розвитку і в гносеологічному плані слугує рушійною силою створення знань про об'єкти соціальної роботи. Вирішення соціальної проблеми має практико-перетворювальний характер, виступаючи механізмом досягнення цілей соціальної роботи.

2. Методи вирішення проблеми. У соціальній роботі метод визначається як спосіб раціонального перетворення дійсності, досягнення мети [7, с. 316]. У нашому розумінні метод – це певна послідовність способів взаємодії соціального працівника і клієнта, спрямована на досягнення визначеної мети шляхом вирішення певної проблеми.

Методи професійної соціальної роботи різноманітні, вони класифікуються за напрямами та формами соціальної роботи (організаційні, соціально-психологічні, соціально-педагогічні, соціально-медичні, соціально-екологічні та ін.); за об'єктами соціальної роботи (індивідуальна робота, групова робота, соціальна робота у громаді) [7, с. 323]. Щодо кожного з них застосуємо закладений в основу МДС рівневий підхід. Розробляючи модель дослідницького середовища соціальної роботи, підкреслюємо, що метод як вираження способу діяльності не може існувати поза соціальною проблемою і засобами діяльності.

Виділяють три рівні методів соціальної роботи, які відрізняються характером дослідницької діяльності: а) репродуктивні (позиція y_1 на рис. 1) – вони нормативні і застосовуються без доопрацювання; б) частково-пошукові (позиція y_2) – створюються, наприклад, шляхом евристичного конструювання; в) пошуково-дослідницькі (позиція y_3) – не мають аналогів у теорії і практиці професії, для їх створення потрібне проведення комплексного наукового дослідження, причому воно може виходити за рамки соціальної роботи та зачіпати економіку, культуру, медицину та ін.

Репродуктивні методи нормативні за своєю сутністю, характеризуються добре алгоритмізованою послідовністю дій і застосовуються в типових випадках. Дуже часто вони представляють собою відпрацьований спосіб реалізації будь-якого соціального закону, його окремої норми (надання матеріальної допомоги, пільги, перерахунок пенсії та ін.). Вони вимагають від соціального працівника узагальнених знань про те, як треба діяти в типовому випадку, та спрямовані на досягнення свідомо фіксованої мети. Дослідницький компонент тут виявляється в окремих діях і операціях, які виконуються соціальним працівником.

Поряд із «типовим» у соціальній роботі завжди присутній елемент варіативності, проблемності, що відбивається в МДС за рахунок виділення другого рівня – частково-пошукових методів. На відміну від попередніх, вони слабо структуровані або в них зумовлюються тільки загальні принципи і план дій. На практиці вони реалізуються: через цілеспрямований відбір необхідного методу з наявних в інноваційній практиці; шляхом евристичного перенесення й адаптації відомого методу до умов нової проблеми (або нових засобів діяльності). Таким чином, робота на другому рівні передбачає опору на дослідницьку діяльність як науково обґрунтований спосіб конструювання необхідних дій, наприклад, за рахунок «орієнтовної діяльності» як засобу пристосування до нової ситуацій. При цьому евристичне конструювання методу є однією з форм наукового пізнання соціальної дійсності, а дослідницький компонент реалізується у формі моделювання.

Уміння працювати на цьому рівні дозволяє не тільки забезпечити масовий характер соціальної роботи, але творчо розвивати її, адекватно пристосовуючи її інструментарій до умов соціальної роботи, яка динамічно розвивається.

До третього рівня належать пошуково-дослідницькі методи, які раніше не існували в соціальній практиці. На цьому рівні потрібне розроблення абсолютно нових методів соціальної роботи. Тому ефек-

тивна діяльність соціального працівника в цих умовах неможлива без нового досвіду і знань, що вимагає попереднього проведення як теоретичних, так і емпіричних досліджень, у результаті яких створюються необхідні знання.

Так, за формування у країні системи зайнятості населення в її арсеналі були відсутні методи соціальної допомоги безробітним та їхнім сім'ям. Їх створенню передувало теоретичне і дослідно-практичне вивчення проблем зайнятості і безробіття в декількох наукових галузях (економіці, соціології, соціальній психології та педагогіці, теорії соціальної роботи та ін.), що проводилося паралельно з розвитком теоретичних моделей (про способи управління зайнятістю в умовах ринкових перетворень та ін.). Розвиток цього рівня вимагає проведення широкомасштабних наукових досліджень, що перебувають у площині теоретичних розвідок із їх подальшою дослідно-експериментальною перевіркою [3].

3. Інструменти вирішення проблеми. До інструментів у соціальній роботі відносять предмети, засоби і дії, за допомогою яких досягаються цілі діяльності. Розвиваючи дослідницький підхід у соціальній роботі і відштовхуючись від відмінностей у пізнавальних діях фахівця, виділяють такі рівні інструментів вирішення проблем: а) традиційні (позиція z_1 на рис. 1) – вони добре відомі і постійно використовуються на практиці; б) інноваційні (позиція z_2) – вони не поширені, але розроблені на теоретичному рівні, наявні в арсеналі досвідчених фахівців; в) не досліджені на практиці соціальної роботи (позиція z_3) – вони відсутні не тільки в інноваційному досвіді, а й на теоретичному рівні.

Якщо інструменти першого рівня (традиційні) не вимагають спеціально організованої дослідницької діяльності, оскільки соціальний працівник застосовує їх регулярно, співвідносячи з певним видом соціальних проблем і методами їх вирішення, то рівень інноваційних інструментів може бути актуалізований лише під час здійснення певних дослідницьких дій: пошуку необхідного засобу діяльності у вітчизняному і світовому досвіді соціальної роботи, прогнозування наслідків його застосування для клієнта, оцінювання ефективності використаного засобу у плані подальшого розвитку соціальної проблеми. Пошук інструментів соціальної роботи третього рівня (відсутніх у практиці соціальної роботи) неможливий без попереднього теоретичного опрацювання, оскільки вони виходять за нормативно-правові межі соціальної роботи. Тому їх створення пов'язане зі стратегічним управлінням системою соціальної роботи на загальнодержавному, регіональному або місцевому рівнях.

Висновки із проведеного дослідження. Модель дослідницького середовища соціальної роботи передбачає взаємозв'язок таких компонентів: соціальної проблеми, методів та інструментів її вирішення. Їй притаманні певні властивості: структурна впорядкованість (взаємна узгодженість зазначених компонентів) й еволюційна спрямованість (сукупність відношень, які ведуть до утворення і зміни взаємозв'язків між вихідним станом структурних компонентів і очікуваним кінцевим результатом). Кожен компонент досліджуваної моделі розглядається на трьох рівнях і є самостійним дослідницьким полем соціальної роботи, яке зумовлює певні вимоги до рівня науково-дослідницької підготовки соціальних працівників.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васильєв Я. Про складники предмета соціальної роботи як науки / Я. Васильєв // Наукові праці. Серія «Соціологія». – 2011. – Вип. 144. – Т. 156. – С. 71–75.

2. Лукашевич М. Соціальна робота (теорія і практика) : [навчальний посібник] / М. Лукашевич, Т. Семигіна. – К. : ІПК ДСЗУ, 2007. – 341 с.

3. Дьячек Т. Традиции исследований в социальной работе: опыт зарубежных стран : [учеб.-метод. пособие] / Т. Дьячек. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2000. – 147 с.

4. Макарова Л. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность : в 2 ч. / Л. Макарова. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2000. – Ч. 1. – 2000. – 243 с.

5. Стеценко І. Моделювання систем : [навчальний посібник] / І. Стеценко. – Черкаси : ЧДТУ, 2010. – 399 с.

6. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Звєрєвої. – Київ ; Сімферополь : Універсам, 2012. – 536 с.

7. Соціальна робота : [навчальний посібник]. – К. : ДЦССМ, 2002. – Кн. 2. – 2002. – 440 с.

СЕКЦІЯ 6
СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 37.091.3:37.018

ДО ПИТАННЯ ПРО СУТНІСНИЙ ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ»

Кошіль О.П., аспірант
кафедри теорії та історії педагогіки
Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті на основі аналізу сучасних наукових підходів з'ясовано сутність понять «проект», «проектування», «педагогічне проектування», «метод проектів». Охарактеризовано етапи педагогічного проектування та зміст проектної технології. З урахуванням особливостей проектної технології обґрунтоване вплив педагогічного проектування на розвиток особистості.
Ключові слова: *проект, проектування, педагогічне проектування, метод проектів, проектна технологія.*

В статье на основании анализа современных научных подходов выяснена сущность понятий «проект», «проектирование», «педагогическое проектирование», «метод проектов». Дана характеристика этапам педагогического проектирования и содержанию проектной технологии. С учетом особенностей проектной технологии обосновано влияние педагогического проектирования на развитие личности.
Ключевые слова: *проект, проектирование, педагогическое проектирование, метод проектов, проектная технология.*

Koshil O.P. TO THE QUESTION ABOUT THE ESSENTIAL CONTENT OF THE CONCEPT «PEDAGOGICAL DESIGN»
In article on the basis of analysis modern scientific approaches is considered the essence of the concepts «project», «design», «pedagogical design», «project method». The stages of the pedagogical design and content of project technology were described. Taking into account the peculiarities of project technology it was proved the impact of pedagogical design on personality development.
Key words: *project, design, pedagogical design, project method, project technology.*

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку освіти в умовах соціально-економічних перетворень у суспільстві характеризується пошуками шляхів, способів та засобів удосконалення освітнього процесу, які покликані забезпечити саморозвиток, самоактуалізацію та самоосвіту конкурентоздатної особистості. Визначальна роль у плеканні людини майбутнього належить освіті. Суспільство потребує підвищення глобального рівня культури, ґрунтовних реформ в освіті, яка за твердженням Д. Д'юї «у широкому сенсі цього слова, є засобом підтримування суспільної неперервності життя» [7, с. 8].

Однією з ознак сучасного світу є його технологізація, широке застосування технологічного підходу у всіх сферах життя. Технологізація передбачає ефективне використання усіх видів ресурсів для оптимального досягнення поставлених цілей. Відтак, провідними тенденціями розвитку національної системи освіти є технологізація та цілеспрямоване впровадження особистісно-орієнтованих освітніх технологій.

Дослідник розвитку освіти Індії, Дж. Аггарваль, здійснивши ґрунтовний аналіз технологій в освіті, у праці «Основи освітніх технологій» (Essentials of Educational Technology) визначає основні цілі освітніх технологій, серед яких: 1) передача інформації (Transmitting infamation); 2) метод наслідування (Serving as role methods); 3) допомога у конкретних навичках (Assisting is specific skills); 4) забезпечення зворотного зв'язку (Provision of feedback) [24, с. 6].

Формування технологічного типу культури у період XX-XXI століть стимулювало науковців до аналізу методології проектної діяльності. Адже, технологічний підхід в освіті відкриває нові можливості для концептуального і проектного освоєння різних галузей та аспектів освітньої, педагогічної та соціальної дійсності. Аналіз джерельної бази дозволяє зробити висновок, що розвиток наукової думки дедалі більше демонструє зацікавленість проектною культурою

як основою нової освітньої парадигми. Адже, успішність сучасної людини в умовах сьогодення визначається її здатністю організовувати свою життєдіяльність у світі як проектну: визначати далеку і найближчу перспективу, знаходити й залучати необхідні ресурси, планувати. Найбільш перспективним у цьому контексті, на нашу думку, є педагогічне проектування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття педагогічне проектування є багатоаспектним, відображається у різних теоретичних моделях, визначається різноманітністю визначень і тлумачень.

Проведений аналіз наукових досліджень дає змогу стверджувати, що у сучасній педагогічній теорії проблема проектування розглядається як вид діяльності: творчої (О. Заїр-Бек, Н. Дук, О. Саранов, В. Докучаєва та ін.); педагогічної (В. Безрукова, В. Беспалько В. Болотов, І. Зязюн, Є. Ісаєв, В. Слободчиков, Н. Шайденко, О. Ярошинська та ін.); управлінської (І. Бестужев-Лада, І. Ляхов, Б. Сазонов, С. Фролов та ін.). Окремі науковці сприймають педагогічне проектування як цілісну освітню технологію: особистісно-орієнтованого навчання майбутніх фахівців (В. Костіна, Є. Павлютенков, Н. Плахотнюк, Г. Романова, О. Спірін, О. Солом'яний, Т. Шиян та ін.); організації освітнього процесу у ВНЗ (Н. Баринов, В. Стрельніков, Н. Суртаєва та ін.); проектування освітнього середовища (В. Безрукова, М. Бім-Бад, А. Бойко, М. Горчакова-Сибірська, Л. Гур'є, І. Колеснікова, О. Новіков, К. Приходченко, В. Родіонов, Н. Селіванова, В. Сухомлинський, Т. Ткач, А. Хуторській та ін.).

Постановка завдання. Мета статті полягає у з'ясуванні сутності поняття «педагогічне проектування» та проектної технології. Для досягнення визначеної мети необхідно вирішити наступні завдання: проаналізувати сучасні наукові підходи до тлумачення змісту поняття «педагогічне проектування»; із врахуванням особливостей проектної технології обґрунтувати влив педагогічного проектування на розвиток особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історія розуміння змісту поняття «проект» починається з ХХ ст. і асоціюється з доробком Дж. Д'юї та Т. Шацького. У найширшому значенні під поняттям «проект» розуміють: «результат діяльності – отриманий продукт (продуктивний аспект); інноваційну форму організації спільної роботи, спрямованої на досягнення певного результату (діяльнісний аспект); систему реалізації спланованих послідовних дій, спрямованих на досягнення певного передбаченого результату» [22, с. 31].

У сучасній українській мові «проект» пояснюється як «задуманий план, намір. А під проектуванням розуміють дію за значенням проектувати – складати, розробляти проект; конструювати; планувати, намічати, здійснити» [5, с. 970].

У Словнику іншомовних слів тлумачення дефініції «проект» подається наступним чином: «проект (від латинського projectus – кинутий вперед) – 1) сукупність документів (розрахунків, креслень тощо), необхідних для зведення споруд, виготовлення машин тощо; 2) попередній текст будь-якого документа; 3) план, задум організації, влаштування, заснування будь-чого» [21, с. 683].

Як бачимо, широке розуміння поняття «проект» дає можливість використання його у різних технологічних процесах, у тому числі й в освітньому.

У педагогічному словнику А. Новікова поняття «проектування» визначається як «початкова фаза проекту» [17, с. 181].

У педагогічному словнику Г. Коджаспірової та О. Коджаспірова зазначається, що «проектування» – це створення проектів нових навчальних планів, лабораторій і студій, нових освітніх програм [16, с. 123].

Зазначене визначення проектування автори розглядають як процес «створення проекту» будь-чого.

Цінним для нашого аналізу сутності змісту поняття «педагогічне проектування» є тлумачення спорідненого поняття «проектна діяльність» І. Єрмаковим, який дає визначення цього поняття в «Енциклопедії освіти». На його думку, «проектна діяльність – діяльність особистості, спрямована на розв'язання проблеми, досягнення кінцевого результату у процесі моделювання, планування і здійснення проекту, який є результатом проектної діяльності». Автор наголошує, що «проект завжди має цільовий характер, спрямований на досягнення конкретного результату». Аналізуючи значення проектної діяльності в освітньому процесі, І. Єрмаков стверджує, що «проектна діяльність сприяє вихованню конкурентоспроможності, життєво компетентної, соціально мобільної особистості, яка вміє вирішувати проблеми, ефективно виконувати життєві та соціальні ролі» [11, с. 717].

П. Андруховець зазначає, що проектування складається з окремого набору операцій та процедур, які відповідають на питання: як повинно бути? У цьому ж контексті О. Коберник розглядає педагогічне проектування як системну діяльність зі створення великих педагогічних систем, що потребує відповіді на питання: «Що треба зробити, змінити?», «Як робити?» тощо [1, с. 195; 15, с. 104].

О. Ярошинська визначає педагогічне проектування «як процес створення конкретних проектів на основі концептуалізації їх задуму, які передбачають приблизні варіанти вмотивованої майбутньої діяльності на основі професійно-особистісних цінностей, безпосередньо спрямовують практичну навчальну діяльність, що охоплює актуалізацію і теоретичне опрацювання освітніх ініціатив, строго впорядковану послідовність дій, які приводять до інновацій у практиці та прогнозують її результати» [23, с. 113].

Більшість науковців, визначаючи поняття «педагогічне проектування» акцентують увагу на його інноваційній спрямованості. Так, Т. Подобєдова, розглядає його як діяльність, спрямовану на створення проекту як інноваційної моделі освітньої системи, що складається з послідовних етапів: планування, моделювання, конструювання, реалізація педагогічного проекту [18, с. 83].

Дослідники І. Колеснікова та М. Горчакова-Сибірська визначають педагогічне проектування як практико-орієнтовану діяльність, метою якої є розроблення нових, не присутніх у практиці освітніх систем і видів педагогічної діяльності [6, с. 21].

Українська дослідниця Г. Іванюк визначення поняття «педагогічне проектування» подає як «прогностичну освітню діяльність педагога, яка ґрунтується на розробленні дидактичної системи й відповідних дидактичних процесів, які мають характер інноваційної освітньої практики для педагога» [13, с. 525].

Отже, можемо зробити висновок, що педагогічне проектування можна розглядати як: форму зародження інновацій, що є характерним для технологічної культури; практико-зорієнтовану діяльність особистості, спрямовану на розв'язання життєво значущої проблеми; процес створення конкретних проектів, що спрямовують практичну навчальну діяльність та прогнозують її результати; прогностичну освітню діяльність педагога, що покликана забезпечити реалізацію ідей гуманістичної особистісно зорієнтованої системи освіти.

Деякі дослідники розглядають педагогічне проектування як особистісно-орієнтовану освітню технологію, основою якої є визнання унікальності кожної особистості, а результатом розвиток особистісних якостей. Так, О. Заїр-Бек трактує педагогічне проектування як одне з направлень педагогіки та організацію практичної діяльності, які націлені на вирішення завдань розвитку, удосконалення, розв'язання суперечностей у сучасних освітніх системах. На думку автора, основним завданням педагогічного проектування є обґрунтування конкретних векторів пошуку для створення умов розвитку і виховання особистості; актуалізації її внутрішніх сил, самовизначення та самостановлення; прогнозування розвитку педагогічних процесів і систем [12, с. 10].

М. Ахметова, здійснивши ґрунтовний аналіз функцій педагогічного проектування, прийшла до висновку, що під час реалізації проекту в учасників педагогічного процесу змінюються цінності, мотиви поведінки, з'являються нові якості особистості [2, с. 74].

Ґрунтовно досліджуючи проблему педагогічного проектування, Дж. Джонс основними етапами педагогічного проектування вважає: етап дивергенції, що дозволяє розширення межпроектної ситуації для забезпечення багатоваріантності у пошуку рішень; етап трансформації, під час якого створюються концепції, визначаються принципи проектної діяльності; етап конвергенції, завдяки чому відбувається процес зближення, сходження, вироблення компромісних рішень [8, с. 326].

На думку В. Гінецинського процес педагогічного проектування складається з наступних етапів: «констатація та оцінювання результатів педагогічної діяльності; висунення гіпотез щодо зв'язку результатів з факторами освітнього процесу; побудова конкретної педагогічної системи освітнього закладу; побудова педагогічної системи спеціального цільового призначення; вибір методики виміру параметрів; порівняння результатів виміру функціонування зазначених систем; побудова оптимального варіанту конкретної педагогічної системи» [19, с. 142].

Наукові дослідження Дж. Джонса та В. Гінецинського дали підстави для визначення етапів педагогічного проектування: підготовчий (визначення та формулювання проблеми, визначення мети проекту, прогнозування результатів проекту); практично-дослідницький (вивчення стану розробленості проблеми, реалізація проекту, збір й структурування результатів), остаточний (аналіз та узагальнення отриманих результатів, оцінювання проекту).

Дослідниця М. Братко вважає, що проектування певного процесу у сфері освіти має включати поетапну діяльність: дослідження актуального стану предмету проектування. Відтак, науково обґрунтоване управління освітнім середовищем вищого навчального закладу є технологічним процесом, який передбачає моделювання, проектування, конструювання, інтегрує всі впливи на об'єкт управління у цілому та його окремі складові/компоненти в єдиний комплекс [3, с. 12].

Базуючись на наукових положеннях про сутність педагогічного проектування, можемо зробити висновок, що проектування в освітній галузі це створення як широкомасштабних проектів, спрямованих на вирішення актуальних проблем у галузі освіти, так і проектів модернізації освітнього процесу конкретного навчального закладу. Відтак, можемо розглядати педагогічне проектування як результативну освітню діяльність, спрямовану на вирішення проблем розвитку особистості під час освітнього процесу.

Для усвідомлення сутності поняття та феномену проектної технології цінними є визначення поняття «метод проектів», що належать американським педагогам Дж. Д'юї: «метод проектів – це спільна діяльність учителя й учнів, спрямована на пошук вирішення проблеми, яка виникла, проблемної ситуації» [10, с. 168], якого вважають основоположником методу проектів як освітньої технології та В. Кілпатрику: «метод проектів – це метод планування доцільної (цілеспрямованої) діяльності у зв'язку з вирішенням певного навчально-виховного завдання у реальній життєвій ситуації».

Зокрема, В. Кілпатрик виокремлював чотири етапи методу проектів: задум, планування, втілення у життя, оцінка [14, с. 43]. Але Дж. Д'юї, будучи вчителем В. Кілпатрика, критикував його погляди та не погоджувався з ним, наголошуючи, що метод проектів не є універсальним методом, що покликаний вирішувати усі педагогічні проблеми, а є лише одним із можливих ефективних методів навчання. Здійснивши ґрунтовне дослідження проблеми, Дж. Д'юї вважав метод проектів прагматичним за своєю сутністю, адже такий метод передбачає не лише розгляд та дослідження визначеної проблеми, не лише пошук шляхів її вирішення, але й практичну реалізацію отриманих результатів продукту діяльності [4, с. 271]. Учений вважав, що дітей навчають за допомогою досвіду минулого, але не готують до проблем у майбутньому. За його переконанням, особистість, яка володіє умінням приймати рішення, у майбутньому буде більш адаптованою до труднощів, які зустрічаються в житті [9, с. 202]. Метою педагогічної концепції Дж. Д'юї є навчання особистості вирішенню проблем, що забезпечить її адаптацію до життєвих умов у майбутньому.

Більшість дослідників (Є. Полат, С. Селевко, С. Сисоєва та ін.) під методом проектів розуміють спосіб організації пізнавально-дослідницької діяльності, який сприяє інтелектуальному й творчому розвитку особистості.

Так, дослідниця Є. Полат, здійснивши ґрунтовний аналіз методу проектів, наголошує на педагогічній цінності такого методу. На її думку, в основу методу проектів закладено розвиток пізнавальних навичок учнів, уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивати критичне та творче мислення [4, с. 67].

Здійснений аналіз підходів до розуміння сутності методу проектів, дозволяє сформулювати визначення: метод проектів – це технологія, яка передбачає сукупність дослідницьких, пошукових, творчих проблемних методів.

