

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**100** *Років*  
ХЕРСОНСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ  
УНІВЕРСИТЕТУ

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**



Випуск LXXVII  
Том 2

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

*Пентиліук 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 Сташиус* – доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту Клаїпедського 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 № 15 від 26.06.2017 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](http://www.ps.stateuniversity.ks.ua)



### 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

<b>Александров В.М., Александрова О.Ф.</b> АСПЕКТИ ВИЩОЇ ШКОЛИ: НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ІНТЕНСИВНИМИ МЕТОДАМИ.....	8
<b>Бахов І.С.</b> ОСНОВНІ НАПРЯМКИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ І КАНАДИ .....	13
<b>Безкоровайна Л.В., Короленко К.В.</b> ПЕРСПЕКТИВНІ ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ТУРИЗМОЗНАВСТВА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	21
<b>Беньковська Н.Б.</b> АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	26
<b>Бхіндер Н.В.</b> АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПРИКОРДОННИКІВ У РЕСПУБЛІЦІ ІНДІЯ.....	31
<b>Глазкова І.Я.</b> БАР'ЄРИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	37
<b>Гриценко І.С.</b> ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЯК ПРОВІДНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	41
<b>Данченко І.О.</b> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	47
<b>Зінукова Н.В.</b> ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УСНОГО ПЕРЕКЛАДАЧА: СУЧАСНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ.....	53
<b>Ісасва О.А.</b> КАТЕГОРІЯ «ДОРОСЛА ЛЮДИНА» ТА ЇЇ ОСОБЛИВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ В КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В РАМКАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	61
<b>Калініченко Т.М.</b> ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ПРОЕКТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (ФРАНЦУЗЬКОЇ).....	68
<b>Martynets L.A.</b> EVALUATION OF TEACHER READINESS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....	73
<b>Масліч С.В.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АГЕНТІВ З ОРГАНІЗАЦІЇ ТУРИЗМУ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	78
<b>Матвєєва О.О., Мартем'янова А.В.</b> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗАСОБАМИ ГІТАРНОГО МИСТЕЦТВА.....	84
<b>Ненько Ю.П.</b> АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДСНС УКРАЇНИ.....	89
<b>Опалюк Т.Л.</b> ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	95
<b>Пантєлєєв К.В.</b> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ.....	100
<b>Рудевіч Н.В.</b> ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ КАУЗАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З АВТОМАТИЗАЦІЇ ЕНЕРГОСИСТЕМ.....	104
<b>Ситняківська С.М.</b> БІЛІНГВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ФАКТОРІВ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....	109
<b>Соценко Ю.Ю.</b> АРХІТЕКТОНІКА КУРСУ «ГУВЕРНЕРСТВО».....	114
<b>Стрельбицька С.М.</b> ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У КОНТЕКСТІ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	117



<b>Токарева О.В.</b> СУЧАСНІ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	122
<b>Фесенко О.С.</b> СТВОРЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	127
<b>Шевченко Р.І.</b> ЩОДО ПИТАННЯ УДОСКОНАЛЕННЯ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ У ПЕДАГОГІЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	132
<b>Шевченко В.М.</b> ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ОБЛІКУ ТА ОПОДАТКУВАННЯ.....	137

## СЕКЦІЯ 5 СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<b>Анголенко В.В.</b> СУТНІСТЬ, ПРИЧИНИ ТА НАСЛІДКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОБАЦІЇ В УКРАЇНІ.....	142
<b>Бриндіков Ю.Л.</b> МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ.....	149
<b>Гуцол А.В.</b> КОНЦЕПЦІЯ «ДЕРЖАВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНИХ ПРАВ ТА МОЖЛИВОСТЕЙ ЖІНОК ТА ЧОЛОВІКІВ» НА ПЕРІОД ДО 2021 РОКУ ЯК ЕЛЕМЕНТ УДОСКОНАЛЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГЕНДЕРНОЇ ПОЛІТИКИ.....	154
<b>Давиденко Г.В.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ: ДОСВІД УНІВЕРСИТЕТУ «УКРАЇНА» .....	158
<b>Літяга І.В.</b> ЗМІСТ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ГУРТОЖИТКУ.....	164
<b>Лю Сінь.</b> ДИЗАЙНЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ЧИННИК СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ.....	168
<b>Полехіна В.М.</b> ДІЯЛЬНІСТЬ «УНІВЕРСИТЕТУ ТРЕТЬОГО ВІКУ» В УМОВАХ СУЧАСНОГО СОЦІУМУ .....	173
<b>Червоненко К.С.</b> ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ЗАСІБ ЇХ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ.....	177

## СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

<b>Василенко О.В.</b> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	182
<b>Грінкевич В.М., Грінкевич С.В.</b> ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ – ОДИН ІЗ КЛЮЧОВИХ ЗАСОБІВ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ.....	188
<b>Гуменюк С.В.</b> АНАЛІЗ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	192
<b>Kocharyan A.B., Kovalchuk V.I.</b> THE DEVELOPMENT OF IC-COMPETENCES OF MANAGERS OF SECONDARY SCHOOLS VIA THE RESOURCES OF CLOUD-ORIENTED LEARNING ENVIRONMENT.....	197
<b>Мосейчук Ю.Ю.</b> ПОТЕНЦІАЛ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	204
<b>Приймак С.Г.</b> ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СТАН КАРДІОРЕСПІРАТОРНОЇ СИСТЕМИ СТУДЕНТІВ, ЩО ЗАЙМАЮТЬСЯ У ГРУПІ СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНОГО УДОСКОНАЛЕННЯ З БОКСУ В БАЗАЛЬНИХ УМОВАХ.....	209



## CONTENTS

### SECTION 4

#### THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

<b>Alexandrov V.M., Alexandrova O.F.</b> HIGHER SCHOOL ASPECTS: TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED ENGLISH LANGUAGE BY INTENSIVE METHODS.....	8
<b>Bakhov I.S.</b> MAIN DIRECTIONS OF REALIZATION OF MULTICULTURALISM IN PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS IN THE USA AND CANADA.....	13
<b>Beskorovaynaya L.V., Korolenko K.V.</b> WAYS OF PERSPECTIVE TRAINING OF FUTURE MASTERS IN TOURISM OF HIGHER EDUCATION.....	21
<b>Benkovska N.B.</b> ANALYSIS OF RESULTS OF EXPERIMENTAL RESEARCH ACCORDING TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE BANKING SPECIALISTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	26
<b>Bhinder N.V.</b> THE ANALYSIS OF FORMATION OF THE BORDER GUARDS' TRAINING SYSTEM IN THE REPUBLIC OF INDIA .....	31
<b>Hlazkova I.Ya.</b> BARRIERS TO THE FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS.....	37
<b>Hrytsenko I.S.</b> PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AS THE LEADING FORMS OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT EDUCATIONAL ACTIVITY IN HIGHER SCHOOL.....	41
<b>Danchenko I.O.</b> CRITERIA, INDEXES AND LEVELS OF READINESS OF TEACHERS FOR FORMATION OF A SOCIAL MATURITY OF STUDENTS OF THE HIGHEST AGRARIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	47
<b>Zinukova N.V.</b> PROFESSIONAL INTERPRETING COMPETENCE: MODERN METHODOLOGICAL APPROACHES .....	53
<b>Isaieva O.A.</b> THE CATEGORY "AN ADULT MAN" AND ITS SPECIAL CHARACTERISTICS IN THE CONTEXT OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN QUESTIONNAIRE OF QUALIFICATION OF PEDAGOGICAL EMPLOYEES.....	61
<b>Kalinichenko T.M.</b> DIDACTIC PRINCIPLES OF DESIGNING TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF THE TRANSLATIONAL PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER OF A FOREIGN LANGUAGE (FRENCH).....	68
<b>Martynets L.A.</b> EVALUATION OF TEACHER READINESS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....	73
<b>Maslich S.V.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INFORMATIONAL AND ANALYTICAL COMPETENCE FORMATION WITHIN FUTURE AGENTS FROM TOURISM ORGANIZATION IN VOCATIONAL TECHNICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	78
<b>Matveeva O.O., Martemjanova A.V.</b> FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF GRADUATES OF FACULTIES OF ARTS OF UNIVERSITIES BY MEANS OF GUITAR ART.....	84
<b>Nenko Yu.P.</b> ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE CONSTANT EXPERIMENT OF THE STUDY OF THE SYSTEM OF PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATION TRAINING OF CADETS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE STATE EMERGENCY SERVICE OF UKRAINE.....	89
<b>Opalyuk T.L.</b> APPLICATION OF INTERACTIVE METHODS OF EDUCATION IN THE PROCESS OF FORMATION OF THE SOCIAL REFLEXION OF THE FUTURE TEACHER.....	95
<b>Panteleev K.V.</b> MODEL FOR FORMING THE CULTURE OF PRESERVING THE HEALTH OF FUTURE OFFICERS BORDER.....	100
<b>Rudevich N.V.</b> PHILOSOPHICAL FUNDAMENTALS OF CAUSAL EDUCATING OF FUTURE GRID AUTOMATION ENGINEERS.....	104
<b>Sytnyakovskaya S.M.</b> BILINGUAL EDUCATION AS ONE OF THE FACTORS IN IMPROVING PROFESSIONAL COMPETENCY OF FUTURE SOCIAL SPHERE SPECIALISTS .....	109