С. Сисоєва, автор підручника «Основи педагогічної творчості», розглядаючи фундаментальні основи педагогіки й психології, досліджуючи можливості застосування психолого-педагогічних знань у реалізації особистісних і професійних життєвих стратегій, прийшла до висновку, що «основний принцип проективного підходу – використання неоднозначного стимулювання – створює умови для складної аналітико-синтетичної діяльності особистості» [20, с. 263]. Дослідниця стверджує, що «психолого-педагогічна наука і практика, вирішуючи проблеми, пов'язані з розвитком особистості, її талантів і обдарованості, повинна розвиватися саме як проективна наука, а проективні методи можуть використовуватися не тільки для вивчення особистості, а й для її розвитку у навчально-виховному процесі» [20, с. 264].

Проведений нами аналіз змісту поняття проектної технології дозволяє зробити висновок, що проектна технологія – це технологія, яка базується на педагогіці гуманізму, особистісно-зорієнтованому та особистісно-діяльнісному підходах в освіті, формує ключові компетентності особистості, здатної адаптуватися до швидкоплинних умов життя. Особливістю проектної технології вважаємо співвідношення проблеми та практичної реалізації отриманих результатів її вирішення.

Висновки з проведеного дослідження. У контексті нашого дослідження проектна технологія – діяльність, що зумовлює інтегрування теорії та практики освіти й виховання. Однією з основних ідей, що відображає сутність поняття «педагогічне проектування», є його прагматична спрямованість на результат, який буде отримано у процесі вирішення проблеми та можливість застосування цього результату в освітній діяльності. Завдяки своїм феноменальним особливостям педагогічне проектування як

цілісна освітня технологія забезпечує: набуття нових знань та досвіду; вдосконалення комунікативної компетенції; створення умов для залучення до активного пошуку та усвідомленого вибору шляхів самореалізації; формування професійної компетентності. Відтак, можемо стверджувати, що саме проектна діяльність зумовлює становлення та розвиток особистості в умовах освітнього закладу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андруховець П.М. Проект «Тьютор». Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати / П.М. Андруховець. – К. : Департамент, 2003. – 500 с.
2. Ахметова М. Проективная деятельность в структуре профессиональной компетентности учителя / М. Ахметова. // Сиб. пед. журн. – 2007. – №14. – С. 59-76.
3. Братко М.В. Управління професійною підготовкою фахівців в умовах Університетського коледжу: теоретичний аспект / М.В. Братко // ScienceRise: Pedagogical Education. – 2016. – № 7(3). – С. 9-16. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dx.doi.org/10.15587/.2016.74526.
4. Бухаркина М.Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / М.Ю. Бухаркина, Е.С. Полат. – М. : Академия, 2010. – 271 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
6. Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / М.П. Горчакова-Сибирская, И.А Колесникова под. ред. И.А. Колесниковой. – М. : Академия, 2005. – 288 с.
7. Д'юї Д. Демократія і освіта / Д. Д'юї. – Львів : Літопис, 2003. – 294 с.
8. Джонс Дж. К. Методы проектирования / Дж. К. Джонс ; пер. с англ. Т.П. Бурмистровой, И.В. Фриденберга. – 2-е изд., доп. – М. : Мир, 1986. – 326 с.
9. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. / Д. Дьюи ; пер. с англ. Н.М. Никольской ; под ред. Н.Д. Виноградова. – М. : Мир, 1915. – 202 с.
10. Дьюи Д. Школа и общество / Д. Дьюи. – М. : Госиздат, 1924. – 168 с.
11. Енциклопедія освіти / Голов. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
12. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования : [учеб. пособие для студ. пед. бакалавраты, магистров] / Е.С. Заир-Бек. – СПб : Наука, 1995. – 233 с.
13. Іванюк Г. Підготовка майбутніх вихователів до проектування розвивального середовища засобами SMART-технологій / Г. Іванюк, Я. Матюшинець // Молодий вчений. – 2016. – №4(31) – С. 524-528.
14. Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В.Х. Килпатрик. – П. : Блокгауз–Ефрон, 1925. – 43 с.
15. Коберник О. Сутнісна характеристика проектування педагогічного процесу / О. Коберник // Збірник наук праць УДПУ імені Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – Ч. 2. – С. 103–109.
16. Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
17. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. – М. : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
18. Подобєдова Т.Ю. Теория и практика педагогического проектирования / Т.Ю. Подобєдова // Проблеми сучасної пед. освіти : зб. ст. Сер.: Педагогіка і психологія ; Кримськ. держ. гуманіт. ін-т. – Ялта, 2004. – Вип. 6, ч. 2. – С. 81-87.
19. Прашко О.В. Педагогічне проектування як складова інноваційного процесу становлення особистісно-орієнтованої школи / О.В. Прашко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – №22(257), Ч. 1. – С. 139–148.
20. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : [підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл.] / С.О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
21. Словник іншомовних слів. – К. : Головна редакція УРЕ, 1985. – С. 966.
22. Цимбалару А. Семантика понятійного апарату проблеми педагогічного проектування / А. Цимбалару // Нова педагогічна думка. – 2009. – № 3. – С. 30–35.
23. Ярошинська О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як педагогічна проблема / О. Ярошинська // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 10 (Ч. 1) – С. 110–119.
24. Aggarwal J.C. Essentials of educational technology / J.C. Aggarwal. – New Delhi, India : Vikas Publishing House, 2011. – P. 224.

УДК 378.14 + 37.025

ДОСВІД ДІАГНОСТУВАННЯ КЛІПОВОГО МИСЛЕННЯ

Літвінова М.Б., к. ф.-м. н.
доцент кафедри інформаційних технологій
та фізико-математичних дисциплін
Херсонська філія
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

Відсутність фахової діагностики не дозволяє з'ясувати вплив кліпового мислення на успішність опанування студентами навчального матеріалу та розробити адаптивні до цього мислення освітні технології. Тому в роботі здійснено розробку тесту для діагностування наявності кліпового мислення в осіб підліткового віку. Одержані результати дозволяють стверджувати про дієвість розробленої методики та рекомендувати її для використання у практичній психології та педагогіці.

Ключові слова: *«кліпове сприйняття, мислення, свідомість», розробка тесту, діагностика, нові методи навчання.*

Отсутствие профессиональной диагностики не позволяет выяснить влияние клипового мышления на успешность освоения студентами учебного материала и разработать адаптивные к этому мышления образовательные технологии. Поэтому в работе осуществлена разработка теста для диагностики наличия клипового мышления у лиц подросткового возраста. Полученные результаты позволяют утверждать о действенности разработанной методики и рекомендовать ее для использования в практической психологии и педагогике.

Ключевые слова: *«клиповое восприятие, мышление, сознание», разработка теста, диагностика, новые методы обучения.*

Litvinova M.B. THE EXPERIENCE IN DIAGNOSIS OF MOSAIC THINKING

Lack of professional diagnostics does not allow to determine the influence of mosaic thinking on the success of students performance and to develop adaptive materials for students. The purpose of the work is to develop a test for diagnosing the presence of mosaic thinking in the adolescence. The obtained results allow us to confirm the effectiveness of the developed test method for diagnosing the presence of mosaic thinking and recommend it for use in practical psychology and pedagogy.

Key words: *«mosaic perception, thinking, consciousness,» development of the test, diagnostics, new educational methods.*

Постановка проблеми. Розгляд кліпового мислення як стильової особливості пізнавальної діяльності сучасного студентства за останні роки досить часто зустрічається у педагогічній та психологічній літературі (наприклад, у роботах [1-3]). Найчастіше автори інтерпретують його у термінах видів (типів) певного розумового процесу [3; 4]. Наявні зміни у стильовому мисленні молоді вимагають відповідних дидактичних розробок щодо вдосконалення методів і організаційних форм навчання у вищій школі.

Але на практиці феномен «кліповості» до цього часу як у педагогічному, так і у психолого-експериментальному плані залишається малодослідженим. Як наслідок, дане поняття мало задіюється при розробці нових освітніх технологій. Причина у тому, що досі не існує жодної апробованої методики для діагностування наявності кліпового мислення. Тому вирішення цієї задачі для практичної педагогіки є дуже актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До сього часу для діагностування наявності кліпового мислення використовували комплексний набір методик діагностування за ознаками, що тим, чи іншим чином співпадали з ознаками «кліповості». Головною ознакою при цьому найчастіше виступала його схожість з наочно-образним видом мислення, яке дозволяє людині легше сприймати і розуміти інформацію в образах, ніж у поняттях. Але таке розуміння дуже звужує саме поняття кліповості. Разом з анкетуванням непрямий діагностичний інструментарій різних дослідників [2; 3; 4] включав наступні методики: «Толерантність до невизначеності» С. Баднера в адаптації Г.У. Солдатовой; «Індекс життєвого стилю» (Плучек – Кіллерман – Конте); скорочений варіант особистісного опитувальника Р. Кеттелла 13 PF; опитувальник емоційного інтелекту «Емінем» (Д.В. Люсін); «Тривожність, пізнавальна активність, негативні емоційні переживання» (Ч. Спілбергера, адаптація А.Д. Андрєєва); «Самооцінка формально-динамічних показників інтелектуальної активності» (Т.І. Чиркова); «Життєстійкість,

СЖО» (Д.А. Леонтьєв); «Самооцінка емоційних станів» (А.Є. Уєссман, Д.Ф. Рікс); «Типи загальної емоційної спрямованості особистості» (Б.І. Додонов); «Емоційні реакції на вплив стимулів навколишнього середовища (В.В. Бойко); «Мотивація успіху», «Мотивація уникнення невдач» (Т. Елерс); «Шкала екзистенції» А. Ленглі і К. Орглер; «Когнітивна орієнтація» (Дж. Роттер); «Оцінка психічної активації, інтересу, емоційного тонусу, напруги, комфортності (модифікація САН); «Коректурні проби об'єму і переключення уваги Г. Мюнстерберга».

Розглянутий підхід має значні недоліки. По-перше, він є непрямим. По-друге, має дуже низьку валідність, тому що кожній дослідник обирає методики за різним набором ознак та своїм власним розумінням поняття «кіпове мислення». По-третє, він є громіздким, залучає багато методик без чіткого розмежування дослідницьких границь кожної з них по відношенню до поняття «кліпове мислення».

Відсутність фахової діагностики, у свою чергу, не дозволяє з'ясувати вплив кліпового мислення на успішність опанування студентами того, чи іншого типу навчального матеріалу та розробляти адаптивні до цього мислення освітні методики.

Постановка завдання. Завданням роботи є розробка тесту для діагностування наявності кліпового мислення підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процедура розробки тестової методики включала наступні кроки: виділення основних ознак кліповості; складання на їх основі питань тесту; проведення тестування в основній і контрольній групах та математичну обробку результатів; виключення або перефразування питань, що не мали відповідних кореляційних зв'язків; тестування за питаннями, що були перефразовані та аналіз його результату; повторне тестування (з урахуванням виключених і змінених питань) основної та контрольної груп; виділення осіб з кліповим мисленням і порівняльний аналіз результатів їх тестування з результатами контрольної групи; ретестування; математичну обробку та інтерпретацію результатів.

Розглянемо реалізацію означених етапів, розділивши усю процедуру на два основних етапи: організаційно-дослідницький і стандартизаційно-інтерпретаційний.

Організаційно-дослідницький етап. Для вирішення поставленої задачі ми спиралися на прямі ознаки кліповості. За результатами порівняльного аналізу різних робіт [1-5] нами були виділені три групи ознак кліпового сприйняття:

По-перше, велика швидкість обробки інформації і переключення з одного виду діяльності на інший: будь-який цілісний інформаційний об'єкт є інструкцією, конкретним завданням для швидкої, майже рефлекторної реакції (як в грі: вискочив монстр – убий). При цьому часто формується звичка-потреба одночасного виконання кількох дій, таких, як прослухування музики при виконанні уроків, ігри або роботи.

По-друге, перевага до нетекстової, образної інформації. Образність сприяє швидшому сприйняттю інформації, ніж в лінійній структурі, представленої у судженнях. Сюди ж слід віднести і наявність емоційної складової у мотиваційно-регулятивних механізмах (інформаційне кліпове посилання, розраховане на виникнення при його сприйнятті підвищеного емоційного стану [2]).

По-третє, те, що «оперативка» мозку вимагає постійного завантаження, переробки зовнішньої інформації, в той час, як внутрішнє «самозавантаження» знижене. Тому більшість молодих людей не можуть на самоті тривалий час обходитися без гаджетів (музичних, візуальних та ін.).

За «прямими ознаками» до осіб з кліповим мисленням віднесено таких:

– яким свідомо або підсвідомо подобається кліпове сприйняття інформації із навколишнього середовища;

– які надають перевагу динамічній обробці інформації, а також одночасної роботі з різнорідною кліповою інформацією;

– які краще засвоюють (запам'ятовують) навчальний матеріал, поданий у кліповому форматі, ніж у лінійному.

Виходячи з вищевикладених принципів, нами були розроблені питання тесту, спрямовані на виявлення наступних рис мислення:

1. Фрагментарності сприйняття інформаційного потоку та фрагментарності картини навколишнього світу як результату пізнавальної діяльності.

2. Оперування смислами фіксованої довжини.

3. Рухливості сприйняття (швидкого переходу від одного аспекту проблеми до іншого).

4. Багатоканальності сприйняття.

5. Високої швидкості обробки інформації і орієнтування в інформаційному потоці.

6. Відсутності потреби запам'ятовувати (зберігання інформації за допомогою гаджетів), звички до легкодоступності інформації.

7. Переваги у одержанні інформації через інтернет-ресурси. Орієнтації на роботу з гаджетом.

8. Нелінійне сприйняття інформації. Переваги нетекстових стратегій обробки інформації.

9. Орієнтацію на роботу з готовою інформацією.

Виходячи з цього, були складені питання тесту (остаточній варіант тесту див. у додатку).

Для апробації тесту було залучено учнів Херсонського училища рибної промисловості, студентів та викладачів Херсонського філіалу Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова, учнів старших класів загальноосвітніх шкіл Херсонської області. Основну вибірку випробовуваних склали 222 особи підліткового віку (від 14 до 19 років). Для порівняльного аналізу (контрольна група) було залучено 66 осіб у віці від 40 до 75 років, чиє сприйняття було сформоване без суттєвого впливу гаджетів.

При первинному тестуванні з'ясувалося, що не всі риси кліповості, на яких базувалися питання тесту, адекватно усвідомлюються підлітками. Наприклад, у твердженні: «Я можу обійтися без телевізора, магнітофона, будь-якого аудіо або відео гаджету (мобільного телефону, планшета, рідера, ноутбука та ін.) серед варіантів «(а) – довго (декілька днів)» або «(б) – дуже короткий час (не більше години)», більше 60 відсотків обрали варіант (а). Але відомі дослідження показують протилежне [6]. Існують дослідження, де показано, що після заяв про можливість довгий час обходитись без гаджетів, вже менш, чим за дві години більшість підлітків поверталося до них (більше восьми годин ніхто з досліджених не витримав). Тому дане питання, незважаючи на ознаку «кліповості» було виключено з тесту.

Декілька питань були скореговані по тій ж самій причині. Так у твердженні: «Мені більше подобаються» серед варіантів продовження «(а) – фільми зі швидкою зміною подій» або «(б) – фільми, де події розгортуються, не поспішаючи», 68 відсотків обрало варіант (б). Причина у тому, що підлітки не бачили «лінійних» фільмів минулого сторіччя, а у порівнянні бойовика з «Гаррі Поттером», останній відноситься до варіанту (б). Після перефразування відповіді (див. питання 10 у додатку) твердження, яке відповідає кліповому сприйняттю (надалі – валідну відповідь), обрало 59 відсотків випробовуваних.

Стандартизаційно-інтерпретаційний етап. За результатами обробки результатів тестування у таблиці 1 наведені значення за показниками асиметрії та ексцесу, які, згідно з критерієм М.О. Плохинського, відповідають нормальному характеру розподілу результатів [7].

Відповідність розподілу даних нормальному розподілу підтверджує і перевірка за одновибірковим критерієм Колмогорова-Смирнова [7]. Параметри асиметрії та ексцесу свідчать про нормальний розподіл емпіричних значень, оскільки абсолютні значення не перевищують критичних значень. Відповідно до [] критичні значення для асиметрії та ексцесу розраховувалися як у тричі збільшені значення похибок за показниками асиметрії (m_A=0,163) та ексцесу (m_E=0,325). Емпіричні значення за критерієм Колмогорова-Смирнова підтверджують нормальний розподіл даних, оскільки

Таблиця 1

Значення за показниками асиметрії та ексцесу

Мінімальне значення валідних відповідей	Максимальне значення валідних відповідей	Середнє значення	Квадратичне відхилення	Значення асиметрії	Значення ексцесу	Рівень значущості за критерієм Колмогорова-Смирнова
6	27	16,28	3,9	-0,034	-0,193	1,02

Таблиця 2

Таблиця накопичувальних частот

Кількість валідних відповідей	**6**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**
Частота	2	2	5	8	10	12	14	19	20	20
Валідний процент	0,9	0,9	2,2	3,6	4,5	5,4	6,3	8,5	9,0	9,0
Кумулятивний процент	*0,9*	*1,8*	*4,1*	*7,7*	*12,2*	*17,6*	*23,9*	*32,4*	*41,4*	**50,5**
Кількість валідних відповідей	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**27**
Частота	22	24	21	14	9	8	4	4	3	1
Валідний процент	9,9	10,8	9,4	6,3	4,0	3,6	1,8	1,8	1,3	0,4
Кумулятивний процент	*60,4*	*71,2*	*80,4*	*86,9*	*91,0*	*94,6*	*96,4*	*98,2.*	*99,5*	*100*

Таблиця 3

Результати за показником Фергюсона

№ питання	Значення критерію Фергюсона	Рівень значущості	№ питання	Значення критерію Фергюсона	Рівень значущості
1	0,78	достатній	16	0,88	високий
2	0,84	високий	17	0,87	високий
3	0,89	високий	18	0,89	високий
4	0,80	високий	19	0,85	високий
5	0,88	високий	20	0,87	високий
6	0,87	високий	21	0,79	достатній
7	0,81	високий	22	0,86	високий
8	0,89	високий	23	0,88	високий
9	0.77	достатній	24	0,89	високий
10	0.89	високий	25	0,80	високий
11	0.74	достатній	26	0,88	високий
12	0,87	високий	27	0,87	високий
13	0,89	високий	28	0,89	високий
14	0,85	високий	29	0,91	високий
15	0,84	високий	30	0.74	достатній

рівень значущості за показником λ=1.02 перевищує d_p=0,05.

Оскільки отримані значення за обраними показниками мають нормальний характер розподілу результатів, то в якості критерію «кліповості» була обрана кількість валідних відповідей, що перевищує медіанне значення кумулятивного проценту (див. табл. 2). Відповідно до таблиці накопичувальних частот цей крітерій відповідає 16 валідним відповідям.

За обраним критерієм «кліповому мисленню» відповідало 58 відсотків досліджених з основної вибірки та 3 відсотка досліджених з контрольної групи.

Нами було сформульовано дві статистичні гіпотези: гіпотеза H_0 передбачала, що процентна різниця між валідними відповідями для групи з кліповим мисленням та контрольної групи незначна; гіпотеза H_1 передбачала, що процентна різниця між валідними відповідями тестування для групи з кліповим мисленням та контрольної групи є значною.

Значення критерію Стьюдента для незалежних вимірювань склало 15,81. Воно є значущим на 0,999 рівні значущості, оскільки критичне значення дорівнює 3,444. Тобто за критеріальною валідністю підтверджується гіпотеза про наявність суттєвої різниці за результатами тестування у групі з кліповим мисленням та контрольній групі.

При перевірці тесту на категоріальну валідність було визначено фактори, які найбільшою мірою корелюють з певними когнітивними стилями, що досліджувалися за допомогою методики «Діагностики стильових параметрів навчання» (Саломона-Фелдера), та з певною перцептивною модальностю за тестом Єфремцева «Аудіал, візуал, кінестетик». За когнітивними парами активний-рефлексивний, чуття-інтуіція, візуальний-вербальний та аналітичний-синтетичний встановлений значущий коефіцієнт кореляції (r=-0,6531; $\alpha \geq 0{,}999$) з парою чуття-інтуіція. Тобто, чім більш вираженим є кліпове мислення підлітка, тим віщим є його інтуітивне сприйняття. Крім того, спостерігається кореляція між кліповим мисленням та візуальною перцептивною модальністю (r =0,291564; $\alpha \geq 0{,}95$). Існує переважне формування кліпового мислення у підлітків з домінуючим візуальним сприйняттям.

Перевірка тесту на надійність здійснювалася за результатами двократного тестування (27 осіб з інтервалом 2 місяці) з використанням коефіцієнту кореляції Пірсона r_t для індивідуальних балів різних сеансів тестування. Розрахунок проводився за формулою:

$$r_t = \frac{N\sum_{i=1}^{N} X_i Y_i - \left(\sum_{i=1}^{N} X_i\right)\cdot\left(\sum_{i=1}^{N} Y_i\right)}{\sqrt{\left(N\sum_{i=1}^{N} X_i^2 - \left(\sum_{i=1}^{N} X_i\right)^2\right)\cdot\left(N\sum_{i=1}^{N} Y_i^2 - \left(\sum_{i=1}^{N} Y_i\right)^2\right)}},$$

де X_i и Y_i – індивідуальні бали і-го випробуваного у першому і у другому тестуваннях; N – кількість випробовуваних. За одержаним значенням r_t = 0,932 тест має досить високу надійність (тест можна використовувати, якщо його коефіцієнт надійності не менше +0,7 [8]).

Дискримінативність кожного запитання тесту визначалася показником дельта Фергюсона за формулою:

$$\delta = \frac{(n+1)\times(N^2 - \sum f_i^2)}{nN^2},$$

де N – кількість випробовуваних (222 особи), n – кількість тестових питань (n=30) , f_i – частота показника валідності для кожного з питань. Результати відповідного розрахунку та рівня значущості питання наведені у таблиці 3.

Із таблиці 3 видно, що всі питання тесту мають або високу, або достатню дискримінативність [7].

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, розроблено тестову методику, яка дозволяє діагностувати наявність кліпового мислення у підлітків. Апробаційні заходи показали, що всі питання тесту мають достатньо високу дискримінативність. Методика характеризується критеріальною та категоріальною валідністю і відповідає критерію надійності. Одержані результати дозволяють стверджувати про дієвість розробленої тестової методики та рекомендувати її для використання у практичній психології та педагогіці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахтіна Г.П. Математика як «щеплення» проти «кліповості» інформації та «колажу» сучасного мислення / Г.П. Бахтіна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. Луганськ : Вид-во Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»; Альма-матер. – 2010. – № 1(188), січень. – С. 144–155.

2. Чиркова Т.И. Проблема преодоления клипового сознания молодежи в профессиональной подготовке психологов на уровне бакалаврата / Т.И. Чиркова // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2016. – Т. 8.– №1. С. 45-61. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://psyedu.ru/journal/2016/1/Chirkova.phtml

3. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде / Т.В. Семеновских // Науковедение – 2014. – Вып. 5 (24), сентябрь-октябрь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://naukovedenie.ru

4. Ромашина Е.Ю. Развитие мышления подростков в условиях современного информационного пространства: пилотное исследование / Е.Ю. Ромашина, И.И. Тетерин // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL: http://www.science-education.ru/116-12749

5. Литвинова М.Б. Работа с клиповым мышлением студентов в образовательном пространстве Украины / М.Б. Литвинова, А.Д. Штанько, Ю.Г. Тендитный // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – 2016. – Вип. LXXIV. – С. 136-140.

6. Мурашова К. Кого боятся подростки [Электронний ресурс]. – Режим доступа : https://snob.ru/selected/entry/45522

7. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 350 с.

8. Ким В.С. Тестирование учебных достижений: [монография] / В.С. Ким. – Уссурийск : Издательство УГПИ, 2007. – 214 с.

Додаток

Тест для діагностування кліпового мислення

Інструкція: оберіть варіант відповіді, який найбільш точно оцінює особливості Вашої поведінки. На бланку обведіть букву (а) або (б), яка відповідає Вашому варіанту відповіді.

1	**Під час аудиторних занять або виконання домашнього завдання**	
	(а) мені подобається слухати музику	(б) музика відволікає мене від занять
2	**Коли під час танців на вечірці активно змінюється колірне оточення, є проблискова куля, лазерні ефекти та ін.**	
	(а) мені це подобається	(б) мені це не подобається
3	**Я вважаю за краще отримувати навчальну інформацію у вигляді**	
	(а) лекції із записом	(б) наочної демонстрації
4	**При читанні художньої літератури, я найчастіше**	
	(а) читаю поступово від початку до кінця	(б) переглядаю текст, або уважно читаю найцікавіше
5	**При підготовці до іспиту я віддаю перевагу пошуку відповіді на питання**	
	(а) в Інтернеті або рідері, електронному довіднику	(б) у власному конспекті або паперовому підручнику
6	**Я більше полюбляю**	
	(а) односерійні фільми	(б) багатосерійні фільми (серіали)
7	**Я вважаю, що для кращого сприйняття рекламу на вулиці необхідно змінювати**	
	(а) кожного тижня	(б) не частіше одного разу на місяць
8	**Якщо це необхідно**	
	(а) я швидко переключаюся з однієї справи, що виконую, на іншу	(б) мені потрібен деякий час, щоб після однієї справи перейти до іншої
9	**Я краще запам'ятовую**	
	(а) сюжети багатосерійних фільмів	(б) сюжети кліпів (коротких відеороликів)

10 Мені більше подобаються фільми, у яких переважають

(а) спілкування героїв, поступове розгортання ситуації

(б) екстремальні ситуації, динамічна зміна подій

11 Я вважаю, що до появи комп'ютерів і гаджетів

(а) життя було нудним

(б) життя було цікавим

12 Під час гри на комп'ютері (інших гаджетах) мені подобається, якщо у грі

(а) треба не поспішаючи вибудовувати ситуацію

(б) треба швидко приймати рішення та діяти

13 На день народження я надаю перевагу одержати

(а) новий електронний пристрій (планшет, смартфон та ін.)

(б) привабливий одяг, прикрасу або якусь функціональну річ

14 Я вважаю, що найбільш важливу інформацію краще

(а) запам'ятовувати

(б) зберігати у електронному довіднику

15 Я вважаю, що будь-який тип цивілізації

(а) може успішно розвиватися без інформаційної системи, аналогічної до наших комп'ютерів

(б) не може розвиватися без інформаційної системи, аналогічної до наших комп'ютерів

16 Я більше полюбляю читати

(а) книжки

(б) комікси

17 Найбільш глибокий слід в мені залишають

(а) короткі яскраві події життя

(б) тривала діяльність або тривалі відносини з людьми

18 При ознайомленні з певною історичною інформацією я віддам перевагу

(а) подивиться про це фільм

(б) детально прочитати про це у книзі

19 Я вважаю, що

(а) існує зв'язок між різними подіями у житті

(б) події відбуваються за принципом випадковості

20 Я краще розумію матеріал, який

(а) самостійно одержую із Інтернету

(б) вивчаю на заняттях з викладачем

21 Я краще запам'ятовую

(а) сюжети книг, статей, оповідей

(б) короткі фрази, анекдоти, окремі слова

22 Необхідну інформацію в Інтернеті я знаходжу

(а) дуже швидко, оскільки добре в ньому орієнтуюсь

(б) повільно, оскільки опрацьовується великий об'єм інформації

23 Для прийняття рішення я найчастіше

(а) проводжу детальний аналіз ситуації

(б) спираюсь на уявлення, що склалося саме у цей момент

24 Мені більше подобається

(а) швидка зміна подій та вражень

(б) стабільна ситуація

25 При роботі з новою інформацією

(а) більшу її частину я запам'ятовую, або записую на папері

(б) не намагаюсь щось запам'ятовувати, бо її завжди можна знайти у Інтернеті

26 Коли я йду по незнайомій місцевості

(а) мені потрібна детальна карта або план

(б) мені потрібні декілька загальних орієнтирів

27 Якщо у житті відсутня швидка зміна подій або вражень

(а) мені стає нудно

(б) мені зовсім не нудно

28 Для мене важливішим є

(а) детальне дослідження явища або об'єкту

(б) формування загального уявлення про явище або об'єкт

29 Я вважаю, що будь-яку інформацію найкраще одержати

(а) в Інтернеті

(б) у книзі або у когось спитати

30 Мені більше подобаються

(а) фільми, в яких одночасно існує декілька сюжетних ліній, що змінюють одна одну

(б) фільми, в яких декілька сюжетних ліній проходять по черзі одна за одною

Ключ до тесту (відповіді, що віднесено до кліпового сприйняття):
пункт **(а)** до питань: 1, 2, 5, 7, 8, 11,13, 17,18, 20, 22, 24, 27, 29, 30;
пункт **(б)** до питань: 3, 4, 6, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 19, 21, 23, 25, 26, 28.
Кількість ключових відповідей повинна бути більше 15.

УДК 373.31:004

МЕХАНІЗМИ СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩА ШКОЛЯРІВ

Назаренко В.С., к. пед. н.,
старший викладач кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних і технологічних дисциплін
Херсонська академія неперервної освіти

У статті порушено проблему інтернет-безпеки школярів і створення безпечного інтернет -середовища. Обгрунтовано сутність поняття «безпечне інтернет -середовище»; схарактеризовано ризики інформаційного впливу на фізичне та морально-психічне здоров'я дитини. З-поміж механізмів створення безпечного інтернет-середовища школярів виокремлено: установлення програм фільтрування; обмеження вхідних контактів; контроль історії сторінок; використання програмного забезпечення для блокування небажаної інформації на сайтах.

Ключові слова: *інтернет-середовище, інформаційна безпека школярів, інформаційний вплив, здоров'я дитини.*

В статье затронута проблема интернет-безопасности школьников и создания безопасной интернет-среды. Обоснована суть понятия «безопасная интернет-среда», дана характеристика рисков информационного влияния на физическое и морально-психическое здоровье ребёнка. Среди механизмов создания безопасной интернет-среды школьников выделены: установка программ фильтрования; ограничение входящих контактов; контроль истории страниц; использование программного обеспечения для блокировки нежелательной информации на сайтах.

Ключевые слова: *интернет-среда, информационная безопасность школьников, информационное влияние, здоровье ребёнка.*

Nazarenko V.S. MECHANISM'S CREATING SAFE INTERNET-ENVIRONMENT FOR SCHOOLCHILDREN

The article touches upon the problem of internet security of school children and create a safe internet-environment. The essence of the concept of "safe internet-environment"; the risks described information impact on the physical moral – mental health of the child. Among the mechanisms of creating a secure internet-environment for schoolchildren selected to install filtering programs; the restriction of incoming contacts; the control of history pages, use of software to block inappropriate content on the websites.

Key words: *Internet-environment, information security of schoolchildren, information influence, helth of the child.*

Постановка проблеми. Збереження та зміцнення здоров'я дітей і молоді нині постає однією із соціальних проблем, яка викликає найбільше занепокоєння як лікарів, так батьків та педагогів. Серед багатьох чинників її вирішення є створення безпечного інтернет-середовища, яке, з одного боку, здатне задовольняти потреби школярів в отриманні актуальної інформації, необмеженому простором і часом спілкуванні та дозвіллі, а з іншого – може нашкодити їх здоров'ю через небезпеки, пов'язані з використанням інтернет -ресурсів. Механізмом протидії таким небезпекам є забезпечення інтернет-безпеки дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інформаційну безпеку як основний об'єкт, що потребує захисту від несанкціонованого втручання та впливу на механізми діяльності та свідомості людей, досліджували С. Жданенко, В. Желіховський, М. Живко, С. Жук, С. Мосов, Ю. Максименко, В. Петрик, О. Скакун та ін. Проблема створення безпечного інтернет-середовища порушувалася А. Беляєвою, М. Берсоном, В. Ковальчуком, Н. Саттаровою, Є. Серебряником, Д. Сініциним. Зокрема, в їх працях сформульовано правила безпеки учнів в Інтернеті, висвітлено методи забезпечення інформаційної безпеки підлітків і старшокласників у комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі. У свою чергу дослідження Т. Малих присвячено інформаційно-психологічній безпеці учнів молодшої школи. Проте, зважаючи на динаміку використання у сфері освіти сучасних інформаційних технологій, що значно посилює інформаційний вплив на стан здоров'я дітей, означена нами проблема потребує додаткового розгляду.

Постановка завдання. Завданням дослідження є теоретичне обґрунтування сутності поняття «безпечне інтернет-середовище» та визначення механізмів його створення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сутність базового поняття нашого дослідження розглянемо, насамперед, на основі визначення термінів «безпека», «комп'ютерна безпека», «інформаційна безпека».

Зокрема, у тлумачному словникові української мови поняття безпеки визначається як стан, коли особі або об'єкту ніщо не загрожує, або коли існує захист від небезпеки [1].

Окремі аспекти безпеки розглядаються також у словнику термінів з медіаосвіти [2], де термін комп'ютерна безпека (computer safety) тлумачиться як комплекс програмних та організаційних засобів для протидії шкідливим впливам (комп'ютерні віруси і т.п.). Як зазначає О. Головко, наріжним каменем впливу медіазасобів на людську свідомість, є вироблення в особи здатності до самостійного аргументованого критичного осмислення медійної інформації, розвиток її критичного ставлення у розумінні будь-яких медіатекстів чи меседжів, підвищення інформаційної свідомості [3].

Поняття інформаційної безпеки В. Петрик обґрунтовує як «стан захищеності особи, суспільства і держави, при якому досягається інформаційний розвиток (технічний, інтелектуальний, соціально-політичний, морально-етичний), за якого сторонні інформаційні впливи не завдають їм суттєвої шкоди» [4, с. 122].

У психолого-педагогічних дослідженнях інформаційна безпека розглядається як стан захищеності життєво важливих інтересів школяра, що визначається його умінням виявляти та ідентифікувати загрози інформаційного впливу, компенсувати негативні ефекти інформаційного впливу [5; 6]. Звідси, забезпечення інформаційної безпеки учня, на думку Т. Малих, – це сукупність дій щодо уникнення шкоди його фізичному здоров'ю і психологічному стану, що передбачає набуття ним знань про інформаційні загрози і формування у нього уміння побачити і нейтралізувати ризики інформаційного впливу [7].

Сутність «інформаційної безпеки» учня обґрунтовується Н. Сатаровою з позицій середовищного підходу: через створення зовнішніх умов інформаційної безпеки, що дає змогу сформувати захищену інформаційну зону для діяльності дитини, та шляхом забезпечення внутрішніх умов безпеки [8].

Таким чином, на основі аналізу понятійного апарату, викладеного вище, нами сформульовано сутність поняття «безпечне інтернет-середовище», а саме: сукупність внутрішніх і зовнішніх умов інформаційної безпеки школяра, завдяки чому забезпечується зниження негативного інформаційного впливу на його життєдіяльність та підвищується рівень готовності долати ризики, тобто розпізнавати, попереджати, уникати, долати небезпеки в Інтернеті.

Ризиком учня в інформаційній сфері, як вважає В. Ковальчук, є ймовірнісна міра небезпеки, що характеризує можливість завдання збитків або нанесення йому шкоди конкретною інформаційною загрозою [9]. Серед численних ризиків, які наносять шкоду, насамперед, морально-психічному здоров'ю школярів, нині є таке явище як кібербуллінг (навмисні дії особи або групи осіб з метою принизити, образити або іншим чином дошкулити особі з використанням будь-яких сучасних інформаційних та комунікаційних засобів [2]). Із зростанням важливості Інтернет у для учнів кібербуллінг вважається все більш загрозливим джерелом переслідувань і різноманітних зловживань з боку як дорослих, так і ровесників, оскільки швидше та в більшому обсязі може нанести шкоду. Так, результати дослідження, проведеного Всесвітньою організацією охорони здоров'я [5], свідчать про те, що кібербуллінг призводить до депресії, самотності, тривоги та низької самооцінки; породжує відчуття приниження, розчарування, гніву. На жаль, через відсутність правового регулювання кібербуллінгу [10] його наслідки мають тривалий негативний вплив на здоров'я та життєздатність дітей і підлітків. Страждаючи від постійних переслідувань та образ у мережі Інтернет деякі з них наважуються покінчити з життям.

Отже, насамперед, держава на правовому рівні має закріпити способи боротьби з кібербуллінгом, що гаратуватиме дітям і молоді право на безпечне інтернет-середовище.

Не менший ризик для школярів складають такі явища в інтернет-середовищі, як: електронні соціальні мережі, інтернет-залежність, зіткнення з дорослим контентом. Їх негативний вплив на здоров'я неповнолітніх пов'язаний з нездатністю дітей і підлітків критично осмислювати нелегальні та шкідливі матеріали сайтів, що не відповідають віковим особливостям, повною мірою контролювати свої бажання та поведінку (вікова вразливість) [6].

Таким чином, схарактеризовані нами ризики інформаційного впливу викликають у дітей психічну залежність, ознакою чого є неготовність захистити своє психічне здоров'я від негативного інформаційного впливу.

Отже, з одного боку, онлайн-середовище надає школярам широкі можливості

для вибору різних видів діяльності (ігрової, навчальної, комунікативної), а з іншого,– надмірна захопленість пошуком інформації, соціальних контактів призводить до недоцільності витрат часу та спричинює появу симптомів залежності: відчуття тривоги, страху, незадоволеності; роздратованість; перепади настрою; порушення режиму сну; хронічна втома тощо. Як наслідок, у фізичному розвитку дитини спостерігаються фізіологічні зміни: порушення кровообігу, перепади тиску, надмірна вага, відсутність апетиту, головний біль, що можуть бути симптомами захворювань зору, опорно-рухового апарата, шлунково-кишкового тракту через тривале статичне перебування за комп'ютером.

На жаль, переважна більшість вчителів, батьків і дітей не поінформовані про потенційні ризики для неповнолітніх в Інтернеті та механізми створення безпечного інтернет-середовища, а саме:

– установлення програм фільтрування, які надають доступ до вмісту з урахуванням встановлених для веб-сайтів обмежень: таким чином програма запобігає доступу до сайтів, які містять матеріали, визначені як шкідливі;

– обмеження вхідних контактів за допомогою технології фільтрів або блокування, що дає змогу обмежити коло осіб, з якими спілкується дитина через Інтернет;

– контроль історії сторінок, коли браузер веде журнал, в якому зберігаються дані про відвідування сайтів, які відвідала дитина останнім часом; історію сторінок легко видалити;

– використання програмного забезпечення для блокування небажаної інформації на сайтах, зокрема: Інтернет цензор, батьківський контроль Windows, Kaspersky Internet Security, Time-Scout.

Проте встановлення певних обмежень з боку дорослих щодо використання дітьми сучасних комунікаційних технологій малоефективне. Так, дані європейського дослідження з проблем ризиків і безпечного використання Інтернету свідчать про те, що діти не можуть покладатися в питаннях інтернет-безпеки на батьків, оскільки вважають, що ті не так багато знають про мережу і не можуть бути посередниками щодо діяльності своїх дітей в Інтернеті [11]. Здебільшого ні батьки, ні педагоги не володіють реєстраційними даними дітей у соціальних мережах, тому практика відстеження активності діяльності в Інтернеті та стану інтернет-безпеки школярів є неефективною. У свою чергу, з опитаних нами учнів 7-11 класів (237 осіб) 53,2% зазначили, що ніколи не спілкуються з батьками в соціальних мережах; 83,5% школярів уважають контроль батьків за діяльністю в Інтернет і неприпустимим явищем, що принижує їх власну гідність. Натомість, тільки 5,4% учнів виявили потребу в мережевому спілкуванні з учителями.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, розв'язання проблеми створення безпечного інтернет-середовища школярів лише через ознайомлення з можливими ризиками й удосконалення технологій, здатних убезпечити їх від негативного інформаційного впливу, потребує системного підходу. Звідси, превентивна робота сім'ї та навчального закладу має бути спрямована на виховання культури безпечної поведінки юного користувача Інтернету: формування у дітей компетенцій безпечного користування ресурсами онлайн-мережі, навичок критичного мислення, стійкої мотивації до безпечної поведінки через усвідомлення інтернет-ризиків. Разом з тим, проблемі захисту молодого покоління від негативних інформаційних впливів має бути приділена значна увага з боку суспільства і держави щодо забезпечення необхідних організаційно-правових умов, які сприяють реалізації права на інформаційний простір, вільний від матеріалів, що становлять загрозу фізичному та морально-психологічному розвитку людини.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку пов'язані з дослідженням проблеми виховання культури безпечної поведінки школярів в Інтернеті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 170 000 слів і словосполучень / Уклад. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь : «Перун», 2004. – 1440 с.

2. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / Сост. А.В. Федоров. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.

3. Головко О.М. Право людини на безпечне інформаційне середовище в контексті природних прав людини / О.М. Головко // Правова інформатика. – 2014. – № 4(44). – С. 79-85.

4. Петрик В.М. Сутність інформаційної безпеки держави суспільства та особи. // Юридичний журнал. – 2009. – № 5. – С. 122-134.

5. Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у всесвітній мережі : [навчально-методичний посібник] / А.Б. Кочарян, Н.І. Гущина. – Київ, 2011. – 100 с.

6. Иванов М.С. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.sanaris.

com.ua/experts_and_services/info/specialist/psihoterapevt/2005/09/14/psihologicheskie_asp_2030.html3

7. Малых Т.А. Педагогические условия развития информационной безопасности младшего школьника : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»/ Татьяна Александровна Малых. – Иркутск : Иркут. пед. ин-т, 2008. – 22 с.

8. Саттарова Н.И. Информационная безопасность школьников в образовательном учреждении : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Надежда Ивановна Саттарова; С.-Петерб. академия последиплом. пед. Образования. – С.-Пб. : 2003. – 20 с.

9. Ковальчук В.Н. Забезпечення інформаційної безпеки старшокласників у компьютерно орієнтованому навчальному середовищі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.10 «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» / Вікторія Наумівна Ковальчук; Житомирський держ. ун-т. – Житомир : 2011. – 284 с.

10. Свобода інформації в Україні. Удосконалення законодавства і практики. / Харківська правозахисна група ; худ.-оформлювач Б.Є. Захаров. – Харків: Права людини, 2009 р. – 180 с.

11. Livingstone, S., Haddon, L. (2014) EU Kids Online: Final Report. LSE, London: EU Kids Online. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20(2006-9)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf

УДК 378.14

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОЇ КОНЦЕПЦІЇ «ПЕРЕВЕРНУТЕ НАВЧАННЯ» У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Попадюк С.С.,
старший викладач кафедри іноземної філології
Національний авіаційний університет

Скуратівська М.О.,
старший викладач кафедри іноземних мов та спеціальної мовної підготовки
ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК»

У статті досліджено основоположні принципи використання в навчальному процесі вузу моделі «перевернутого навчання». Авторами розглянуто відмінності традиційного та «перевернутого» занять, підкреслено необхідність усвідомлення викладачем зміни його ролі та функцій у разі використання указаної моделі викладання. У дослідженні також виокремлено переваги та недоліки згаданої освітньої концепції, висвітлено комплекс технологічних і дидактичних вимог до розроблення навчальних відеолекцій.

Ключові слова: *перевернуте навчання, змішане навчання, традиційне заняття, тьютор, модератор, форми інтеракції, відеолекція, інструментарій підготовки відео.*

В статье исследованы основополагающие принципы использования в учебном процессе вуза модели «перевернутого обучения». Авторами рассмотрены отличия традиционного и «перевернутого» занятий, подчеркнута необходимость осознания преподавателем его новой роли при использовании указанной модели преподавания. В работе также выделены преимущества и недостатки упомянутой образовательной концепции, представлен комплекс технологических и дидактических требований к разработке учебных видеолекций.

Ключевые слова: *перевернутое обучение, смешанное обучение, традиционное занятие, тьютор, модератор, формы интеракции, видеолекция, инструментарий подготовки видео.*

Popadiuk S.S., Skurativska M.O. METHODOLOGICAL BASES OF THE ECUCATIONAL CONCEPT “FLIPPED LEARNING” USAGE AT A HIGHER SCHOOL

This article investigates the main bases of the “flipped learning” model usage in the educational process at higher schools. The authors study the differences between the traditional and flipped lessons, and point also to the new functions of a teacher in the lecture-room: the teacher as a tutor. The article describes main advantages and possible disadvantages of the flipped learning, and names technological and didactic requirements which are to observe by creating video lectures.

Key words: *flipped learning, blended learning, traditional lesson, tutor, moderator, interaction forms, instrumental support of video producing.*

Постановка проблеми. Вища школа сьогодні ставить перед собою завдання підготовки сучасної, всебічно розвиненої, креативної, мобільної особистості, яка володіє комплексом компетентностей (професійна, комунікативна, міжкультурна, соціальна, медіа-компетентність тощо) та готова здійснювати свою фахову діяльність в умовах глобалізації та інформатизації всіх сфер життєдіяльності суспільства.

Тому сучасний навчальний процес у системі вищої освіти вже неможливо уявити без впровадження інноваційних методик викладання, без широкого використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, ресурсів мережі Інтернет.

Особлива увага вітчизняних та зарубіжних науковців приділяється сьогодні в цьому контексті проблемі ефективного використання дистанційних технологій і технологій змішаного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепція перевернутого навчання як вид змішаного навчання активно досліджується у зарубіжних педагогічних виданнях протягом останнього десятиліття, низку робіт нами покладено в основу цієї розвідки [6; 7; 8; 9].

Натомість в українському просторі вищої освіти така методика з'явилася лише протягом останніх років, тому з указаної проблематики наявна незначна кількість вітчизняних наукових розвідок, деякими з них ми послуговувалися під час створення цієї роботи [3; 5]. Недостатній стан розроблення зазначеної проблеми і зумовив вибір нами теми дослідження.