<b>Sotsenko Yu.Yu.</b> ARCHITECTONICS COURSE “TUTORING”.....	114
<b>Strelbitskaya S.M.</b> ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF THE BASIC COMPETENCES OF FUTURE SOCIAL WORKERS.....	117
<b>Tokareva O.V.</b> MODERN APPROACHES TO IMPLEMENTATION OF THE LANGUAGE CULTURE METHODOLOGY FOR FUTURE MARINE SPECIALISTS IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....	122
<b>Fesenko O.S.</b> CREATION OF THE INTELLECTUAL AND CREATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF THE FORMATION OF THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER.....	127
<b>Shevchenko R.I.</b> ON IMPROVING MULTI-STAGE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF MARITIME EDUCATION IN EDUCATION HIGH SCHOOL.....	132
<b>Shevchenko V.M.</b> INFORMATION-ANALYTICAL COMPETENCY AS COMPONENT OF THE PROFESSIONAL READINESS OF SPECIALISTS IN THE ACCOUNTING AND TAXATION .....	137

## SECTION 5 SOCIAL PEDAGOGIC

<b>Angolenko V.V.</b> ENTITY, REASONS AND CONSEQUENCES OF DEVIANT BEHAVIOUR OF MINORS IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT OF PROBATION SYSTEM IN UKRAINE.....	142
<b>Bryndikov Yu.L.</b> METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE SERVICEMEN THE COMBATANTS’ REHABILITATION.....	149
<b>Hutsol A.V.</b> THE CONCEPT OF “THE STATE SOCIAL PROGRAM FOR THE PROVISION OF EQUAL RIGHTS AND POSSIBILITIES OF WOMEN AND MEN” FOR THE PERIOD OF 2021 AS A ELEMENT FOR IMPROVING THE STATE EDUCATIONAL GENDER POLICY.....	154
<b>Davydenko H.V.</b> ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS FOR PERSONS WITH DISABILITIES AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE: EXPERIENCE OF UNIVERSITY “UKRAINE”.....	158
<b>Lityaga I.V.</b> CONTENT OF THE ACTIVITY OF SOCIAL HOSTEL.....	164
<b>Liu Sin.</b> DESIGN ACTIVITY AS A PEDAGOGICAL FACTOR IN SOCIAL EDUCATION OF STUDENTS.....	168
<b>Poliechina V.N.</b> ACTIVITIES OF THE „UNIVERSITY OF THIRD AGE” IN THE CONDITIONS OF MODERN SOCIETY.....	173
<b>Chervonenko K.S.</b> VOLUNTEER ACTIVITY OF STUDENTS AS A WAY OF THEIR SOCIAL ACTIVITY.....	177

## SECTION 6 MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<b>Vasylenko O.V.</b> FORMATION OF FUTURE LAW ENFORCERS’ PROFESSIONAL COMPETENCE IN CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING.....	182
<b>Grinkevych V.M., Grinkevych S.V.</b> USING OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN MEDICAL UNIVERSITIES AS ONE OF THE KEY TOOL OF THE INCREASING OF QUALITY OF HIGH EDUCATION.....	188
<b>Gumenyuk S.V.</b> THE ANALYSIS OF THE CONCEPTUAL FOUNDATIONS IN FORMING THE PRODUCTIVE PEDAGOGICAL THINKING OF THE FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS BY USING MODERN TECHNOLOGIES.....	192
<b>Moseychuk Y.Y.</b> THE POTENTIAL OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF THE HEALTH CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION.....	204
<b>Priymak S.H.</b> FUNCTIONAL STATE OF THE CARDIORESPIRATORY SYSTEM OF STUDENTS ENGAGED IN THE GROUP OF SPORTS AND PEDAGOGICAL IMPROVEMENT IN BOXING IN BASAL CONDITIONS.....	209