Постановка завдання. Завданнями статті є дослідження основоположних принципів використання в навчальному процесі вузу моделі перевернутого навчання, виокремлення переваг та недоліків зазначеної освітньої концепції, вивчення комплексу технологічних і дидактичних вимог до розроблення навчальних відеолекцій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Модель перевернутого навчання (англ. Flipped Classroom, Inverted Classroom, Reverse Teaching, Backwards Classroom, Inverted Classroom Model, нім. der umgedrehte Unterricht) – це вид змішаного навчання. В основі цієї методики лежить психологічна концепція, що саме через візуалізацію змісту можна набагато краще засвоїти навчальний матеріал.

За цією методикою викладач надає студенту новий матеріал у формі відеолекцій або інших цифрових навчальних розроблень, які студент переглядає вдома.

Заняття, отже, «перевертають» (від англ. to flip – «перевертати») за допомогою цифрових медіа-матеріалів; звичні види діяльності в аудиторії та поза її межами міняються місцями, тобто відбувається трансформація аудиторної (подача нового матеріалу) та самостійної (виконання домашніх завдань) фаз навчання.

Якщо у традиційному занятті викладач пояснює новий матеріал в аудиторії, а студенти у формі домашніх вправ демонструють, як вони його зрозуміли, то в новій моделі власне заняття відбувається вдома, а перевірка розуміння матеріалу – у вузі, де викладач насамперед відповідає на питання, які виникли у студентів вдома під час опрацювання відеолекцій.

У традиційному занятті переважає пряма передача знань від викладача до студентів, більша частина заняття використовується для викладу нової інформації, студенти переважно пасивно сприймають доповідь викладача. Власне практичний етап заняття (виконання вправ), як правило, є занадто коротким та через нестачу часу часто переноситься на домашні завдання.

За концепцією перевернутого навчання студенти ще до аудиторного заняття забезпечуються тематичними відеоматеріалами. Вони опрацьовують відеолекції вдома за допомогою сучасних цифрових навчальних засобів, асинхронно, без прив'язання до місця чи часу, тобто індивідуально, у власному темпі, здійснюючи самокерування навчанням. Зазвичай, це відеозаписи лекцій чи скрінкасти, підкасти тощо. Студенти можуть спокійно, не поспішаючи, конспектувати матеріал, поставити відео на паузу, перемотати назад або вперед тощо.

В аудиторії натомість є більше часу для того, щоб обговорити питання, які студент вдома не зрозумів, усунути неточності у трактуванні проблеми, тобто аудиторний час ефективніше використовується для спільного узагальнення вивченого матеріалу.

На аудиторному занятті відтворювати повністю зміст переглянутого вдома відео немає потреби, тому в аудиторії створюється динамічне навчальне середовище таким чином, що опрацьований вдома матеріал закріплюється через обговорення, дискусії, практичні вправи в різних формах інтеракції: парна чи групова роботи, спільне вирішення проблемних завдань, проект тощо.

Викладач виконує функції тренера, тьютора та може ефективніше надавати індивідуальну підтримку студентам, тобто таким чином зазначена методика дозволяє активізувати диференційований та індивідуальний підходи до навчання.

«Переворот класу» створює таку структуру, яка забезпечує студентам отримання персоналізованої освіти, пристосованої до їхніх індивідуальних потреб. Тобто це можливість охопити всіх студентів із їхніми дуже різними освітніми запитами (переклад наш – *С. П., М. С.*) [6, с. 6].

Вважається, що біля витоків методу перевернутого навчання стояли американські вчителі хімії Аарон Самс та Джонатан Бергманн, які ще у 2007–2008 навчальному році вирішили записати на відео для своїх учнів лекції з хімії (переклад наш – *С. П., М. С.*) [6, с. 5].

Сьогодні чимало інших американських викладачів створюють цифрові навчальні матеріали та викладають їх для вільного доступу на платформі YouTube, інших відкритих освітніх ресурсах (Open Educational Resources, скорочено OER). У США таким чином виникла ціла система лекцій у вільному доступі завдяки академії технолога перевернутого навчання Салмана Хана.

Розміщені у Мережі відеолекції можуть переглядатися не лише студентами, а й іншими викладачами, що створює для педагогів можливість зворотного зв'язку, обміну дидактичними ідеями тощо.

Якщо в багатьох американських школах модель перевернутого навчання з'явилася понад 10 років тому і стала сьогодні вже звичним явищем, то в інших країнах світу ця концепція була вперше імплементована в освіті лише протягом останніх років.

Так, у Німеччині пропагандистами методу перевернутого навчання у сфері вищої освіти є викладачі німецьких вузів Крістіан Шпаннагель (Хайдельберг), Юрген Хандке (Марбург) та Йорн Ловісках (Білефельд).

Для обміну коментарями між викладачами в Німеччині створені також спеціальні платформи відеолекцій: www.ivi-education.de, www.EduCamps, www.umgedrehterunterricht.de.

Існує низка розроблень перевернутого навчання переважно для шкіл у Прибалтиці, де цю ідею активно пропагує естонський освітній технолог-інноватор Марина Курвітс.

В Україні є лише поодинокі спроби використання вчителями та викладачами моделі перевернутого навчання. Аналіз наявних відеоматеріалів платформи YouTube, блогів викладачів свідчить про практичну відсутність у мережі Інтернет подібних україномовних розроблень.

Застосовуючи згаданий метод, викладач повинен спочатку поставити перед собою такі питання-орієнтири для планування перевернутого заняття:

– у яких видах роботи студентам найбільше потрібна підтримка викладача чи групи?

– який матеріал найкраще придатний для викладу в аудиторії, а який для самостійно керованого індивідуального опанування знань вдома?

– як можна підготувати матеріал за підтримки цифрових технологій з урахуванням вимог дидактики?

Перевернуте навчання висуває до студента вищі вимоги, ніж традиційне навчання. Студент повинен бути готовим самостійно керувати процесом здобуття знань. Ця модель покладає більшу відповідальність за навчання на плечі студентів, даючи їм стимул для експерименту. Діяльність може очолюватися студентами, а спілкування між студентами може стати рушійною силою процесу, спрямованого на навчання за допомогою практичних навичок [4, с. 142].

Як і кожний метод, перевернуте навчання має свої переваги та труднощі, що можуть виникнути у разі його використання.

Переваги:

– ґрунтовне «привласнення», тобто опанування нового матеріалу здійснюється незалежно від аудиторної присутності студента. Якщо студент і пропустив заняття, то він може все одно вивчити матеріал вдома;

– студенти можуть визначати свій темп та стратегії навчання, за потреби зупинити запис, повторити його або відразу ж знайти в Інтернеті чи в посібниках додаткову інформацію, потрібне роз'яснення. Таким чином може бути врівноважений неоднорідний попередній обсяг знань студентів;

– викладачі відкривають для себе нові можливості для організації аудиторної фази роботи як студентоорієнтованої, можуть детальніше розглянути проблеми, що виникли у студентів під час засвоєння матеріалу, можуть надати заняттю більшої інтерактивності. Таким чином, через самостійне засвоєння нових знань вдома та через спільне вирішення проблем і застосування вивченого в нових ситуаціях в аудиторії у студента виникає в результаті поглиблене знання, він усвідомлює набуття нової фахової компетентності. Тобто, за науковцем М.В. Байдою, перевернуте навчання відображає динамічне поєднання індивідуального та кооперативного навчання в досить інноваційному режимі [1, с. 84];

– створені одного разу якісні цифрові матеріали викладач може використовувати і надалі у своїй практиці, що спростить йому щоденну підготовку до занять;

– порівняно зі звичайною аудиторною дошкою відеолекції дозволяють краще уна-

очнити взаємозв'язки між об'єктами завдяки широким можливостям використання графіки та анімації.

Недоліки:

– для ряду студентів така модель роботи, коли аудиторні заняття мають більш вільну, відкриту форму обговорення проблем, а не простого лекційного викладу матеріалу викладачем, може бути незвичною, вимагати деякого часу на адаптацію;

– на початку впровадження викладачем моделі перевернутого навчання деякі студенти можуть стикатися із труднощами, і надані цифрові матеріали іноді не проглядаються всіма студентами або проглядаються ними поверхово. Важливо, щоб студенти усвідомили, що підготовча фаза опрацювання матеріалу вдома є обов'язковою частиною навчального плану, а не простою опцією. Викладачі ж повинні мати можливість зарахувати витрати на створення таких матеріалів у свій обсяг навчального навантаження;

– зрозумілим є той факт, що якщо студенти не підготуються вдома, то аудиторні заняття будуть менш ефективними, впливатимуть демотиваційним чином на тих студентів, які переглянули відеолекції. Якщо ж чимало студентів у групі не готуватимуться і все ж таки з'являтимуться на аудиторні заняття, то проведення таких занять може стати дійсно складним для викладача. Для подолання цієї проблеми викладачу потрібно на початку роботи за моделлю перевернутого навчання продемонструвати студентам, як правильно переглядати навчальне відео. Необхідно знаходити різноманітні способи мотивувати студентів до самостійної роботи;

– якщо не всі студенти володіють потрібним технічним оснащенням для опрацювання матеріалу, то такі нерівні передумови можуть спричинити прояви дискримінаційного характеру. Тому якщо деякі студенти не мають доступу до Інтернету вдома, потрібно надати їм альтернативні можливості: комп'ютерний кабінет у вузі, завантаження відео на флеш-накопичувач тощо;

– робота в моделі перевернутого навчання висуває вищі вимоги, ніж традиційне викладання, не лише до студентів, а й до викладачів. Так, викладачі повинні готувати заняття не тільки у змістовому, але й у мультимедійному аспекті. Витрати часу на створення цифрових матеріалів на початку роботи за методикою перевернутого навчання можуть бути значними – усі теми повинні бути чітко структуровані та підготовлені до оцифровування. Цифрові матеріали не можуть розумітися як проста медіалізація фронтального заняття, тобто звичайне завантаження запису лекції недостатнє;

– аудиторна фаза перевернутого навчання також потребує від викладача ґрунтовної підготовки, фахової обізнаності, ерудованості, адже правильно організувати та ефективно провести дискусію складніше, ніж просто прочитати традиційну лекцію;

– у перевернутому занятті, на відміну від аудиторного, у студентів немає можливості безпосереднього перепитування, якщо щось є незрозумілим.

У моделі перевернутого навчання використовується різноманітний інструментарій для підготовки самостійної (домашньої) фази навчання. Відеоматеріали можуть бути запропоновані на відкритих каналах, таких як YouTube, у системі масових відкритих онлайн-курсів (Massive open online courses, MOOC) або в системі управління навчанням вузу (Learning Management System, LMS) чи на власному сайті викладача. Через розміщення викладачем колекції своїх відеоматеріалів на онлайн-ресурсах, до яких мають доступ студенти, виникає так звана віртуальна аудиторія.

Існують різні можливості створення власної відеолекції. Так, можна записати на відео вже наявну презентацію або самостійно створити її за допомогою wacom tablet (графічний планшет). Альтернативою є також недорогий додаток ExplainEverything. Це зручна в користуванні програма для створення відеопрезентацій, яка функціонує як інтерактивна дошка. Вона дозволяє коментувати проект, використовувати анімацію, імпортувати та експортувати матеріали тощо.

Безкоштовним та легким в оперуванні є сервіс для запису відео та його завантаження на YouTube – Screencast-O-Matic.

Сьогодні також існує чимало веб-додатків, за допомогою яких можна до вже записаних відеоматеріалів додавати контрольні запитання для надання відеолекціям інтерактивного характеру.

Так, науковець Л.А. Євдокімова-Лисогор виокремлює такі корисні інструменти, як Zaption, Edpuzzle, Educreations. Ці додатки мають функцію голосового супроводу відео, дозволяють отримати миттєвий зворотний зв'язок про те, як студенти опановують матеріал відеолекції, тощо [2, с. 71].

Більш витратним є популярне у практиків перевернутого навчання у США та Західній Європі програмне забезпечення Camtasia Studio. Це обладнання також дозволяє додавати до записаного відео різноманітні графічні елементи, підтекст, обробити мовлення диктора тощо.

Якщо викладач не хоче викладати власні відео у відкритому доступі в Інтернеті, оскільки він, можливо, ще не готовий сприймати критику з боку інших викладачів, то існує можливість викласти матеріали спочатку під паролем, наприклад, на платформі www.vimeo.com, де матеріали будуть доступні лише визначеному колу студентів.

Розглянемо основні вимоги до підготовки відеолекцій. Викладач повинен здійснювати методичну та технологічну підтримку фази самонавчання студентів з урахуванням таких принципів:

– структурування – чіткий часовий перебіг відео та добре унаочнена змістова структура матеріалу полегшують студентам вивчення теми вдома. Усталена практика створення навчальних відеоматеріалів показує, що відеолекція повинна тривати 6 хвилин, максимум до 10 хвилин, інакше мотивація студентів до повного перегляду відеолекції значно знижується. Відеолекції викладача повинні мати однотипну структуру, наприклад, вступ, загальна інформація, завдання, що гарантує чітке структурування матеріалу;

– змістовий супровід до відео – використання елементів гіпервідео (інтерактивні посилання-покажчики змісту, підрозділів), інструкція, додаткові тренувальні матеріали (тексти із пропусками), quiz, feedback, портфоліо, студентський щоденник, запитання до відео тощо сприятимуть активному опрацюванню студентами навчального матеріалу;

– навчальне відео не повинно пояснювати абсолютно весь матеріал. Найкраще, щоб відео обмежувалося чітким коротким викладом матеріалу, який зрозумів би і найслабший студент. У разі занадто докладних пояснень існує небезпека, що студенти навчатимуться пасивно, без відповідної самоорганізації навчання;

– система заохочування – для перевірки розуміння змісту матеріалу та для самоконтролю знань можна застосовувати вправи з можливістю автоматичної комп'ютерної перевірки або використовувати систему накопичення балів (highscore-system).

Краще, якщо викладач створює власні відеолекції, а не користується розробленнями колег, оскільки таким чином він більш орієнтований саме на аудиторію своїх студентів. І у студентів мотивація теж більша до перегляду відеолекції власного викладача, ніж матеріалів інших педагогів.

Крім того, викладач не повинен завжди сам розробляти відеолекції. Можна залучати до цього процесу і студентів. Сучасні студенти здатні без труднощів, самостійно або у групах, на своїх комп'ютерах, планшетах тощо створити окремі відео та онлайн-вправи до них. Таким чином студент набуває функції тьютора, він навчається, навчаючи інших. Така діяльність допомагає розвивати соціальні компетентності студентів – робота в команді, кооперативне навчання; медіа-компетентність – робота з мобільними додатками, відеоконструкторами тощо; фахові компетентності – створюючи відео для інших, студент ще раз узагальнює та систематизує навчальний матеріал тощо.

Опрацьовані нами англомовні ресурси з досліджуваної проблематики [9] дозволили виокремити такі три форми застосування відеоматеріалів у процесі реалізації моделі перевернутого навчання:

– «flipped»: студенти готуються до заняття вдома за допомогою відеолекцій;

– «half-flipped»: студенти вдома за допомогою відео повторюють та закріплюють вивчене на занятті. Наприклад, опрацьовують альтернативний приклад розв'язання задачі, проблеми;

– «in-class-flip»: студенти переглядають на занятті відео, наприклад, як узагальнення після засвоєння нового матеріалу (переклад наш – *С. П., М. С.*).

Розглянемо далі дидактичне оформлення аудиторної фази перевернутого навчання.

Піонери технології перевернутого навчання А. Сламс та Дж. Бергманн пропонують таку структуру аудиторного заняття: «розігрів» – вступ до теми заняття (warm-up activity) – 5 хв, час на питання щодо відео – 10 хв, керована та самостійна практика або/чи лабораторна діяльність – 75 хв (переклад наш – *С. П., М. С.*) [6, с. 15].

Часто викладачі забувають, що у разі застосування методу перевернутого навчання аудиторна фаза також потребує змін, «перевороту» для того, щоб оптимальним чином використати її потенціал. Тут викладачу потрібно насамперед обговорити проблеми: які труднощі були у студентів вдома під час роботи з відео?

Далі у короткій розмові з викладачем студенти обговорюють зміст відеолекції, переглянутої вдома, на цікавих демонстраційних прикладах.

Наскільки матеріал був зрозумілий студентам удома, можна перевірити також через тестові завдання. Це дозволить викладачу виявити навчальний прогрес студентів у межах виконання ними домашнього завдання та визначити, які конкретні проблеми варто ще раз детально розглянути.

Подальшим етапом є виконання практичних вправ різної складності – студенти

працюють самостійно або у групах. До вправ додаються ключі для самоконтролю. Викладач у цей час надає індивідуальну підтримку студентам, які цього потребують.

На аудиторному занятті можна застосувати різні соціальні форми взаємодії студентів, наприклад, студенти поділяються на підгрупи «за» і «проти», після чого проводиться дискусія. Або може бути використаний «Я-Ти-Ми-метод» (англ. "Think-Pair-Share"): спочатку студенти працюють самостійно, далі обмінюються думками із сусідами, а потім завдання обговорюється всією групою. При цьому викладач є ведучим (модератором).

Іншою можливістю для аудиторної роботи є так звана «активна група»: два студенти модерують вирішення проблеми у групі, тоді як викладач тримається «на відстані» та лише за потреби втручається у роботу групи. Цей метод сприяє реалізації спільного вирішення проблеми та розвитку у студентів стратегій роботи над своїми помилками і знаходження різних шляхів вирішення завдання.

Висновки із проведеного дослідження. Методику перевернутого навчання почали застосовувати в українській освітній системі нещодавно, наразі ще немає усталеного визначення цієї концепції, чіткого бачення технології її втілення в навчальний процес. Тому вітчизняні викладачі методом спроб та помилок, інтуїтивно підходять до її впровадження у власну педагогічну діяльність.

Теоретична значимість цієї розвідки полягає в тому, що було уточнено поняття перевернутого навчання, зазначено переваги цього методу та можливі труднощі його імплементації, виокремлено основні вимоги до розроблення навчальних відеолекцій.

Практичне значення роботи полягає у можливості застосування результатів дослідження у щоденній професійній практиці викладачів українських вузів.

Зазначена проблематика перебуває у руслі актуальних педагогічних досліджень, потребує всебічного розроблення, зокрема перспективним напрямом подальших досліджень може бути питання впровадження указаної концепції в рамках вузівської підготовки педагогічних кадрів, а також у системі підвищення кваліфікації та післядипломної освіти викладачів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байда М.В. Використання класичних технологій кооперативного навчання на змішаних та перевернутих заняттях у процесі фахової підготовки вчителів-філологів / М.В. Байда // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2015. – № 4(82). – С. 83–87.

2. Євдокімова-Лисогор Л.А. Модель «Перевернутого класу (Flipped classroom)» у процесі формування МКК студентів економічних спеціальностей / Л.А. Євдокімова-Лисогор // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки». – 2016. – Вип. 141. – С. 69–72.

3. Кузьмінська О.Г. Перевернуте навчання: практичний аспект / О.Г. Кузьмінська // Інформаційні технології в освіті. – 2016. – № 1 (26). – С. 86–98.

4. Приходькіна Н. Використання технології «перевернеого навчання» у професійній діяльності викладачів вищої школи / Н. Приходькіна // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». – 2014. – Вип. 30. – С. 141–144.

5. Телев'як І.І. «Перевернутий клас» – новий крок у процесі навчання / І.І. Телев'як // Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету: статті учасників Другої міжнародної мультидисциплінарної конференції «Чорноморські наукові студії» 13 травня 2016 року. – Вип. 25. – О. : Фенікс, 2016. – С. 289–292.

6. Bergmann J. Flip your classroom: reach every student in every class every day / J. Bergmann, A. Sams // International Society for Technology in Education. – 2012. – 120 p.

7. Großkurth E.-M. The Inverted Classroom Model : The 3rd German ICM-Conference – Proceedings / E.-M. Großkurth, J. Handke. – Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2014. – 144 S.

8. Scheg Abigail G. Implementation and Critical Assessment of the Flipped Classroom Experience. Advances in Educational Technologies and Instructional Design / G. Abigail Scheg. – IGI Global, 2015. – 318 p.

9. Westermann E.B. A Half-flipped classroom or an alternative approach? Primary Sources and Blended Learning / E.B. Westermann // Educational Research Quarterly. – 2014. – Vol. 38. – №. 2. – P. 43–57.

УДК 796.011.3:612.172-057.875 (045)

ТЕХНОЛОГІЯ ПЕРЕВІРКИ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ СЕРЦЕВО-СУДИННОЇ СИСТЕМИ СТУДЕНТІВ, ЩО ЗАЙМАЮТЬСЯ У ГРУПІ СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНОГО УДОСКОНАЛЕННЯ З ВОЛЕЙБОЛУ В БАЗАЛЬНИХ УМОВАХ

Приймак С.Г., к. н. із фізичного виховання та спорту, доцент,
доцент кафедри біологічних основ фізичного виховання, здоров'я та спорту
Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка

У статті розглянуто функціональний стан кардіогемодинаміки та вегетативну регуляцію серцевого ритму студентів чоловічної статі, що займаються у групі спортивно-педагогічного удосконалення з волейболу в базальних умовах. Виявлено, що гравцям лінії атаки притаманний достатньо високий рівень ригідності судин, парасимпатична регуляція судинного тонусу. У гравців лінії оборони судинний тонус переважно формується за рахунок парасимпатичної регуляції у поєднанні із центральним (симпатичним) та гуморальним впливом на варіабельність серцевого ритму.

Ключові слова: *освітній процес, варіабельність серцевого ритму, тонус судин, волейбол.*

В статье рассмотрено функциональное состояние кардиогемодинамики и вегетативная регуляция сердечного ритма студентов мужского пола, занимающихся в группе спортивно-педагогического совершенствования по волейболу в базальных условиях. Выявлено, что игрокам линии атаки присущ относительно высокий уровень ригидности сосудов, парасимпатическая регуляция сосудистого тонуса. У игроков линии обороны сосудистый тонус главным образом формируется за счет парасимпатической регуляции в сочетании с центральным (симпатическим) и гуморальным влиянием на вариабельность сердечного ритма.

Ключевые слова: *образовательный процесс, вариабельность сердечного ритма, тонус сосудов, волейбол.*

Priymak S.G. TECHNOLOGY OF VERIFICATION THE FUNCTIONAL STATE OF THE CARDIOVASCULAR SYSTEM OF STUDENTS ENGAGED IN THE GROUP OF SPORTS AND PEDAGOGICAL IMPROVEMENT ON VOLLEYBALL IN THE BASAL CONDITIONS

In this work the functional state of cardioghemodynamics and autonomic regulation of cardiac rhythm of male students engaged in a group of sports and pedagogical improvement in volleyball the basal conditions were studied. It was found that for players of the line of attack there is a relatively high level of rigidity of blood vessels, parasympathetic regulation of vascular tone. For the players of the line of defence, vascular tone is mainly formed by parasympathetic regulation, in combination with the central (sympathetic) and humoral influence on the variability of the heart rate.