## СЕКЦІЯ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 811.111:371.315:373.6

### АСПЕКТИ ВИЩОЇ ШКОЛИ: НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ІНТЕНСИВНИМИ МЕТОДАМИ

Александров В.М., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри викладання другої іноземної мови  
Запорізький національний університет

Александрова О.Ф., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування  
Запорізький національний університет

Стаття розглядає нові шляхи покращення процесу навчання професійно-орієнтованої мови, зокрема інтенсивними методами. Підкреслено необхідність активізації навчального процесу з урахуванням комунікативних і професійних потреб різних сфер економіки. Важливими є інновації в навчанні професійно-орієнтованої мови в технічних університетах. Зазначено, що стратегія навчання має бути спрямована на формування таких комунікативних навичок, які будуть використовуватися в майбутніх професійних сферах.

**Ключові слова:** інтенсивне навчання, професійно-орієнтована англійська мова, комунікативні потреби.

Статья рассматривает новые пути улучшения процесса обучения профессионально-ориентированному языку, в частности, интенсивными методами. Подчеркнута необходимость активизации учебного процесса с учетом коммуникативных и профессиональных потребностей различных сфер экономики. Очень важны инновации в обучении профессионально-ориентированному языку в технических университетах. Отмечено, что стратегия преподавания должна быть направлена на формирование таких коммуникативных навыков, которые будут использоваться в будущих профессиональных сферах.

**Ключевые слова:** интенсивное обучение, профессионально-ориентированный английский язык, коммуникативные потребности.

Alexandrov V.M., Alexandrova O.F. HIGHER SCHOOL ASPECTS: TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED ENGLISH LANGUAGE BY INTENSIVE METHODS

The article considers new ways for improving the process of teaching professionally oriented English, particularly through intensive methods. The necessity of activating the educational process and taking into account communicative and professional needs in various economic spheres has been emphasized. Innovations in teaching professionally-oriented language in technical universities are of great importance. It has been noted the teaching strategy should be aimed at forming such communicative skills, which will be used in future professional spheres.

**Key words:** intensive teaching, professionally oriented English, communicative needs.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі соціально-економічного розвитку України головним орієнтиром навчання іноземної мови є очевидна професійна спрямованість, що обумовлена особливостями та потребами конкретних спеціальностей. Системи вищої та післядипломної освіти розглядають проблему формування іншомовної комунікативної компетенції як першочергове завдання підготовки фахівців різних галузей вітчизняної економіки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Головними ознаками навчання іноземної мови зі спеціальними цілями стають професійна спрямованість і комунікативна

орієнтованість навчання. Проблема оволодіння іноземною мовою для професійного розвитку та професійної досконалості охоплює фундаментальні положення та принципи психолого-педагогічної та методичної наук: концепції розвитку особистості (Б.Г. Ананьєва, Г.О. Балла, Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Д. Максименка, С.Л. Рубінштейна); узагальнені положення концепцій професійного розвитку і професіоналізму (Є.О. Климова, А.К. Маркової, А.О. Реана, В.Д. Шадрикова); основні положення сугестивного методу навчання іноземних мов (Г.К. Лозанова; принципи організації інтенсивного іншомовного





навчання за методом активізації резервних можливостей особистості й колективу (Г.О. Китайгородської); концептуальні засади індивідуалізації іншомовного навчання (С.Ю. Ніколаєвої).

Сьогодні в європейських вузах розробляють нові програми для навчання представників різних сфер (юристів, бізнесменів, працівників туристичного бізнесу, медиків тощо) англійської мови – мови міжнародного спілкування. Конкретні потреби фахівців в оволодінні мовою зі спеціальною метою викликають необхідність створення спеціалізованих курсів англійської мови для різних груп спеціалістів з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності та процесу комунікації на ситуативній основі. Такий підхід до навчання іноземних мов зі спеціальними цілями і сьогодні домінує в сучасній зарубіжній методиці.