Key words: *educational process, heart rate variability, vascular tone, volleyball.*

Постановка проблеми. Спортивно-педагогічне удосконалення (далі – СПУ) як одна з форм навчально-виховного процесу у вищих та середньо-спеціальних навчальних закладах є необхідним елементом навчання, що забезпечує підготовку повноцінного фахівця, який здатний вирішувати багатогранні завдання з підготовки молодого покоління на базі як загальноосвітніх, так і спеціалізованих навчальних закладів. Особливість цієї форми полягає у прикладності завдань, що можуть вирішуватись майбутнім фахівцем із фізичної культури у науковій, виховній, спортивній, педагогічній та спортивно-педагогічній діяльності і є, на наш погляд, складником педагогічної практики, що поєднується з теоретичною та практичною підготовкою майбутнього фахівця з фізичного виховання, здоров'я людини, спорту. При цьому професіоналізм педагога прямо залежить від багатьох факторів, які формують зміст його майбутньої спортивно-педагогічної діяльності. Одним із факторів успішності цієї діяльності є спортивна кваліфікація як визначальний чинник високого рівня майстерності, освіченості та досконалості, що дозволить фахівцю в повному обсязі застосовувати значний спектр засобів, методів та форм навчально-виховного процесу. При цьому функціональний стан систем організму певною мірою є вирішальним для досягнення високого спортивного результату й успішності спортивно-педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фізичні навантаження призводять до специфічних змін у системах, що забезпечують спортивно-педагогічну діяльність, зокрема серцево-судинній, дихальній, вегетативній, регуляції серцевого ритму, і проявляються як у стані відносного спокою, так і під час виконання м'язової роботи [3, с. 11]. Належне забезпечення СПУ потребує діагностики функціонального стану систем організму, що дозволяє цілеспрямовано розвивати оптимальні дов-

готривалі пристосовні реакції [3, с. 6]. Ці адаптаційні реакції мають певну специфічність відображати характер діяльності відповідно до її мети, біомеханічних параметрів рухів, потужності та тривалості роботи, механізмів енергозабезпечення тощо [7, с. 9].

Постановка завдання. У зв'язку з вищезазначеним метою дослідження є визначити функціональний стан кардіогемодинаміки та вегетативну регуляцію серцевого ритму студентів чоловічої статі, що займаються у групі СПУ з волейболу в базальних умовах.

Матеріали та методи. У дослідженнях брали участь 27 осіб чоловічої статі віком 19–21 р., які відвідують секцію СПУ з волейболу і входять до основного складу студентської команди СВК «Буревісник» ШВСМ, що діє на базі факультету фізичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, і серед яких 20 майстрів спорту та кандидатів у майстри спорту України, 7 спортсменів І розряду. Дослідження проведені упродовж квітня-травня 2013 р. на базі лабораторії психофізіології м'язової діяльності Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

Особливості вегетативної регуляції серцевого ритму вивчали на підставі аналізу показників варіабельності ритму серця (далі – ВРС) 5–7-хвилинних фрагментів фотоплетизмограми за допомогою монітора серцевого ритму Polar RS300X (Polar Electro, Фінляндія). Аналіз даних здійснювався за допомогою програмного забезпечення Kubios HRV 2.1 (Kuopio, Фінляндія). Артефакти й екстрасистоли видалялися з електронного запису ручним методом. Аналізувались такі показники спектрального (частотного) аналізу ВРС: загальна потужність спектра (Total Power, TP), потужність високочастотного (High Frequency, HF), низькочастотного (Low Frequency, LF) і наднизькочастотного (Very Low Frequency, VLF) компонентів, внесок зазначених компонентів у загальну потужність спектра у відсотках (%), а також потужність HF- і LF-хвиль в абсолютних (мс2) та нормалізованих одиницях (n. u.) [5].

Судинний тонус визначали за допомогою фотоплетизмографічної методики із застосуванням пульсоксиметра Ohmeda Biox 3700e Puls-Oximeter (Ohmeda, США), інтегрованого з комп'ютером для тривалого моніторингу пульсової хвилі з можливістю запису, аналізу та інтерпретації результатів. Нами визначались: тривалість пульсової хвилі ($Т_{ПХ}$), с; тривалість дикротичної фази пульсової хвилі ($Т_{ДФ}$), с; тривалість анакротичної фази пульсової хвилі ($Т_{АФ}$), с; тривалість фази наповнення ($Т_{ФН}$), с; тривалість систолічної фази серцевого циклу ($Т_{сист.}$), с; тривалість діастолічної фази серцевого циклу ($Т_{діаст.}$), с; час відбиття пульсової хвилі ($Т_{відб.}$), с; амплітуда пульсової хвилі (АПХ), ум. од.; амплітуда дикротичної хвилі (АДХ), ум. од.; амплітуда інцизури (AI), ум. од. На підставі вищезазначених показників розраховувались: індекс дикротичної хвилі (ІДХ), ум. од.; індекс відбиття (ІВ),%; індекс жорсткості (ІЖ), ум. од.; індекс висхідної хвилі (ІВХ), с. [2]. Реєстрація параметрів пульсової хвилі здійснювалась за допомогою фотоплетизмографічного датчика на дистальній фаланзі 3 пальця лівої кисті в базальних умовах у стані сидячи синхронно з параметрами серцевого ритму.

Артеріальний тиск (далі – АТ) визначали за допомогою електромеханічного тонометра AND UA-704 (Японія). На підставі емпіричних даних розраховували пульсовий АТ (ПТ), мм рт. ст.; середньодинамічний АТ ($АТ_{сер.}$), мм рт. ст.; середній гемодинамічний ($Р_{сгд}$), ум. од.; ударний об'єм крові (УОК), мл; хвилинний об'єм крові (ХОК), мл; вегетативний індекс Кердо (ВІК), ум. од. [8].

Під час реєстрації вищезазначених показників учасник дослідження був захищений від впливу аудіовізуальних подразників за допомогою світлоізолювальної тканинної маски чорного кольору та звукопоглинальних навушників, які не створювали дискомфорту.

Статистичне оброблення фактичного матеріалу здійснювали за допомогою програми Microsoft Office Excel [4]. Для кількісних вимірів використовувалися такі статистичні характеристики, як середнє арифметичне (M), стандартна помилка вибіркового середнього (m). З урахуванням наближення вибірок до закону нормального розподілу для оцінки достовірності відмінностей у рівні прояву ознаки використовували t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок та U-критерій Манна-Уітні (рівень статистичної значущості $\alpha = 0{,}05$). Під час інтерпретації матриць інтеркореляції бралися до уваги достовірні коефіцієнти з діагностичною ($r \geq 0{,}3$) і прогностичною ($r \geq 0{,}7$) цінністю.

Виклад основного матеріалу дослідження. У волейболі, як і в інших ігрових видах спорту, існує певна диференціація залежно від специфіки діяльності, зокрема відповідно до ігрового амплуа (зв'язуючий гравець, діагональний нападник, крайній нападник, центральний блокуючий, ліберо) [10], що забезпечує успішність спортивної

діяльності волейбольної команди. Ефективність реалізації генетичної програми прямо залежить від фенотипічних навантажень, які підсилюють дії у разі правильно обраного методичного забезпечення підготовки і, навпаки, пригнічують дії у разі нехтування індивідуальними особливостями організму студентів-спортсменів. Однією з ланок діагностування функціональної готовності студентів є визначення особливостей фізичного стану серцево-судинної системи як у базальних умовах, так і під час виконання фізичних навантажень, фазах реституції.

Так, у стані відносного спокою у студентів-волейболістів рівень систолічного АТ коливається в діапазоні 120,50–137,00 мм рт. ст., діастолічного – 78,25–87,50 мм рт. ст., що, зокрема, зумовлює пульсовий АТ у межах 42,25–50,67 мм рт. ст. залежно від ігрового амплуа. Цікаво, що підвищений рівень систолічного (135,25–137,00 мм рт. ст.), діастолічного (86,60–87,50 мм рт. ст.) та, відповідно, пульсового АТ найвищий (47,75–50,40 мм рт. ст.) у гравців лінії атаки (центральні блокуючі, діагональні нападники). При цьому в них наявні достатньо низькі значення ЧСС у межах 63,23–61,88 уд./хв-1, що свідчить про те, що забезпечення трофіки тканин відбувається переважно за рахунок систолічного викиду серця (УО). При цьому середньодинамічний АТ є підвищеним і вказує на високий рівень постійного тиску в аорті, який забезпечує належний гемодинамічний ефект (табл. 1).

На нашу думку, це може бути пов'язано із гравітаційним складником функціонування організму гравців лінії атаки, які мають найбільшу довжину тіла (195,40–200,10 см). У такому разі забезпечення трофіки тканин потребує підвищених значень гемодинамічних показників, зокрема АТ, на тлі економічності скорочень серця і забезпечується певним чином впливом парасимпатичного складника регуляції на тонус судин (ВіК = -39,12–41,78 ум. од.), що і підтверджують амплітудно-часові характеристики пульсової хвилі (Табл. 2).

Так, для центральних блокуючих та діагональних нападників притаманним є достатньо високий рівень тривалості пульсової хвилі (0,91–0,92 с), зумовлений переважно дикротичною фазою ПХ (0,58–0,60 с), яка відображає тривалість викиду крові у кровоносне русло, характеризуючи достатньо низький тонус судин верхньої кінцівки. Підтвердженням цього є менший час, необхідний для наповнення порожнин серця (0,14–0,15 с) та систолічної фази ПХ (0,41 с). Діастолічна фаза при цьому є найбільшою (0,50–0,51 с) (табл. 2).

При цьому для регуляції серцевого ритму притаманним є симпатичний складник за рахунок низькочастотного (38,12–40,17%) та наднизькочастотного (39,78–45,21%) діапазонів. Це вказує на перевагу центрального та гуморального складників у регуляції серцевого ритму, що і підтверджується співвідношенням домінування судинної і дихальної аритмії серця (відповідність активності симпатичної регуляції

Таблиця 1

Функціональний стан серцево-судинної системи у студентів, що займаються у групах СПУ з волейболу в базальних умовах

Показник	Ліберо	Центральні блокуючі	Зв'язуючі гравці	Крайні нападники	Діагональні нападники
Систолічний АТ, мм рт. ст.	130,67 *±5,69*	124,64 *±7,61*	120,50 *±5,20*	135,25 *±2,06*	137,00 *±11,64*
Діастолічний АТ, мм рт. ст.	80,00 *±6,93*	78,91 *±5,74*	78,25 *±8,30*	87,50 *±9,29*	86,60 *±6,19*
ЧСС, уд/хв$^{-1}$	61,57 *±11,24*	68,21 *±7,02*	70,90 *±6,90*	63,23 *±4,19*	61,88 *±9,77*
Пульсовий АТ, мм рт. ст.	50,67 *±4,93*	45,73 *±6,57*	42,25 *±3,95*	47,75 *±7,68*	50,40 *±9,13*
Середньодинамічний АТ, мм рт. ст.	105,33 *±5,84*	101,77 *±5,88*	99,38 *±6,64*	111,38 *±5,53*	111,80 *±8,13*
Середній гемодинамічний АТ, мм рт. ст.	147,42 *±5,57*	140,56 *±8,83*	135,71 *±4,67*	151,30 *±1,83*	153,57 *±14,42*
Ударний об'єм серця (УОК), мл	65,10 *±8,48*	63,15 *±5,88*	59,03 *±10,70*	60,00 *±9,80*	60,70 *±5,42*
Хвилинний об'єм крові (ХОК), мл	4067,64 *±1261,56*	4286,78 *±428,74*	4196,19 *±893,29*	3804,00 *±754,44*	3730,70 *±495,22*
Вегетативний індекс Кердо (ВіК), ум. од.	-33,91 *±32,62*	-16,60 *±12,95*	-10,91 *±14,26*	-39,12 *±19,88*	-41,78 *±15,90*

до вагусу), який у гравців лінії атаки найбільший (2,13–3,51 ум. од.). На фоні цих відмінностей у них відзначається достатньо високий рівень сумарної потужності спектра ВСР, який відображає абсолютний рівень активності регуляторних систем (4589,96–4805,09 мс^2), що вказує на належне забезпечення трофіки тканин під час активності (табл. 2).

Очевидно, що вказана особливість забезпечення серцево-судинної регуляції гравців лінії оборони пов'язана з характером домінування вправ під час здійснення функціональних обов'язків на ігровому майданчику. Так, для цих гравців притаманним є виконання швидкісно-силових вправ під час здійснення нападаючих ударів, захисних дій у першій та другій лініях оборони, які реалізуються в безопорному положенні, що ускладнюється точними, технічно досконалими маніпуляціями із м'ячем у гліколітичному режимі енергозабезпечення.

Таблиця 2

Амплітудно-часові параметри пульсової хвилі та вегетативна регуляція серцевого ритму у студентів, що займаються у групах СПУ з волейболу в базальних умовах

Показники		Ліберо	Центральні блокуючі	Зв'язуючі гравці	Крайні нападники	Діагональні нападники
Амплітудно-часові параметри пульсової хвилі						
Часові	Тривалість пульсової хвилі ($T_{ПХ}$), с	0,97 ±0,13	0,87 ±0,06	0,85 ±0,08	0,92 ±0,04	0,91 ±0,09
	Тривалість дикротичної фази пульсової хвилі ($T_{ДФ}$), с	0,64 ±0,10	0,51 ±0,07	0,48 ±0,09	0,60 ±0,04	0,58 ±0,07
	Тривалість анакротичної фази пульсової хвилі ($T_{АФ}$), с	0,33 ±0,03	0,35 ±0,06	0,37 ±0,03	0,31 ±0,02	0,33 ±0,03
	Тривалість фази наповнення ($T_{ФН}$), с	0,18 ±0,06	0,17 ±0,06	0,19 ±0,03	0,14 ±0,01	0,15 ±0,01
	Тривалість систолічної фази серцевого циклу ($T_{сист}$), с	0,41 ±0,01	0,45 ±0,07	0,47 ±0,04	0,41 ±0,01	0,41 ±0,02
	Тривалість діастолічної фази серцевого циклу ($T_{діаст}$), с	0,56 ±0,12	0,42 ±0,06	0,38 ±0,11	0,51 ±0,03	0,50 ±0,07
	Час відбиття пульсової хвилі ($T_{відб}$), с	0,22 ±0,05	0,27 ±0,02	0,28 ±0,02	0,27 ±0,01	0,26 ±0,02
Амплітудні	Амплітуда пульсової хвилі (АПХ), ум. од.	24,04 ±0,70	23,72 ±0,89	23,88 ±1,04	24,29 ±0,48	24,00 ±0,60
	Амплітуда дикротичної хвилі (АДХ), ум. од.	13,84 ±2,83	10,07 ±1,44	9,83 ±1,00	10,92 ±2,08	10,20 ±0,57
	Амплітуда інцизури (AI), ум. од.	11,14 ±4,46	6,21 ±1,63	5,33 ±1,75	7,25 ±1,38	9,10 ±1,19
Індекси	Індекс дикротичної хвилі (ІДХ), ум. од.	45,94 ±18,18	26,31 ±7,13	22,43 ±7,87	29,68 ±5,19	37,87 ±4,98
	Індекс відбиття (ІВ),%	65,09 ±7,42	54,48 ±3,80	53,58 ±2,07	55,80 ±5,53	53,86 ±1,37
	Індекс жорсткості (ІЖ), мс$^{-1}$	8,86 ±2,43	7,08 ±0,44	6,85 ±0,37	7,39 ±0,19	7,58 ±0,51
	Індекс висхідної хвилі (ІВХ), с	18,50 ±3,34	19,85 ±5,41	22,62 ±5,62	14,82 ±0,75	16,54 ±1,13
Вегетативна регуляція серцевого ритму						
Загальна потужність спектра (Total Power), ms^2		4919,45 ±1857,70	3794,51 ±2017,30	2912,66 ±1943,92	4589,96 ±423,20	4805,09 ±3832,34
Потужність наднизькочастотного (Very Low Frequency, VLF) компонента ВСР,%		31,29 ±10,13	35,22 ±9,41	25,28 ±5,01	45,21 ±6,67	39,78 ±16,37
Потужність низькочастотного компонента ВСР (Low Frequency, LF),%		39,95 ±3,64	40,30 ±7,52	42,83 ±11,80	40,17 ±10,92	38,12 ±11,60
Потужність високочастотного компонента ВСР (High Frequency, HF),%		28,76 ±6,49	24,48 ±6,96	31,89 ±11,31	14,62 ±5,37	22,10 ±9,36
LF/HF ratio		1,46 ±0,24	3,51 ±1,69	1,69 ±0,71	1,89 ±0,66	2,13 ±0,97

Такий характер дій, на наш погляд, забезпечується симпатичною та гуморальною регуляцією серцевого ритму за високого рівня парасимпатичного впливу на судинний тонус.

На відміну від гравців лінії атаки, для гравців, до обов'язків яких входить переважно забезпечення захисних дій (ліберо, діагональні нападники), та універсальних гравців (зв'язуючих) характерними є нижчі значення АТ, що, зокрема, знижує ПТ, $АТ_{сер.}$, $Р_{сгд.}$. Гравцям цих амплуа притаманні високі значення ударного об'єму крові (59,03–65,10 мл) і, відповідно, ХОК (4067,64–4286,78 мл) за вищих значень ЧСС (61,57–68,21 уд./$хв^{-1}$), що свідчить про відносно нижчу скоротливість серця на тлі більшої частоти скорочень. Хвилинний об'єм циркулюючої крові забезпечується переважно за рахунок ударного об'єму. Вегетативний індекс Кердо при цьому вказує на схильність до ейтонії (врівноваженості до вегетативної регуляції), тонус периферичних судин характеризується більшою вираженістю, що проявляється у подовжених фазах наповнення (0,17–0,18 с) та систолічній фазі (0,41–0,47 с) (табл. 3).

Амплітудні параметри пульсової хвилі є різнорідними, переважно зумовлюються рівнем артеріального тиску і, на нашу думку, відображають рівень аеробно-анаеробних можливостей студентів. Так, для високих значень АТ притаманною є більша швидкість нагнітання серцем крові у магістральні судини ($Т_{АФ}$, $Т_{Н}$, $Т_{сист.}$), тобто рівень ударного об'єму крові, зумовленого систолічним АТ. При цьому час діастолічної фази прямо пов'язаний із величинами систолічного АТ, що вказує на те, що більша швидкість руху крові в фазу діастоли зумовлю-

Таблиця 3

Взаємозв'язок кардіогемодинамічних показників у студентів, що займаються у групах СПУ з волейболу в базальних умовах

Показник		АТсист.	АТдіаст.	ЧСС
Амплітудно-часові параметри пульсової хвилі				
Часові	Тривалість пульсової хвилі (ТПХ), с	0,051	-0,050	-0,793***
	Тривалість дикротичної фази пульсової хвилі (ТДФ), с	0,391*	0,252	-0,688***
	Тривалість анакротичної фази пульсової хвилі (ТАФ), с	-0,538	-0,474**	-0,123
	Тривалість фази наповнення (ТФН), с	-0,439*	-0,346	-0,110
	Тривалість систолічної фази серцевого циклу (Тсист.), с	-0,550	-0,483***	-0,027
	Тривалість діастолічної фази серцевого циклу (Тдіаст.), с	0,393*	0,262	-0,682***
	Час відбиття пульсової хвилі (Твідб.), с	-0,379*	-0,406*	0,143
Амплітудні	Амплітуда пульсової хвилі (АПХ), ум. од.	0,112	0,219	-0,011
	Амплітуда дикротичної хвилі (АДХ), ум. од.	0,304	0,418*	-0,360
	Амплітуда інцизури (АІ), ум. од.	0,328	0,329	-0,549**
Індекси	Індекс дикротичної хвилі (ІДХ), ум. од.	0,318	0,310	-0,551**
	Індекс відбиття (ІВ),%	0,315	0,359	-0,434**
	Індекс жорсткості (ІЖ), м/с-1	0,323	0,362	-0,232
	Індекс висхідної хвилі (ІВХ), с	-0,494**	-0,340	0,178
Спектральні характеристики варіабельності ритму серця				
Потужність наднизькочастотного компонента ВСР (VLF),%		0,200	0,120	-0,400*
Потужність низькочастотного компонента ВСР (LF),%		0,183	0,130	0,171
Потужність високочастотного компонента ВСР (HF),%		-0,435*	-0,281	0,325
Потужність низькочастотного компонента ВСР (LF), n. u.		0,459*	0,296	-0,157
Потужність високочастотного компонента ВСР (HF), n. u.		-0,459*	-0,296	0,157
Співвідношення значень низькочастотного до високочастотного компонентів ВСР (LF/HF), ум. од.		0,486**	0,467*	-0,110

Примітка: статистична значущість коефіцієнтів кореляції Пірсона: *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001.

ється зниженням АТсист. і збільшенням ЧСС за рахунок скорочення м'язів судин, зумовленого симпатичною регуляцією тонусу та діяльністю серця.

Це пояснюється перерозподілом впливу парасимпатичної та симпатичної нервової системи в різні фази серцевого скорочення: у фазу систоли серцевий м'яз, магістральні і периферичні судини перебувають під впливом парасимпатичної нервової системи, яка дає можливість задіяти внутрішньосерцеві механізми регуляції ритму і знизити м'язовий тонус судин для швидшого наповнення кров'яного русла; у фазу діастоли відбувається посилення дії симпатичної нервової системи, що забезпечується збільшенням ЧСС і посиленням м'язового тонусу судин для забезпечення належного руху крові по кровоносній системі.

При цьому тривалість систолічної фази та її складників (тривалість фази наповнення та анакроти), що характеризують параметри швидкого нагнітання крові з лівого шлуночка серця в аорту, має вірогідний зворотній кореляційний взаємозв'язок із величиною АТ і вказує на те, що швидкість серцевого викиду крові в аорту реалізується виключно за рахунок величини об'ємного викиду крові. При цьому взаємозв'язок між часовими параметрами систолічної фази ПХ відсутній. І, навпаки, у діастолічну фазу ($Т_{ДФ}$, $Т_{діаст.}$) підтримання належного трофічного забезпечення організму реалізується за рахунок частоти серцевих скорочень за поступового зниження рівня систолічного АТ. Індекс жорсткості, який характеризує еластичність/ригідність судинної стінки і враховує довжину тіла індивідууму, прямо взаємопов'язаний із рівнем АТ, що і підтверджує вищевказані тенденції щодо детермінованості функціональних можливостей гравітаційного складника гідростатичного «пасивного» тиску крові, що залежить від довжини тіла [9]. На цей факт вказують і науковці, що вивчали особливості фізичної підготовленості спортсменів та її відповідність морфофункціональним можливостям серцево-судинної системи. Так, встановлено, що структурні особливості серця у спортсменів, що мають більшу довжину тіла, створюють морфологічну основу для збільшення показників гемодинаміки в умовах спокою і під час м'язової роботи, завдяки чому забезпечується адекватне кровопостачання збільшеної біологічно активної маси тіла. Вираженість збільшення гемодинаміки і розмірів внутрішніх структур лівих відділів серця може бути пояснено особливостями спортивної діяльності, що нівелюють антропометричні особливості спортсменів [1].

Висновки із проведеного дослідження. Гравцям лінії атаки притаманний достатньо високий рівень ригідності судин, парасимпатична регуляція судинного тонусу. При цьому потужність спектра наднизькочастотного компонента ВСР перебуває у прямій взаємозалежності із довжиною тіла, $АТ_{сист.}$ і у зворотній – з високочастотним складником, що вказує на детермінованість у гравців лінії оборони та атаки різноспрямованої регуляції серцево-судинної діяльності в базальних умовах. У гравців лінії оборони судинний тонус переважно формується за рахунок парасимпатичної регуляції у поєднанні із центральним (симпатичним) та гуморальним впливом на ВСР. Тонус судин зазвичай зумовлений впливом центральних (симпатичних) і гуморальних механізмів регуляції на тлі високого рівня активності парасимпатичної ланки регуляції СР. Ці особливості дозволяють забезпечити належний сумарний абсолютний рівень активності регуляторних систем (Total Power = 2912,66–4919,45 мс²) функціонування організму в базальних умовах. Врахування вищезазначених закономірностей функціонального забезпечення діяльності дозволить педагогам, тренерам, фахівцям із фізичної культури оптимізувати процес спортивно-педагогічної підготовки студентської молоді відповідно до особливостей серцево-судинної системи та ігрового амплуа. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі спрямовані на визначення функціонального стану кардіогемодинаміки та вегетативної регуляції серцевого ритму студентів чоловічої статі, що займаються у групі СПУ з волейболу, під час виконання дозованих фізичних навантажень різної спрямованості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белоцерковский З.Б. Эргометрические и кардиологические критерии физической работоспособности у спортсменов / З.Б. Белоцерковский. – М. : Советский спорт, 2005. – 312 с.

2. Галкин М. Кардиодиагностика на основе анализа фотоплетизмограмм с помощью двухканального плетизмографа / М. Галкин, Г. Змиевской, А. Ларюшин, В. Новиков // Фотоника. – 2008. – № 3. – С. 30–35.

3. Иванова Н.В. Оценка функционального состояния кардиореспираторной системы спортсменов с различной спецификой мышечной деятельности в соревновательном периоде подготовки / Н.В. Иванова // Вестник спортивной науки. – 2011. – № 1. – С. 64–68.

4. Минько А.А. Статистический анализ в MS Excel / А.А. Минько. – М. : ИД «Вильямс», 2004. – 448 с.

5. Михайлов В.М. Вариабельность ритма сердца: опыт практического применения метода / В.М. Михайлов. – Иваново : Ивановская гос. мед. академия, 2002. – 290 с.

6. Носко М.О. Особливості проведення тренувального процесу на заняттях зі студентами у групах спортивного удосконалення / М.О. Носко, О.О. Данілов, В.М. Маслов // Фізичне виховання і спорт у вищих навчальних закладах за організації кредитно-модульної технології. – К., 2011. – С. 115–134.

7. Приймак С.Г. Спектральний аналіз варіабельності серцевого ритму студентів, що займаються у групах спортивно-педагогічного удосконалення / С.Г. Приймак // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки». – 2017. – Вип. 144. – № 144. – С. 199–202.

8. Романенко В. Психофизиологический статус студенток / В. Романенко. – Д., 2013. – 192 с.

9. Физиология мышечной деятельности : [учеб. для ин-тов физ. культуры] / под ред. Я.М. Коца. – М. : ФИС, 1982. – 446 с.

10. Фомин Е.В. Технико-тактическая подготовка волейболистов : [метод. пособие] / Е.В. Фомин, Л.В. Булыкина, А.В. Суханов. – М. : ВФВ., 2012. – 56 с.

11. Priymak S.G. Functional state the cardiovascular system of students involved in the group of sports-pedagogical perfection / S.G. Priymak // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2017. – Vol. (57). – Is. 129. – P. 33–36.

УДК 378.147:378(410)

НАПРЯМИ НАУКОВИХ ПОШУКІВ У СФЕРІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ, ЩО ПРОВОДЯТЬ УКРАЇНСЬКІ ТА ЗАКОРДОННІ ВЧЕНІ

Рокосовик Н.В., к. пед. н.,
доцент кафедри філології та суспільних дисциплін
Карпатський інститут підприємництва
Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

У статті йдеться про класифікацію напрямів досліджень у галузі дистанційного навчання в Україні та за кордоном. Особлива увага приділяється порівнянню обсягу, областей і рівнів досліджень щодо дистанційного навчання за кордоном і в Україні, виявленню недостатньо досліджених наукових пошуків і потреб для подальшого дослідження.

Ключові слова: *напрями, рівні, аспекти дослідження, дистанційне навчання, дистанційна освіта.*

В статье речь идет о классификации направлений исследования в области дистанционного обучения в Украине и за рубежом. Особое внимание уделяется сравнению объёма, областей и уровней исследований дистанционного обучения за рубежом и в Украине, выявлению недостаточно исследованных научных поисков и запросов для дальнейшего исследования.

Ключевые слова: *направления, уровни, аспекты исследований, дистанционное обучение, дистанционное образование.*

Rokosovyk N.V. INVESTIGATION ISSUES OF DISTANCE LEARNING PROVIDED BY UKRAINIAN AND FOREIGN SCIENTISTS

The article deals with classification of investigation issues of distance learning in Ukraine and abroad. It focuses on comparison of volume, spheres and levels of scientific research concerning distance learning abroad and in Ukraine, also on demands for further research.

Key words: *investigation issues, levels, aspects, distance learning, distance education.*

Постановка проблеми. На підставі осмислення наукових психолого-педагогічних ресурсів, зокрема дисертацій, що з'явилися за останні два десятиліття, можемо констатувати посилену увагу до трактування природи дистанційного навчання (далі – ДН) й освіти, теорій та моделей цього навчання, до особливостей успішної організації дистанційної освіти, імплементації у процес підготовки спеціалістів різних галузей. Попри те, що ДН – молода наукова сфера, вона багатогранна й охоплює низку аспектів. Крім того, унаслідок появи нових термінів, технологій, програмних вимог тощо виникають концептуальні непорозуміння й навіть відверта критика окремих сфер студіювання ДН.

Дослідники Інституту засобів навчання Національної академії педагогічних наук України докладно схарактеризували провідні вектори наукових і практичних студій у царині еволюціонування дистанційної фахової освіти: філософія й історія дистанційної професійної освіти; психолого-педагогічні проблеми дистанційної професійної освіти; інформаційно-телекомунікаційні технології та навчальне середовище дистанційної професійної освіти; соціально-еконо-

мічні аспекти дистанційної фахової освіти; особливості організації дистанційного професійного навчання; нормативно-правові проблеми дистанційної фахової освіти [1].

Постановка завдання. Метою дослідження є проаналізувати і порівняти напрями наукових пошуків у сфері ДН, що проводять українські та закордонні вчені.

Виклад основного матеріалу дослідження. На нашу думку, найповніше розкривають аспекти ДН огляди О. Завацкі-Ріхтер (Німеччина, 2009 р.) [3, с. 35; 7; 8] та Б. Шуневича (Україна, 2008 р.) [4]. Зупинимось на першому. На основі огляду літератури (закордонні дослідження п'яти найвідоміших журналів у сфері ДН Open Learning (OL), Distance Education (DE), American Journal of Distance Education (AJDE), Journal of Distance Education (JDE), International Review of Research in Open and Distance Learning (IRRODL)) та кількісного аналізу відповідей експертів ДН (серед них представники редколегій журналів ДН та викладачі у сфері ДН, зокрема О. Петерс, Т. Бейтс та Б. Голмберг) О. Завацкі-Ріхтер виокремлює 3 великі метарівні досліджень ДН та 15 аспектів у їх межах [7; 8]:

А. **Макрорівень (системи та теорії ДН)**: питання доступу до отримання освіти дистанційно; теоретичні основи ДН, вплив теорій на практику ДН; глобалізація освіти та аспекти кроскультурного характеру; системи та заклади дистанційної освіти; методи дослідження у сфері ДН та їх вплив на практику; огляд літератури, дослідження історії ДН:

1) *доступ, рівність та етика*: демократизація доступу до ДН завдяки новим засобам чи знаходженню нових шляхів надання високоякісної освіти тим, хто має обмежені ресурси та інфраструктуру поганої якості; питання надання дистанційних освітніх послуг у регіонах, що розвиваються;

2) *глобалізація освіти і крос-культурні аспекти*: питання розвитку зовнішнього освітнього середовища, глобального ринку дистанційної освіти, викладання і навчання в опосередкованому глобальному середовищі, передумови для професійного розвитку;

3) *системи і заклади дистанційного викладання*: системи забезпечення ДН, роль інституційної співпраці у розвитку транснаціональних програм, вплив інформаційно-комунікаційних технологій на зближення закладів традиційної та дистанційної освіти (гібридного і змішаного типу);

4) *теорії і моделі*: основи ДН, наприклад, базові освітні моделі, створення знань, взаємодія між студентами, вплив навчальних теорій соціального конструктивізму на практику дистанційної освіти;

5) *методи дослідження ДН і передачі знання*: методологічні міркування, вплив досліджень ДН на практику останнього, роль професійних асоціацій у вдосконаленні практики. Огляд літератури і досліджень щодо історії ДН також відбувається в межах цієї сфери.

В. **Мезорівень (організація, управління та технології)**: освітні інновації та пов'язані з ними зміни в закладах; забезпечення якості дистанційної освіти; питання витрат та прибутків, тобто чи варте ДН витрачених коштів; підтримка педагогічних кадрів, їх професійного розвитку та підвищення кваліфікації; інфраструктура та організація систем підтримки студентів; освітні та інформаційні технології, переваги та недоліки їх використання; стратегії організації та управління ДН;

1) *управління й організація*: стратегії, адміністрування, організаційні інфраструктури та фундамент для запровадження, розвитку і належної організації програм дистанційної освіти; що необхідно для успішного управління ДН; питання ДН, що стосуються підвищення кваліфікації, перекваліфікації, навчання протягом життя; вплив онлайн-навчання на політику закладів; правові аспекти копірайту та інтелектуальної власності;

2) *витрати і прибутки*: питання, що стосуються фінансового управління, витрат, цінової політики та бізнес-моделей у ДН; вартісна ефективність ДН; надання витратоефективної, проте якісної підтримки студенту ДН;

3) *освітні технології*: нові тенденції в освітніх технологіях ДН (наприклад, програми веб 2.0 чи мобільне навчання); переваги і випробування у використанні відкритих освітніх ресурсів, вибір технологій і засобів (наприклад, синхронних чи асинхронних); технічна інфраструктура й обладнання для навчання і викладання у навчальному середовищі онлайн;

4) *інновації і зміни*: питання, що стосуються освітніх інновацій, нових засобів і мір підтримки і сприяння змін у закладах ДН (наприклад, механізми заохочування для викладачів, питання навантаження, посад і їх підвищення);

5) *підвищення кваліфікації викладачів і їх підтримка*: підвищення кваліфікації викладачів та їх підтримка як передумови інновацій і змін; компетенції онлайн-викладача і шляхи вдосконалення цих компетенцій;

6) *системи підтримки студента*: питання створення інфраструктури та організації систем підтримки студента (починаючи

з інформування і рекомендацій потенційним студентам і закінчуючи працевлаштуванням і створенням спільнот випускників);

7) *забезпечення якості*: питання акредитації та стандартів якості дистанційної освіти; вплив гарантій якості та якісної системи підтримки студента на набір студентів і збереження їх кількості і загалом на репутацію та сприйняття дистанційної освіти як дієздатної форми надання освітніх послуг.

С. **Мікрорівень (викладання та навчання у системі дистанційної освіти)**: питання проектування навчальних планів, окремих курсів ДН, педагогічні підходи діалогового навчання, створення та практичне застосування культурно-адаптованого навчального матеріалу; питання спілкування, взаємодії та співпраці у процесі навчання і викладання, також питання розвитку онлайн-спільнот, кроскультурні аспекти у спілкуванні онлайн; характеристика студента, який навчається дистанційно, його цілі, соціально-економічне підґрунтя, різні стилі навчання, особливі потреби, компетенції, необхідні для дистанційного навчання

1) *проектування навчання*: питання, що стосуються етапів проектування навчальних матеріалів для навчальних планів, окремих курсів ДН; особлива увага приділяється педагогічним підходам до викладання онлайн, створення та практичне застосування культурно-адаптованого навчального матеріалу; можливості завдяки появі нових освітніх технологій (наприклад, програм веб 2.0 чи мобільного навчання); також питання практики оцінювання в межах ДН;

2) *взаємодія і спілкування у навчальних спільнотах*: питання проектування курсу, що спонукає до спілкування, взаємодії та співпраці у процесі навчання і викладання; також питання розвитку онлайн-спільнот, крос-культурні аспекти у спілкуванні онлайн;

3) *характеристики студента*: мета і цілі дорослих студентів, їх соціально-економічне підґрунтя, різні стилі навчання, схильність до критичного мислення і спеціальні потреби, які навички і вміння є необхідними для навчання дистанційно (наприклад, комп'ютерна грамотність).

З одного боку, розвідка, здійснена німецькими фахівцями, виявила досить великий дисбаланс між метарівнями за кількістю досліджень. У дослідженні ДН переважають питання мікрорівня (понад 50% аналізованих матеріалів), що зосереджуються на взаємодії і спілкуванні у навчальних спільнотах, проектуванні навчання і характеристиці студента. Питання глобалізації освіти, кроскультурних аспектів, інновацій і змін, витрат займають останні позиції у рейтингу досліджуваних тем, а відтак вимагають додаткової уваги.

Можливе пояснення цього дисбалансу полягає в тому, що підбір тематики досліджень може випливати із практичних міркувань, особливо це стосується наявності даних. Звичайно, аналіз моделей взаємодії в комп'ютерній комунікації є дуже цікавою темою, а текстові дані синхронного спілкування в онлайн-конференціях зберігаються в базах даних систем управління навчанням, тому є легко доступними. Також не дивно, що освітні установи як конкуренти на світовому ринку освіти не хочуть вільно ділитися бізнес-моделями та даними про свої бюджети та витрати. Однак брак статей, що стосуються питань, особливо на мезорівні (менеджмент, організація та технологія), викликає розчарування. Для того, щоб керувати процесом навчання, практики на місцях не повинні спиратися на недостатньо обґрунтовані пробні та помилкові дослідження. Вони повинні керуватись надійними дослідженнями та емпіричними дослідженнями щодо ефективності управлінських заходів для інновацій у галузі освіти, різноманітністю управління, мати підтримку з боку студентів та викладачів, забезпечувати якісну структуру курсу та проводити міжкультурну комунікацію.

З іншого боку, розвідка, здійснена О. Завацкі-Ріхтер, виявила велику потребу в дослідженні ролі культури і культурних особливостей у глобальних програмах ДН, більшої уваги потребує питання співпраці між закладами дистанційної освіти (зокрема питання побудови адекватної системи підтримки студентів із максимальним врахуванням культурних особливостей). Не вистачає компаративних досліджень дистанційних навчальних систем на макрорівні. На мезорівні також існує потреба у вивченні таких питань, як керівництво у ДН і стратегії, управління змінами та інноваціями, витратами, організаційним розвитком та інфраструктурою для підтримки онлайн-студента і викладачів, підвищення кваліфікації педагогів, забезпечення якості. Експерти також говорять про недостатність емпіричних даних щодо можливостей програм веб 2.0, мобільних приладів та синхронних засобів викладання, навчання та оцінювання [8].

З вітчизняного боку сфери досліджень ДН вдало характеризує Б. Шуневич, беручи до уваги сучасний етап і стверджуючи, що «опрацьовану літературу з дистанційного навчання умовно можна розподілити за 10 напрямами: 1) історія розвитку дистанційного навчання; 2) теоретичні аспекти ДН; 3) організація ДН (організаційна структура,

види зв'язку зі студентами, оцінювання навчальних матеріалів, програм, студентів); 4) апаратне і програмне забезпечення дистанційного навчання; 5) матеріали для викладачів (підготовка навчальних матеріалів, методика роботи зі студентами дистанційної форми навчання); 6) матеріали про студентів; 7) корпоративне, а також дистанційне навчання багатодітних жінок, людей з особливими потребами; 8) досвід країн щодо запровадження ДН; 9) соціально-економічні проблеми ДН; 10) проблеми дистанційного навчання окремих предметів (наприклад, іноземних мов)» [4, с. 24].

Узагальнюючи вітчизняні педагогічні праці, у яких розкриваються питання теорії і практики дистанційного навчання, О. Чорна виділяє кілька напрямів здійснених наукових досліджень [3, с. 34–35]:

– теоретичні аспекти дистанційного навчання та його сучасних форм (історія розвитку, концептуальні теорії, теоретична база (зміст, принципи та ін..)): А. Бойко, Г. Козлакова, Н. Корсунська, В. Кухаренко, І. Лисий, В. Луговий, Н. Сиротенко, О. Соловов, П. Стефаненко, П. Таланчук, Б. Шуневич та ін.;

– організація навчання: О. Герасимчук, О. Коваленко, Н. Муліна, О. Хмель та ін. (види курсів та моделей електронного (дистанційного) навчання; віртуальні навчальні середовища та інше програмне забезпечення; методика електронного (дистанційного) навчання; види зв'язку студент-тьютор, студент-студент, студент-матеріал та ін.; контроль за успішністю та аналіз отриманих результатів); В. Биков, Т. Іщенко, Г. Козлакова та ін. (організація дистанційної професійної освіти); В. Гравіт, Т. Койчева, В. Кухаренко, Н. Логінова, Г. Молодих, В. Олійник, Н. Сиротенко (підготовка педагогічних кадрів у системі дистанційного навчання); Н. Жевакіна (педагогічні умови організації дистанційного навчання студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічному університеті); Л. Васильченко, В. Кашицин (сутність нових інформаційних технологій у дистанційному навчанні); Є. Машбиць, І. Підласий (педагогічні підходи до комп'ютеризації навчального процесу); О. Рибалко, О. Птахіна, Г. Яценко (питання спілкування та взаємодії в дистанційному навчанні); В. Кухаренко, Н. Савченко, Б. Шуневич (розроблення дистанційних курсів на різних платформах, віртуальних навчальних середовищах);

– якість навчання та шляхи її підвищення: Є. Владимирська (забезпечення якості дистанційного навчання у технічному університеті); Є. Кальянов (методичні підходи до оцінювання якості ДН);

– підготовка тьюторів, матеріали для них, їхній досвід та відгуки: Д. Бодненко, Н. Дацун, О. Кириленко (педагогічні умови підготовки викладачів вищих технічних навчальних закладів до організації дистанційного навчання), Т. Койчева (підготовка тьюторів для системи дистанційної освіти);

– матеріали про студентів, статистика отриманих результатів, досвід та відгуки студентів: Я. Галета (критерії готовності студентів педагогічних ВНЗ до реалізації дистанційного навчання), І. Делик (організація дистанційного навчання студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах), крім того результати практичних досліджень (case studies) та доповіді для органів управління освітою;

– досвід зарубіжних країн та окремих університетів щодо впровадження дистанційного навчання та шляхи вдосконалення, а також порівняння з відповідним українським: В. Биков, В. Жулкевська, Т. Гусак, К. Корсак, О. Овчарук, В. Олійник, П. Стефаненко, Б. Шуневич та ін.

Проте аналіз праць вітчизняних учених свідчить, що проблему дистанційної освіти сьогодні досліджують здебільшого з теоретичного чи технічного боку, тобто зосереджують свою увагу переважно на суто технічному озброєнні процесу дистанційного навчання чи теоретичному обґрунтуванні базових понять ДН. Значно менше уваги в сучасних дослідженнях приділяється успішним практикам упровадження ДН, компаративним дослідженням позитивного досвіду ДН. Якщо застосувати класифікацію досліджень, запропоновану О. Завацкі-Ріхтер, до вітчизняних пошуків, очевидним видасться тенденція переважання у вітчизняних дослідженнях аспектів макро- і мезорівнів, однак спільною рисою із закордонними дослідженнями вважаємо потребу в компаративних дослідженнях дистанційних навчальних систем на макрорівні й на мезорівні у вивченні таких питань, як керівництво у ДН і стратегії, управління змінами та інноваціями, витратами, організаційним розвитком та інфраструктурою для підтримки онлайн-студента і викладачів, підвищення кваліфікації педагогів, забезпечення якості, а також недостатність емпіричних даних щодо новітніх технологій ДН.

Прикладом вдалого вивчення і, відповідно, успішної практики ДН є політика британської ради з питань фінансування досліджень під керівництвом Інституту освітніх технологій (Institute for Educational Technology), що вивчає галузь ефективності надання освітніх послуг, обміну досвідом. Серед останніх проектів Акаде-

мії вищої освіти Великої Британії в царині ДН – власне дистанційне навчання, гнучке навчання, зміни навчального середовища, відкриті освітні ресурси та їх педагогічне підґрунтя, цифрова грамотність із різних дисциплін [6]. Комітет об'єднаних інформаційних систем JISC (Joint Information Systems Committee) Великої Британії – центральний орган, що проводить дослідження й упроваджує інновації у сфері технологічно підсиленої практики. Комітет аналізує, створює проекти і програми та керує ними, що передбачає використання новітніх інформаційних і комунікаційних технологій у вищій та післядипломній освіті Об'єднаного Королівства. Програми комітету спрямовані на організацію педагогічно обґрунтованого, студентоспрямованого й доступного дистанційного навчання. Серед останніх стратегій комітету – власне дистанційне навчання, аналіз його особливостей і моніторинг, підготовка тьюторів. Наприклад, Програма з педагогічних питань ДН (E-learning Pedagogy programme) покликана надати суб'єктам вищої й післядипломної освіти точну, сучасну, перевірену інформацію щодо ефективного досвіду застосування інструментарію ДН; забезпечити застосування й розвиток інструментарію ДН для підтримки дієвого, педагогічно аргументованого навчання, а також для сприяння викладачам-практикам у розробленні й застосуванні власних методів; оптимізувати опрацювання термінологічної й теоретичної бази, що потенційно полегшує розуміння ДН й обмін досвідом; сформулювати рекомендації практичного характеру та запропонувати спеціалізовані ресурси для осіб, які навчаються і працюють у галузі ДН [1; 2; 5].

На нашу думку, спільною тенденцією у дослідженнях вітчизняних і закордонних вчених є їх умовна періодизація відповідно до трьох широких тематик, виділених О. Завацкі-Ріхтер зі співавторами [9]: заснування закладів онлайн-навчання та дистанційної освіти (2000–2005 рр.), поширення доступу до освіти та підтримка онлайн-навчання (2006–2010 рр.), поява масових відкритих освітніх онлайн-курсів (MOOCs) і відкритих освітніх ресурсів (OER) (2011–2015 рр.).