Розробка нових методик і пошуки шляхів удосконалення підготовки майбутніх спеціалістів у вітчизняних вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) почали запроваджуватися тоді, коли стала зрозумілою необхідність підвищення рівня фахової підготовки. Іноземній професійно-орієнтованій мові у згаданому процесі належить одна із провідних ролей, оскільки практичне володіння нею в умовах сучасного виробництва є обов'язковою передумовою успішної професійної діяльності. Тому виникнення нових напрямків і форм підготовки майбутніх спеціалістів зумовлює уточнення цілей навчання іноземної мови у вищих закладах освіти. Серед вищих закладів освіти, які здійснюють підготовку студентів з іноземної мови, доцільно виділити:

- мовні ВНЗ, що готують спеціалістів, для яких іноземна мова є професією;
- немовні ВНЗ, в яких іноземну мову вивчають для забезпечення комунікативної компетенції майбутніх спеціалістів у професійній сфері;
- ВНЗ із поглибленою підготовкою, де здійснюється додаткова професійна спеціалізована підготовка фахівців з іноземної мови.

Важливо також зробити декілька зауважень щодо значення професійно-орієнтованої англійської мови в такій специфічній галузі, як мова бізнесу. Розвиток нових технологій уможливує необмежене здобуття нової інформації, створюючи великий потенціал для нових форм бізнесу. У наш час професійні потреби щодо якісного володіння іноземними мовами значно поширилися. Водночас йдеться як про самі іноземні мови, так і про потребу нової якості кваліфікації. Здобуття освіти та постійна потреба у тренінгах, що орієн-

товані на структуровану логічну прогресію від базових професійних навичок до вмінь вищого рівня, стали тенденціями безперервного розвитку іноземної компетенції фахівців різних спеціальностей. Зокрема, викладання іноземних мов зі спеціальними цілями поділяється на такі сфери: англійська мова для технічних спеціальностей, для бізнесу й економіки, для спеціальностей соціальної сфери, для спеціалістів інших професій. Кожна сфера поділяється на спеціальності: англійська мова для академічних цілей (тобто науковців зазначеної спеціальності); англійська мова для спеціалістів кожної професії, що належить до конкретного підрозділу.

**Постановка завдання.** В останні роки особливої популярності набула інтенсивна методика навчання англійської мови. Перші короткострокові курси інтенсивного навчання іноземної мови були створені для навчання дорослих, але згодом така методика була поширена на навчання іноземної мови студентів ВНЗ. Така методика допомагає максимальному зануренню студентів у процес інтерактивного навчання з мінімальним вживанням рідної мови. Серед навчальних прийомів переважають діалогічне спілкування та завдання, які дозволяють кожному студенту відчути себе індивідуальністю й особистістю. Інтенсивний метод є дуже ефективним для форсування навчання спеціалістів професійно-орієнтованої англійської мови з використанням ділової гри, проблемних завдань, проектно-методики тощо. Методика інтенсивного навчання передбачає швидке усунення страху щодо процесу спілкування. На думку прихильників методики, людина озброєна стандартним набором граматичних конструкцій і мінімальним лексичним запасом, може легко знайти спільну мову з мешканцями незнайомої їй країни.

**Метою статті** є висвітлення нових підходів щодо інтенсифікації навчання професійно-орієнтованої англійської мови у вищих навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Незважаючи на відмінності концептуальних підходів до навчання іноземних мов, усі вони мають зважати на соціальне замовлення щодо необхідності формування здатності спеціалістів до адаптації, згідно з вимогами професійної діяльності, в умовах глобалізації економіки й виробництва. Проте замовлення вітчизняної економіки на інженерів, які володіють іноземною професійною компетенцією, залишається незабезпеченим у багатьох аспектах.

Багаторічна практика свідчить про те, що викладачі іноземних мов, зазвичай, не



пов'язують розвиток методики із соціально-економічними змінами, які відбуваються у світі. Сьогодні ефективність системи вищої освіти, зокрема навчання іноземних мов, має вимірюватися її спроможністю охоплювати необхідні сфери і допомагати кожному студенту оволодіти іншомовною комунікативною компетенцією для досягнення професійних цілей. Така компетенція є провідною серед тих, які забезпечують готовність випускників ВНЗ до адаптації та самореалізації в умовах світового ринку праці, що підтверджується дослідженнями в галузі розробки національних стандартів вищої освіти у країнах Європи. Саме тому визначальним напрямком у курсі викладання іноземної мови в немовних ВНЗ, зокрема тих, які готують інженерів, має стати реалізація комунікативного підходу, що передбачає формування у студентів комунікативної компетенції, яка дозволить користуватися набутими навичками та вміннями в майбутній професійній діяльності.