Висновки із проведеного дослідження. Погоджуємось із дослідниками О. Завацкі-Ріхтер, Е. Бекер і С. Вогт [8, с. 40] у тому, що незважаючи на досить розгалужену сферу питань дослідження ДН, представлену ними, сама галузь ДН продовжує розвиватися і поширюватися неймовірними темпами, поповнюючись новими аспектами дослідження, що не входять до компетенцій жодної із зазначених ними сфер.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Рокосовик Н. Напрями досліджень у галузі підготовки фахівців педагогічної сфери засобами дистанційного навчання в Україні та Великій Британії / Н. Рокосовик // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки». – 2014. – Вип. 131. – С. 179–181.

2. Рокосовик Н. Підготовка магістрів педагогіки в університетах Великої Британії засобами дистанційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Рокосовик ; Карпатський ін.-т підприємництва ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна». – Хуст, 2016. – 303 с.

3. Чорна О. Підготовка вчителів-філологів в університетах Великої Британії засобами електронного дистанційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Чорна ; Черкаський нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2013. – 329 с.

4. Шуневич Б. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : автореф. дис. … докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Історія і теорія педагогіки» / Б. Шуневич ; Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2008. – 36 с.

5. JISC In Their Own Words: Exploring the learner's perspective on e-learning. – 2007 [Electronic resource]. – Access mode : http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearningpedagogy/iowfinal.pdf.

6. Online learning [Electronic resource]. – Access mode : http://www.heacademy.ac.uk/online-learning.

7. Zawacki-Richter O. Research Areas in Distance Education: A Delphi Study / O. Zawacki-Richter // International Review of Research in Open and Distance Learning. – 2009. – Vol. 10. – № 3 [Electronic resource]. – Access mode : http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/674/1260.

8. Zawacki-Richter O. Review of Distance Education Research (2000 to 2008): Analysis of Research Areas, Methods, and Authorship Patterns / O. Zawacki-Richter, E. Bäcker, S. Vogt // International Review of Research in Open and Distance Learning. – 2009. – Vol. 10. – № 6 [Electronic resource]. – Access mode : http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/741.

9. Zawacki-Richter O. Review and Content Analysis of the International Review of Research in Open and Distance/Distributed Learning (2000–2015) / O. Zawacki-Richter, U. Alturki, A. Aldraiweesh // International Review of Research in Open and Distance Learning. – 2017. – Vol. 18. – № 2 [Electronic resource]. – Access mode : http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2806.

УДК [378.147:332.2]:378.4(438)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ МАЙБУТНІХ ЗЕМЛЕВПОРЯДНИКІВ: ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД

Русіна Н.Г., к. пед. н., викладач
ВСП «Рівненський коледж
Національного університету біоресурсів і природокористування України»

У статті розглянуто особливості використання проектної технології під час підготовки майбутніх землевпорядників в університетах Республіки Польща. Наголошено, що проектна технологія є засобом професійної підготовки й основою професії. Зазначено, що проектні технології найчастіше використовуються під час виконання ліценціатських, інженерних та магістерських робіт. Підкреслено, що метод проектів не тільки дозволяє поглибити і закріпити знання з обраного фаху, але і розвинути особистісно-суспільні навички та компетенції, такі як ефективна комунікація, прийняття рішень, робота в команді, упевненість у собі, самопрезентація, творчість та підприємництво.

Ключові слова: *проектна технологія, метод проектів, види проектної діяльності, дипломне проектування, курсовий проект.*

В статье изложены особенности использования проектной технологии при подготовке будущих землеустроителей в вузах Республики Польша. Отмечено, что проектная технология есть средством профессиональной подготовки и является основой профессии. Проектная технология зачастую используются при выполнении лицензиатских, инженерных и магистерских работ. Подчеркнуто, что метод проектов не только позволяет углубить и закрепить знания по выбранной специальности, но и развить личностно-общественные навыки и компетенции, такие как эффективная коммуникация, принятие решений, работа в команде, уверенность в себе, самопрезентация, творчество и предпринимательство.

Ключевые слова: *проектная технология, метод проектов, виды проектной деятельности, дипломное проектирование, курсовой проект.*

Rusina N.G. FEATURES USING OF PROJECT TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS OF THE FUTURE LAND MANAGERS: POLISH EXPERIENCE

The peculiarities of using the project technologies in the preparation of the future land managers in the higher educational establishments of the Poland's Republic are considered in this article. It is emphasized that the project technology is a means of professional training and is the basis of the occupation. It is pointed out that the project technologies are the most often used during the realization of licensed, engineering and master's works. It is emphasized that the method of projects not only allows to deep and establish the knowledge of the chosen specialty, but also develop personal and social skills and competences such as effective communication, decision-making, teamwork, self-confidence, self-presentation, creativity and entrepreneurship.

Key words: *design technology, project method, types of project activity, diploma designing, and course project.*

Постановка проблеми. Сьогодні питання підготовки висококваліфікованого фахівця, здатного створювати і поширювати сучасні технології, є пріоритетним напрямом вищої освіти України. Адже майбутній інженер-землевпорядник повинен володіти сучасними ГІС-технологіями, програмними продуктами та високоточними геодезичними приладами.

Досвід розвинутих європейських країн, особливо Польщі як колишньої соціалістичної країни, свідчить про спрямованість вищої школи на практичну сторону навчання, зв'язок освіти з виробництвом, упровадження інноваційних освітніх технологій. Звернення до освітньої практики Республіки Польща зумовлено помітним економічним розвитком цієї країни за останні десятиліття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерельної бази показав, що серед інноваційних підходів до викладання навчальних дисциплін у вищій школі на сьогодні яскраво виділяється проектний метод навчання, який набув особливої значущості у зв'язку з необхідністю реалізації стратегічних завдань, що постають перед сучасною освітою: розвиток творчих здібностей і саморозвиток особистості майбутнього фахівця, здатного до організації плідного взаємообміну інформацією, реалізації комунікативних послуг, прийняття рішень [1, с. 121].

Розуміння важливості знань, самостійність у їх отриманні і перевірці, творче застосування до вирішення різних завдань, глибоке і міцне їх засвоєння забезпечує проектна технологія. Так у своїх дослідже-

нях якості освітнього процесу європейських країн зауважує Н. Журавська [3; 4]. Передумовою впровадження методу проекту у практику освітньої діяльності вузів є два основні мотиви: пошук методів, які давали б змогу представити освітній процес як організацію переважно самостійної роботи студентів, та прагнення розглядати освіту ширше, ніж просто передачу певного обсягу знань [5].

Обґрунтовуючи теоретичні основи, сутність, загальні принципи проектної діяльності, А. Грабовий розглядає проектну технологію як технологію навчання, що сприяє оволодінню учнями методологічними знаннями, уміннями та навичками їх подальшої самоосвіти як засобу розвитку здібностей школярів, дослідницьких умінь, соціальних навичок [2].

Зарубіжний і вітчизняний досвід свідчить про те, що традиційні педагогічні методи і технології замінюються новими, що відповідають постійно змінюваним освітнім умовам, які спрямовані на підвищення ефективності діяльності установи за скорочення обсягу ресурсів, зміни відношення до стану внутрішнього і зовнішнього середовища та уявлення про процес управління (чіткий контроль, розподіл праці, управління на основі об'єктивних показників та ретельному аналізі), створення позитивної корпоративної культури тощо. Саме проектні технології у центральноєвропейських країнах виокремлені як найбільш ефективні у формуванні управлінських компетенцій персоналу [6].

Вивчення особливостей польського досвіду впровадження проектних технологій в освітній процес є важливою умовою підвищення якості підготовки майбутніх землевпорядників в Україні.

Постановка завдання. Мета статті – обґрунтувати особливості застосування проектних технологій у формуванні професійних компетенцій фахівця із землеустрою в університетах Республіки Польща.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нашими дослідженнями встановлено, що нині у ВНЗ Республіки Польща широко використовується проектна технологія. Адже проектування формує напрям дій для зміни наявної ситуації на бажану і є засобом професійної підготовки та основою професії. Підкреслимо, що методика проектування пов'язана із практичною ситуацією, окремою темою. Практична ситуація визначає результат, який відрізняється від інших результатів своєю цінністю. Цінність результату полягає у його задоволенні теми. J. Grzesiak називає такі види проектної діяльності: пізнавальна (меритворична), технологічна (методична або технологія навчання) та організаційно-технічна. Пізнавальна функція виконується під час розв'язання завдань (проблем). Науковець називає п'ять типових завдань, які використовують у проектній технології: ігрові (активізація учасників); завдання-міні-проблеми (засвоєння функціональних компетенцій); нестандартні завдання (узагальнення і структурування набутих компетенцій); тестові завдання (самоконтроль, авторське коректування і самооцінка набутих знань); завдання-вправи (групування набутих елементів знань, навичок і характеристик) [9]. Доречно додати, що M. Luc, P. Trzepacz, D. Kaim, викладачі Ягілівського університету у Кракові, зауважують, що виконання ситуаційних проектних задач здійснюється на невеликих курсах навчальних дисциплін. Практичний аспект забезпечує виконання студентами різних професійних вправ. Виконуючи певні функції, учасники груп вирішують поставлене завдання та визначають найкраще рішення відповідно до ідей проекту [12].

Варто додати, що ліценціатські, інженерні та магістерські праці є самостійною, рукописною роботою студента над вибраною темою під опікою наукового керівника (naukową promotor). У «Вимогах до підготовки дипломних проектів» Академії економіки в Родомі зазначено, що дипломний проект: виконується самостійно студентом під наглядом керівника; підлягає рецензуванню викладача, який призначається деканом і має науковий ступінь; є предметом обговорення та оцінювання під час підсумкового іспиту (захисту). Захист складається із двох частин. Перша частина передбачає презентацію роботи у формі короткого опису тез (предмет і обсяг роботи, методи дослідження, сформовані висновки й остаточні результати). Дипломант обов'язково підготовлює презентацію у довільній формі (мультимедійна, креслення, плакати тощо). Захист триває 5–10 хвилин. Друга частина – це відповіді на запитання Екзаменаційної комісії. Мінімальна кількість – 2 запитання, одне пов'язане з дипломним проектом, друге стосується галузі знань дипломника [16].

Викладачі Вищої школи економіки у Бидгощі підкреслюють, що дипломний проект є фактом закінчення навчання інженерного або магістерського ступеня, а дипломне проектування є підсумковим дидактичним процесом та можливістю для студента представити власні професійні здібності й навики. Проект як оцінка результатів роботи випускника відображає рівень його знань та якісний потенціал [10].

Варто додати, що правовою основою організації дипломного проектування в університетах Польщі є два розпорядження Міністра науки і вищої школи, Правила навчальних закладів та Карта прав студента. У Розпорядженні Міністра науки та вищої школи «Про назви професій» від 1 вересня 2011 р. (Dz. U. nr 196, poz. 1167) зазначено, що умовою видачі диплому після закінчення вузу є складання дипломного екзамену і захист дипломної роботи. Один екземпляр дипломних проектів зберігається в особовій папці студента та оформляється у паперовій та електронній формі відповідно до Розпорядження Міністра науки і вищої освіти від 14 вересня 2011 р. (Dz. U. nr 201, poz. 1188). У Правилах навчальних закладів указано, що під час вибору теми диплому враховуються напрям індивідуального дослідження, інтереси студента і потреби бізнесу. Умовою закінчення і видачі диплома є отримання означених результатів навчання, необхідна кількість кредитів ECTS, проходження практик, які визначені освітньою програмою, розроблений дипломний проект і складання підсумкового іспиту [17, с. 11]. Таким чином, дипломний проект може мати різний характер: досліджень (виявлення нових фактів, зв'язків, методів), проектний (впровадження нових підходів у вирішенні практичної проблеми), систематизаційний (обґрунтування практичних або теоретичних поглядів: аналіз результатів емпіричних досліджень, проведених відповідно до нової розробленої методики; аналіз результатів емпіричних досліджень, проведених відповідно до відомої методики; аналіз результатів емпіричних досліджень, проведених іншими авторами; заснований на науковій літературі).

Польські дослідники J. Barta та R. Markiewicz зазначають, що керівництво дипломним проектом зводиться до пропозиції вибору теми роботи, визначення методики дослідження, літературних джерел і має корегувальний характер [7, с. 7–17]. Підкреслимо, виконання дипломного проекту має позитивний вплив на розвиток таких компетенцій: «знання і поняття», «застосування знань», «формулювання суджень», «вирішення складних проблем, міждисциплінарності». Варто додати, що M. Sydor вважає, що оцінка дипломної роботи складається з: головної (відповідність змісту теми, формулювання й обґрунтування цілей, підбір літератури, спосіб реалізації цілей, якість і корисність висновків) і формальної (грамотність і редакційна якість рукопису роботи (оформлення)). Оцінка передбачає дві рецензії: оцінка керівника та рецензента [17, с. 14].

Для нашого дослідження важливі висновки науковців Гуманітарно-економічної Академії в Лодзі щодо практичних вказівок застосування методу проектів: 1) вимоги до форми та змісту проекту (проект являє собою вирішення завдання, поставленого на початку семестру (навчання) викладачем; точні вимоги до компонентів проекту, які визначаються індивідуально для кожного суб'єкта проектування; проект повинен відповідати знанням, умінням та компетенціям проектної групи або студента; проект має містити елемент реальності); 2) реалізація проекту як у навчальному закладі, так і за його межами (питання реалізації розглядається на першому занятті; проведення консультацій; формальні вимоги до проекту, тобто кількість учасників, оформлення, літературні джерела тощо); 3) консультування (консультації індивідуальні або групові; проведення згідно із графіком у формі студент-викладач; аудиторне консультування, за допомогою електронного зв'язку, скайпу; результат і оцінка проекту); 4) результативність проекту (архівування (проведення архівування проектів є необхідною умовою для отримання заліку за кредитом; електронне архівування проводиться на сайті вузу в розділі «Archiwum Projektyw» (http://metodaprojektowa.ahe.lodz.pl)); відбір найкращих проектів та їх реалізація у світі бізнесу; конкурс (організація університетом конкурсу на найкращий проект, який розроблений на заняттях у різних категоріях; проекти-переможці нагороджуються призами)) [13].

M. Kotłowska, викладач Університету економіки у Вроцлаві, зазначає щодо оцінки курсового проекту, що студент може отримати 60 балів (пунктів) [11, ст. 103–104] за:

– доступність (зрозумілість) проекту (0–5);

– оцінка реалізації всіх елементів проекту (0–5);

– вибір використаних даних (0–5);

– вибір інструментів, що описують об'єкт дослідження (0-10);

– правильність методики дослідження (0–5);

– розуміння оцінки (0-10);

– оцінка характеру і корисності висунутих результатів (0-10);

– оцінка аналізу представлених результатів (0-10).

Відзначимо, що у польських університетах запроваджено курс «Методика досліджень у землеустрої» (Metody badań w gospodarce przestrzennej). Викладання дисципліни передбачає завдання [14]: 1) наука, методологія наук і основні поняття загальної методики; 2) організація процесу дослі-

джень; 3) предмет і ціль та наукова гіпотеза; 4) джерела інформації в землеустрої; 5) статистичний аналіз даних; 6) окремі кількісні методи просторового планування; 7) методологія соціологічних досліджень.

Зауважимо, що метод проектів не тільки дозволяє поглибити і закріпити знання з обраного фаху, але і розвинути особистісно-суспільні навички та компетенції, такі як ефективна комунікація, прийняття рішень, робота в команді, упевненість у собі, самопрезентація, творчість та підприємництво. Під час розроблення реальних курсових проектів для конкретних компаній та організацій студенти отримують досвід роботи, що цінується під час працевлаштування. Це хороша практика для особистого портфоліо випускника, який виходить на ринок праці. Польський професор M. Szymański у своїй книзі «Про метод проектів» («O metodzie projektyw») відзначає, що «<…> метод проектів − це загальний метод, освітній стандарт поведінки або навіть педагогічна система, яка базується на «філософії самонавчання» [18, ст. 32]. T. Nowacki, K. Korabinowska-Nowacka, B. Baraniak зауважують, що метод проекту – це технологія, яка надає великі можливості не тільки для розвитку розумових здібностей та практичних умінь студента, а також його соціалізації, стимулює підвищення активності студента, а навчальний заклад стає для нього місцем розквіту творчих сил [15, ст. 130]. Таким чином, проектна технологія забезпечує широку свободу у виборі способу дій із боку викладача чи команди студентів.

K. Borgnakke, яка проводила дослідження стратегії навчання в університетах, вважає, що метод проектів заснований на виконанні студентами практичних завдань (проектів) та вимагає певної організації. Він характеризується: орієнтацією на проблему; міждисциплінарністю; орієнтацією на того, хто навчається [8, с. 7]. Варто наголосити, що до особливостей проектування можна віднести: прогресивну роль педагога; суб'єктивність студента; цілісність досліджень; відхід від (звичайної) оцінки.

Висновки із проведеного дослідження. Таким чином, однією із провідних сучасних педагогічних технологій у вищій освіті Польщі є і залишається проектна технологія, яка орієнтована на самостійність та на розвиток творчих здібностей студента. Зміст її передбачає підготовку до практичної діяльності, опанування вміннями та навичками, необхідними для майбутньої професійної діяльності та життя у суспільстві. Для проектної технології характерні: практична спрямованість освіти, індивідуалізація навчання, самонавчання, проблемність, а також соціалізація студента.

Обсяг статті не дозволяє повною мірою висвітлити всі аспекти запровадження проектної технології у вищих навчальних закладах Республіки Польща. Подальші дослідження будуть спрямовані на застосування польського досвіду у вузах України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гаркуша І. Проектна технологія навчання як засіб формування риторичних умінь майбутніх фахівців із реклами / І. Гаркуша // Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Серія «Педагогічні науки». – 2010. – № 12(199). – С. 121–130.

2. Грабовий А. Педагогічне проектування як чинник експериментально-методичної підготовки майбутніх вчителів хімії / А. Грабовий // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки». – 2014. – № 120. – С. 50–53

3. Журавська Н. Особливості підготовки викладачів для навчання аграрних професійно-орієнтованих дисциплін в університетах Італії: навчальні плани і програми / Н. Журавська // Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – 2007. – Вип. LXXV (№ 75). – С. 77–90.

4. Журавська Н. Управління якістю освіти у Великобританії: стандартизація / Н. Журавська // Матеріали третьої Міжнародної науково-практичної конференції «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (27–29 листопада 2008 р.). – К., 2008. – С. 157–163.

5. Кравченко Г. Технологія організації проектної діяльності студентів вищих навчальних закладів / Г. Кравченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Conferences 92.pdf.

6. Товканець О. Педагогічні технології у формуванні управлінських компетенцій персоналу освітніх установ у центральноєвропейських країнах / О. Товканець // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – 2016. – № 12. – С. 117–124.

7. Barta J. Autorskoprawne problemy prac magisterskich i doktorskich / J. Barta, R. Markiewicz // Raport o zasadach poszanowania autorstwa w pracach dyplomowych oraz doktorskich w instytucjach akademickich i naukowych ; red. E. Wosik. – Warszawa : Fundacja Rektorów Polskich, 2005. – S. 7–17.

8. Borgnakke K. Uczenie się poprzez praktykę – badania etnograficzne i analiza polemik na temat «uczenia się poprzez działanie» / K. Borgnakke // Innowacje w Edukacji Akademickiej. – 2004. – № 1 (4). – S. 7–12.

9. Grzesiak Ja. Modelowanie projektowania poprawy jakości kształcenia wyzwaniem dzisiaj – wczoraj i jutro / Ja. Grzesiak [Elektroniczne źródło]. – Dostęp : http://www.pwsz.konin.edu.pl/userfiles/files/Wydawnictwo/ewaluacja-projekt_2013wstep.pdf.

10. Informacja o trybie kończenia studiów na kierunku gospodarka przestrzenna [Elektroniczne źródło]. – Dostęp : http://www.ibipi.wsg.byd.pl/userfiles/files/111114%20Informacja%20o%20trybie%20ko%C5%84czenia%20studi%C3%B3w%20na%20GP%20w%20r.pdf.

11. Kotłowska M. Wykorzystanie metody projektów na zajęciach z przedmiotu rachunkowość zarządcza / M. Kotłowska // Folia pomeranae universitatis technologiae stetinensis. Oeconomica. – 2014. – № 311 (75) 2. – S. 97–106.

12. Luc M. Geodesign a gospodarka / M. Luc, P. Trzepacz, D. Kaim // Nowe koncepcje studiów w zakresie geografii i gospodarki przestrzennej. – Kraków : Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej U J Wydanie I Poligrafia Salezjańska, 2016. – 144 s.

13. Metoda projektów «na skróty» [Elektroniczne źródło]. – Dostęp : https://www.ahe.lodz.pl/sites/default/files/pliki_wpisow/do_pobrania/1703/przewodnik_po_metodzie_projektow.pdf.

14. Metody badac w gospodarce przestrzennej [Elektroniczne źródło]. – Dostęp : https://usosweb.umcs.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=Z-GP-2S.MB.

15. Nowacki T. Nowy Słownik Pedagogiki Pracy / T. Nowacki, K. Korabinowska-Nowacka, B. Baraniak. – Warszawa : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, 1999. –130 s.

16. Standardy przygotowania prac dyplomowych w Wyższej szkole handlowej w Radomiu Załącznik nr 1 do Uchwały nr 3/46 Senatu WSH w Radomiu z dnia 16 października 2009 r. [Elektroniczne źródło]. – Dostęp : www.vdziekanat.wsh.pl/Shared/PobierzPlik/3010?typ=1.

17. Sydor M. Wskazówki dla piszących prace dyplomowe / M. Sydor. – Poznań : Wydawnictwo uniwersytetu przyrodniczego w poznaniu, 2014. – 62 s.

18. Szymański M. O metodzie projektów / M. Szymański. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2000. – S. 78.

УДК 376 – 056.36:376.016:502] – 053.4

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ УЯВЛЕНЬ ПРО НАВКОЛИШНІЙ СВІТ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Хайдарова О.С., аспірант
Інститут спеціальної педагогіки
Національної академії педагогічних наук України
вчитель початкових класів, дефектолог-логопед
КЗ «Молочанська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат»
Запорізької обласної ради

У статті розглянуто методику вивчення стану сформованості уявлень про навколишній світ у молодших школярів із легкою та помірною розумовою відсталістю.

Ключові слова: *помірна розумова відсталість, інтелектуальні порушення, молодші школярі, формування уявлень про навколишній світ.*

В статье рассматривается методика изучения состояния сформированости представлений об окружающем мире у младших школьников с лёгкой и умеренной умственной отсталостью.

Ключевые слова: *умеренная умственная отсталость, интеллектуальные нарушения, младшие школьники, формирование представлений об окружающем мире.*

Khaidarova O.S. METHODS OF THE STUDY STATE FORMING IDEA ABOUT THE SURROUNDING WORLD IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MODERATE MENTAL RETARDATION

The article discusses method of studying the state formation of ideas about the world around us in primary school children with mild to moderate mental retardation.

Key words: *moderate mental retardation, primary school children, formation ideas about the surrounding world.*

Постановка проблеми. Формування елементарних, правильних і конкретних уявлень у дітей із помірною розумовою відсталістю є одним з основних завдань їхнього навчально-виховного, корекційно-розвивального та реабілітаційного процесу. Це зумовлено тим, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку мають специфічні складнощі у сприйманні навколишнього світу. Уявлення цієї категорії дітей виявляються звуженими, фрагментарними, схематичними і мають низький рівень узагальненості. Спостерігається слабкий розвиток узагальнюючої функції мовлення і мислення, збіднений чуттєвий досвід, переважає чуттєво-практична форма пізнання, тому особливо важливе значення має формування у них конкретних образів предметів і явищ навколишнього світу. Формування уявлень ускладнюється і тим,

що у сім'ї ще до навчання у школі не використовуються повною мірою усі можливості для формування і збагачення у дітей такої категорії уявлень про неживу природу, рослинний і тваринний світ, навколишній світ загалом.

Тому пошук шляхів формування уявлень у дітей із помірною розумовою відсталістю посідає провідне місце в їхньому корекційно-розвиваючому навчанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі питанню формування у дітей уявлень про навколишній світ присвячено багато теоретичних робіт і практичних досліджень (Т. Байбара, О. Біда, Ф. Кисельов, В. Пакулова та ін.). У цих працях стверджується, що природничі знання засвоюються учнями у формі таких видів: уявлення, поняття, конкретні факти. Аналіз літературних джерел свідчить, що проблемі ознайомлення дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого віку з природою присвячені праці О. Калініної, А. Катаєвої, Н. Морозової, Н. Павлової, Н. Соколової. Основи методичної системи з ознайомлення з навколишнім світом представлені в роботах Р. Афанасьєвої та Є. Лапошиної. Сьогодні науковцями (Н. Малюхова, Г. Блеч, О. Мякушко, А. Міненко, Н. Рахуба та ін.) розглядається і досліджується проблема формування уявлень про навколишній світ у дітей із порушенням інтелектуального розвитку з різних аспектів. Дослідники наголошують, чим більшим є в учнів запас конкретних уявлень, тим успішніше їх просування на шляху опанування знаннями, вміннями, навичками.

Аналіз психолого-педагогічної літератури довів, що проблема формування уявлень про навколишній світ у дітей із помірною розумовою відсталістю залишається недостатньо вирішеною. У спеціальній педагогіці не проводилось дослідження, у якому б системно вивчались теоретичні та методичні аспекти проблеми (відсутність програмного забезпечення, ефективної методичної системи, спеціальної педагогічної технології, що забезпечує формування уявлень про навколишній світ у молодших школярів із помірною розумовою відсталістю).

Виклад основного матеріалу дослідження. Урахування стану сформованості уявлень про навколишній світ сприятиме ефективному методичному забезпеченню, поетапному формуванню уявлень у дітей із помірною розумовою відсталістю, зниженню негативного впливу вторинних відхилень на становлення особистості, підтримці пізнавального інтересу дітей та активізації компенсаторних можливостей, удосконаленню змісту та якості корекційного навчання.

Для цього було розроблено методику, в якій уперше репрезентовано показники стану сформованості уявлень про навколишній світ у молодших школярів із помірною розумовою відсталістю, отримання результатів за якими дозволило виявити характерні особливості і труднощі у процесі формування уявлень, спрогнозувати перспективи здійснення корекційно-виховної роботи конкретній дитині.

Дослідженнями були охоплені вихованці спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів м. Молочанська Запорізької області, м. Дніпро, м. Миколаєва та м. Черкаси. Всього експериментом було охоплено 171 дітей, із них 90 – діти з легкою розумовою відсталістю та 81 – діти з помірною розумовою відсталістю.

Стрижнем методики вивчення стану сформованості уявлень про навколишній світ у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку було розроблення діагностичних блоків із тестовими завданнями та анкетування учнів, учителів, батьків.

Вивчення стану сформованості уявлень про навколишній світ проводилось методом спостереження та тестування як у повсякденному їхньому житті, так і на спеціально організованих заняттях, також використовувалось анкетування, бесіди з дітьми, вивчення документації.

Результати дослідження було оформлено у завчасно розроблених протоколах.

Під час дослідження використовувалась методика непрямої бесіди (Л. Божович, Н. Морозова, Н. Малюхова), спеціально адаптована нами з урахуванням віку та пізнавальних можливостей дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Із кожною дитиною індивідуально в класі вчителем проводилася бесіда. Дослідник знайомився із дитиною, ставив їй кілька запитань, щоб зняти емоційну напругу, наприклад, з'ясовував, як дитину звати, її прізвище, імена батьків, учителя, вихователя, де вона живе, чи подобається їй відвідувати школу тощо. Після цього переходили до змісту анкетування. Дитині пропонувалась серія запитань для виявлення у неї уявлень про неживу та живу природу, навколишній світ загалом. Робимо наголос на тому, що під час обстеження учнів із помірною розумовою відсталістю із мовленнєвими порушеннями використовуються картинки, сюжетні малюнки тощо.

Пропонуємо анкетування та діагностичні блоки з тестовими завданнями (1 блок –

вивчення стану сформованості уявлень про неживу природу, 2 блок – вивчення стану сформованості уявлень про рослинний світ, 3 блок – вивчення стану сформованості уявлень про тваринний світ, 4 блок – вивчення стану сформованості уявлень про птахів), які можна використати як для вивчення стану сформованості уявлень про навколишній світ, так і в подальшому для їх формування.

Основні завдання констатувального етапу дослідження передбачали виявлення знань за темами: «Навколишній світ», «Нежива природа», «Сонце», «Повітря», «Вода», «Земля», «Тварини свійські і дикі», «Рослини», «Птахи».

АНКЕТА ДЛЯ УЧНІВ

НЕЖИВА ПРИРОДА

1. Скажи, що нас оточує? (Природа, світ.)
2. Яка буває природа? (Жива і нежива.)
3. Чим відрізняються камінь і пташка, рибка і пісок?
4. Що таке жива природа? А нежива?
5. Як ти розумієш, що таке земля? (Земля – тверда.)
6. Як люди використовують землю?
7. Покажи сонечко. Для чого воно?
8. Як ти розумієш, що таке повітря? (Повітрям ми дихаємо.)
9. Яке значення повітря у житті всього живого?
10. Для чого нам повітря? (Дихати.)
11. Як ти розумієш, що таке вода? (Це рідина.)
12. Як люди використовують воду?

РОСЛИНИ

1. Що зображено на малюнку? (Зображення квітів, дерев, ягід.)
2. Покажи на зображенні дерева, кущі, траву.
3. Для чого людині потрібні рослини?
4. Чи можна ламати дерева, зривати рослини?

ТВАРИНИ

1. Яких тварин ти знаєш?
2. Назви свійських тварин. Де вони живуть? Чим вони живляться?
3. Яких свійських тварин ти знаєш? Чи є у тебе вдома тваринки? Хто саме?
4. Назви диких тварин. Де вони живуть? Чим живляться?

ПТАХИ

1. Яких птахів ти знаєш?
2. Чим живляться птахи?
3. Чи можна ламати пташині гнізда?

Питання та завдання для усіх груп дітей (із легкою та помірною розумовою відсталістю) ідентичні. Лише робимо наголос на тому, що, обстежуючи учнів із легкою та помірною розумовою відсталістю, ми враховуємо індивідуальні мовленнєві можливості (для немовленнєвих дітей ми використовуємо дидактичні матеріали: картки, сюжетні та предметні малюнки тощо).

Нами обчислюється ступінь складності Р кожного питання за формулою [3]:

$$P = \frac{\text{кількість тестованих, які завдання виконали правильно}}{\text{загальна кількість обстежених}} X100.$$

Ступінь складності Р у числовому показнику тим більший, чим легше питання:

Р = 80–100 – легкі запитання;

Р = 40–70 – середнього ступеня складності;

Р = 10–30 – напівскладні.

Після налагодження контакту з дитиною ми розпочинаємо тестування, спостерігаючи її реакцію на завдання, поведінку під час виконання завдання, використання допомоги, ставлення до самостійної роботи.

Так, наприклад, за допомогою першого блоку **виявляється рівень сформованості уявлень про явища неживої природи**.

Завдання 1. Дітям пропонується намалювати на аркуші паперу такі природні явища: йде дощ, сонечко, йде сніг, віє вітер. Виконання цих малюнків дозволяє виявити, як діти уявляють, а отже, і знають, як зможуть передати в малюнках характерні ознаки названих природних явищ.

Якщо дитина неспроможна самостійно виконати малюнок, то їй пропонується допомога у вигляді завдання: знайти картку з потрібним природним явищем; та бесіди, під час якої з'ясовується, якої пори року таке буває, які характерні ознаки цього природного явища, які сезонні зміни в житті людей і тварин відбуваються у цю пору року. Після виконання малюнків учням пропонується розповісти, що і чому саме так вони намалювали.

Завдання 2. Під час другого завдання дитині пропонуємо з'єднати лініями-промінчиками сонце і тіла, які не можуть існувати без нього (на картці: сонце + діти, квіти, дерева, лисиця, птахи, книжка казок). За допомогою цього тестового завдання ми виявляємо уявлення та знання дітей про значення сонця для навколишнього світу. Якщо дитина має труднощі у виконанні цього завдання, то їй пропонується допомога у вигляді бесіди, під час якої з'ясовується, чи відіграє сонце та яку саме роль у житті поданих прикладів (діти, квіти, дерева, лисиця, птахи, книжка казок).

Завдання 3. У наступному завданні дитині пропонується з'єднати стрілочками об'єкти, які не можуть існувати без повітря (на картці: повітря + діти, лисиця, дерева, птахи, книжка казок). Якщо дитина неспроможна виконати самостійно це завдання,

ми пропонуємо їй допомогу у вигляді бесіди, під час якої з'ясовуємо, для кого/ чого важливе повітря. Після виконання завдання учням пропонується розповісти, яку роль відіграє повітря для дітей, лисиці, дерева, птахів, книжки казок.

Мета запропонованих завдань полягала **у виявленні вміння співвідносити предмети неживої природи з тим природним середовищем, у якому вони можуть використовуватись**. Ці два завдання були запроваджені Н. Малюховою та адаптовані нами для нашої категорії опитуваних дітей [3]. Перед дитиною викладаємо три іграшки: човник, лопатку та повітряну кульку. Пропонуємо показати, якою саме іграшкою дитина буде гратись на воді, на землі, у повітрі.

У другому завданні необхідно дібрати до малюнків із зображенням об'єктів неживої природи (земля, вода, повітря) малюнки із зображенням предметів живої природи (дерево, рибка, пташка). Під час спостереження за виконанням учнями поставлених завдань фіксуються відмови дітей від виконання завдань, з'ясовується причина відмови. Якщо дитина неспроможна самостійно вибрати предмет або малюнок, то пропонуємо першу міру допомоги, яка полягає у повторенні словесної інструкції. Якщо вона й після цього не може виконати завдання, то пропонується друга міра допомоги – показ дослідником зразка та способу виконання завдання. Третьою мірою допомоги є виконання завдання спільно з експериментатором. У всіх випадках після закінчення роботи від дітей вимагаємо пояснити спосіб виконання завдання.

За допомогою другого блоку ми **виявляємо рівень сформованості уявлень про рослинний світ**.

Завдання 1. «Прибери зайве». Пропонуємо розглянути картку, на якій зображено дуб, берізку, гілочку малини, кущ помідорів та автобус, визначити «зайве». Це завдання дозволяє виявити у дітей рівень уявлень про живі та неживі об'єкти, виокремити серед рослин неживий предмет.

Після виконання поданого завдання дитині пропонуємо пояснити, чому саме «автобус» є «зайвим». Якщо дитина має труднощі під час виконання, ми застосовуємо бесіду, під час якої характеризуємо кожний запропонований малюнок, визначаємо його характеристику та робимо висновок.

Завдання 2. У наступному завданні ми пропонуємо дитині розглянути картку із зображенням куща картоплі, моркви, куща помідорів, гілочки малини, куща суниці, куща гарбузу, куща огірків, гілочки дуба, берізки та відповісти на запитання: що росте у мами (бабусі) на городі? Дитина повинна вибрати.

Завдання 3. Пропонуємо розглянути картку із зображенням яблуні, груші, сливи, абрикоса, дуба, берізки. Дитина повинна вибрати те, що росте у саду. Якщо в дитини виникають труднощі під час виконання завдання, ми пропонуємо допомогу у вигляді бесіди, під час якої аналізуємо подані зображення та визначаємо, що ж росте у саду.

*Завдання 4. «*Впізнай рослину за її плодом». У наступному завданні ми розкладаємо перед дитиною 8 карток із зображенням жолудів, дуба, каштанів, дерева каштан, яблука, яблуні, помідора, куща помідорів. У цьому завданні пропонуємо поєднати рослину з її плодом. Діти повинні розкласти попарно картки: рослина – її плід.

Завдання 5. Останнє завдання із цього блоку дає змогу виявити рівень вихованості та ставлення дитини до рослин загалом. Перед дитиною ми розкладаємо дві ілюстрації (на ілюстраціях: діти саджають дерева, хлопчик ламає гілку). Дитина повинна вибрати одну із запропонованих дій, яку вона вважає за правильну. Після озвучення учнем вибраного «правильного» варіанту пропонуємо дитині обґрунтувати, пояснити вибраний варіант.

За допомогою третього блоку **виявляється рівень сформованості уявлень про тварин**.

Завдання 1. У цьому завданні дитині пропонуємо розглянути декілька малюнків і вибрати «зайвий» (на картці: собака, кішка, корова, лисиця, ведмідь, вовк, заєць + яблуко). Після виконання завдання учень пояснює, чому саме вибраний ним малюнок є «зайвим».

Завдання 2. Перед дитиною розкладено картки із зображенням корови, сіна, кішки, молока, миші, курки, зерна. Вона повинна розкласти – хто що їсть. Завдання на розвиток логічного мислення та виявлення рівня сформованості уявлень про тварин, їжу для тварин.

Завдання 3. У наступному завданні перед дитиною на парті дві ілюстрації: зображення лісу та зображення будинку з подвір'ям. Пропонуємо набір карток із зображенням тварин (кіт, собака, корова, свиня, лисиця, їжак, ведмідь, заєць, вовк). Дитина повинна розкласти їх попарно – хто де живе. Виявляємо рівень сформованості уявлень про свійських і диких тварин.

Завдання 4. Останнє завдання із цього напряму дає змогу виявити рівень вихованості та ставлення дитини до тварин загалом. Перед дитиною розклали дві ілю-

страції (на ілюстраціях: дівчинка годує кота молоком, хлопчик тягне собаку, прив'язаного мотузкою до шиї). Дитина повинна вибрати одну із запропонованих дій, яку вона вважає за правильну. Після озвучення учнем вибраного «правильного» варіанту пропонуємо дитині обґрунтувати, пояснити вибраний варіант.

За допомогою четвертого блоку ми **виявляємо рівень сформованості уявлень про птахів**.

Завдання 1. «Прибери зайве». Пропонуємо розглянути картку та визначити «зайве» (на картці: горобець, ластівка, ворона, сова, курка, качка, голуб + помідор). Це завдання дозволяє виявити у дітей рівень сформованості уявлень про птахів. Після виконання поданого завдання дитині пропонуємо пояснити, чому саме «помідор» є «зайвим».

Завдання 2. У наступному завданні перед дитиною розкладено на парті дві ілюстрації: зображення лісу та зображення будинку з подвір'ям. Запропоновано набір карток із зображенням птахів (курка, гуска, качка, ворона, сова, голуб, сорока). Дитина повинна розкласти їх попарно – хто де живе.

Завдання 3. Останнє завдання із цього блоку дає змогу виявити рівень вихованості та ставлення дитини до птахів загалом. Перед дитиною розкладено дві ілюстрації (на ілюстраціях: діти годують птахів, хлопчик палкою ганяє голуба). Дитина повинна вибрати одну із запропонованих дій, яку вона вважає за правильну. Після озвучення учнем вибраного «правильного» варіанту пропонуємо дитині обґрунтувати, пояснити вибраний варіант.

Прояви стану сформованості уявлень у дітей про навколишній світ у навчально-виховній діяльності розглядаються нами як показники їх вивчення. Згідно із показниками прояву уявлень було визначено відповідні рівні їх сформованості.

Нами були визначено рівні сформованості уявлень на основі виконання тестових завдань: 1) достатній (самостійне охоче виконання завдань дитиною); 2) середній (виконання завдання із допомогою за активною участю дитини); 3) низький (невміння виконувати завдання через відсутність уявлень); також окремо ми вирізняли невиконання завдання через відсутність бажання дитини.

Результати аналізу зібраних даних обстежених дітей із легкою і помірною розумовою відсталістю заносяться до таблиці ієрархії сформованості їхніх уявлень про предмети та явища неживої природи, тваринний і рослинний світ. Порівняння цих даних дає можливість визначити, яка із груп дітей якими знаннями володіє найповніше. Такий підхід до обстеження дітей з інтелектуальними порушеннями надає змогу більш чітко виявити у них рівень сформованості уявлень про неживу природу, рослинний та тваринний світ, навколишній світ загалом.

Методикою запропоновано також анкетування батьків дітей.

АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ

1. Чи були у Вас складнощі під час пологів?
2. Де виховувалась Ваша дитина до школи?
3. У якій місцевості Ви мешкаєте з дитиною (село, місто)?
4. Хто та скільки людей проживає у Вашій оселі?
5. Які взаємини у Вашої дитини з іншими членами родини?
6. Чи є у Вас удома домашні тварини і хто (якщо є)?
7. Яке у Вашої дитини ставлення до них (якщо є домашні тварини)?
8. Коли вперше і де саме дитина познайомилась із навколишньою природою?
9. Чи розповідали Ви своїй дитині про те, що у природі існують живі і неживі об'єкти?
10. Про які саме неживі об'єкти (або предмети) Ви розповідали?
11. Чи знайомили (або розповідали) Ви свою дитину із тваринами Вашої місцевості?
12. З якими птахами знайома Ваша дитина та яким чином?
13. Чи знає Ваша дитина що таке лікарня (пошта, магазин, автобус, перукарня)?
14. Які засоби при цьому використовували?
15. Пригадайте і скажіть, які виникали у Вас труднощі під час привчання дитини до самообслуговування?
16. Чи були у Вас труднощі з навчанням дитини дотримуватись правил особистої гігієни?
17. Які труднощі виникали у Вас і у дитини під час таких бесід, занять?
18. Як Ви долали ці труднощі?

Анкетування батьків дітей із порушеннями інтелектуального розвитку дає змогу виявити, наскільки батьки розуміють важливість надбання їхніми дітьми уявлень про навколишній світ для майбутнього успішного їх входження у шкільне життя та соціальну адаптацію.

Також наша методика пропонує проводити анкетування учителів, які працюють із молодшими школярами з легкою та помірною розумовою відсталістю. З учителями проводиться бесіда за планом, питання якої стосуються стану педагогічної практики

щодо формування уявлень про навколишній світ у молодших школярів із помірною розумовою відсталістю у навчально-виховному процесі.

АНКЕТА ДЛЯ УЧИТЕЛІВ

1. Чи маєте Ви труднощі в роботі з дітьми з помірною (легкою) розумовою відсталістю? Які саме?

2. Чи влаштовує Вас наявна в Україні сьогодні навчально-методична база щодо роботи з дітьми з помірною розумовою відсталістю?

3. Що саме Вам подобається? Що Вам не подобається?

4. Як ви оцінюєте рівень сформованості навчально-методичної бази в Україні?

5. Які у Вас є пропозиції та побажання стосовно загальноукраїнської навчально-методичної бази для роботи з дітьми з помірною (легкою) розумовою відсталістю?

6. За якими навчальними та корекційно-розвивальними програмами Ви працюєте?

7. Які методи та форми роботи Ви використовуєте під час роботи з дітьми з помірною (легкою) розумовою відсталістю?

8. Дотримання яких психолого-педагогічних умов сприяє більш ефективному формуванню уявлень про навколишній світ у молодших школярів з особливими освітніми потребами?

9. Охарактеризуйте рівень факторів, які сприяють роботі з дітьми з помірною розумовою відсталістю:

– оформлення кабінету (достатній, не достатній); чого не вистачає?

– підготовка обладнання (достатня, не достатня); чого не вистачає?

– підготовка технічних засобів навчання (достатня, не достатня); чого не вистачає?

– підготовка наочних посібників (достатня, не достатня); які є побажання?

10. Визначте способи організації та використання педагогом педагогічного забезпечення на різних етапах уроку:

– зміст (тема, мета, завдання уроку, постановка завдання перед класом, встановлення зв'язку з раніше пройденим матеріалом, підкреслення значущості теми для життя і практики);

– методи (словесних, наочних, практичних);

– організаційні форми (фронтальні, групові, індивідуальні).

11. Скільки у Вас у класі дітей із помірною (легкою) розумовою відсталістю?

12. Чи є проблеми у спілкуванні між дітьми цієї категорії з однолітками? Із дорослими? Які саме?

Анкетування учителів, які працюють із молодшими школярами з порушеннями розумового розвитку, дає змогу виявити рівень забезпечення програмно-методичними матеріалами, наявність проблем у роботі з такими категоріями дітей, труднощі. Відповіді вчителів підлягають якісному і кількісному аналізу.

Метод вивчення документації спрямований на аналіз календарних, індивідуальних навчальних планів; передбачає аналіз стану та напрямів навчальної-виховної та корекційно-розвивальної роботи щодо формування уявлень про навколишній світ за відповідними навчальними та корекційно-розвивальними програмами, підручниками, посібниками для учнів з легкою та з помірною розумовою відсталістю.

Висновки з проведеного дослідження. Кількісний, якісний та рівневий аналіз обсягу і характеру знань про неживу природу, рослинний і тваринний світ, навколишній світ загалом дозволяє виявити характерні особливості сформованості уявлень дітей із легкою та помірною розумовою відсталістю про навколишній світ, що в подальшому буде враховано для формування уявлень та вдосконалення змісту і якості корекційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах : [навч. посіб.] / Т.М. Байбара. – К. : Веселка, 2008. – 334 с.

2. Блеч Г.О. Формування уявлень про навколишнє середовище/ Г.О.Блеч // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології / за ред. Т.В. Сак. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – Вип. 8. – С. 49–54.

3. Малюхова Н.І. Особливості уявлень про неживу природу у слабозорих учнів із інтелектуальною недостатністю : дис. … канд. пед. наук / Н.І. Малюхова. – К., 1999.

4. Мякушко О.І. Психологічний супровід корекційно-реабілітаційного навчання дітей шкільного віку з помірною розумовою відсталістю / О.І. Мякушко. – К. : Пед. думка, 2012. – С. 4–13, 122–123.

5. Рахуба Н.О. Особливості формування уявлень про неживу природу у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором : дис. … канд. пед. наук / Н.О. Рахуба. – К., 2015. – 202 с.

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск LXXVI
Том 3

Коректура · *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка · *Кузнєцова Н.С.*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 20,46. Замов. № 723. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.