У наш час дослідники продовжують займатися проблемами оволодіння іноземною мовою у професійному контексті, а також вивчати можливості інтенсифікації навчання іноземної мови для досягнення професійних цілей у вищій школі. Дуже важливими є наступність і безперервність на всіх етапах освітнього процесу – початкового, середнього, вищого та післядипломного. Навчання іноземної мови є однією з важливих складових такого процесу. Курс іноземної мови у ВНЗ, який є етапом у системі «середня школа – вища школа – післядипломна освіта», має бути професійно-орієнтованим, а його цілі – зумовлюватися комунікативними і професійними потребами майбутніх спеціалістів. Тому головною метою навчання іноземної мови у ВНЗ немовного профілю, зокрема тих, що готують інженерів, має стати забезпечення комунікативної компетенції студентів у професійній сфері.

Сьогодні вчені продовжують пошуки нових підходів до організації ефективного навчання студентів вищих технічних навчальних закладів і фінансово-економічних спеціальностей університетів професійному спілкуванню, зокрема засобами інтенсивної методики.

У дослідженні В.В. Титової теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено модульно-проектну методику навчання професійно-орієнтованого спілкування студентів I курсу технічних спеціальностей нафтогазового профілю (англійська мова). Запропонована методика органічно поєднує модульний підхід і проектну методику, а також забезпечує комплексний розвиток

спеціалізованої комунікативної компетенції в основних видах професійно-орієнтованої мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні та письмі) [7, с. 19].

Розвиток комунікативних вмінь майбутніх спеціалістів у професійно-орієнтованому контексті передбачає ранню спеціалізацію, врахування спеціальності на всіх етапах навчання іноземної мови. Сприятли зазначеному може модель навчання іноземної мови, що охоплює всі види мовленнєвої діяльності, які з самого початку професійно-орієнтовані на конкретну спеціальність. Наприклад, рання спеціалізація передбачає введення спеціальної лексики вже на самому початку навчання мови.

У найбільш спрощеному вигляді процес формування комунікативних вмінь у немовних вищих навчальних закладах може бути поданий так:

- на першому етапі студенти оволодівають вмінням ставити запитання та формулювати відповіді із програмної тематики, вчать на основі запитань вести коротку бесіду (4–5 хвилин). Студенти також складають монологічні висловлювання у вигляді переказів опрацьованих текстів (побутових, суспільно-політичних, економічних). Робота зі спеціальним текстом зводиться до відповідей на запитання. Крім того, студенти самі ставлять запитання до текстів, розбиваючи їх на смислові абзаци. Для формування навичок аудіювання використовуються прості за змістом тексти;

- на другому етапі студенти ведуть діалог (запитання, відповіді) на основі нового, непідготовленого, але попередньо прочитаного тексту. Монологічне висловлювання складається на основі засвоєної лексики, але за новим текстом. Переказ стає метою позааудиторного читання. Для розвитку вмінь аудіювання використовуються нові за змістом тексти, але такі, що містять знайомий мовний матеріал;

- на третьому етапі значна увага приділяється самостійній роботі студентів із фаховою літературою, для чого упродовж 15–20 хвилин студенти складають повідомлення з усіх засвоєних тем (побутових, професійних).

Комунікативна спрямованість навчального процесу надає пріоритетного значення таким видам мовленнєвої діяльності студентів, як говоріння й аудіювання. Студенти володіють навичками аудіювання, якщо вони правильно розуміють основний зміст нових текстів, побудованих на знайомому мовному матеріалі, легко підтримують діалог, швидко реагуючи на запитання. Студенти вміють говорити іноземною мовою, якщо вони можуть переказати про-



читаний або почутий текст у вигляді монологу, відповіді на будь-яке запитання за текстом, самостійно поставити запитання під час бесіди, зробити невеличке повідомлення за схемою або таблицею. Важливою є також сформованість мовленнєвих вмінь, необхідних для ведення професійно спрямованого спілкування: діалогів, ділових переговорів тощо.

Зміст навчальних завдань завжди має відповідати комунікативним потребам спеціалістів. Для визначення комунікативних потреб спеціалістів немовних факультетів А.Г. Сонгаль вживає поняття «професійно-комунікативне завдання», яке дозволяє, з одного боку, отримати чітке уявлення про характер професійного завдання, а з другого боку, досягти комунікативної цілі, яка реалізується через комунікативні наміри. Це дає можливість співвіднести власні професійні завдання з мовною діяльністю [6, с. 23]. Найважливішим є виробничо-технологічний аспект, пов'язаний з оволодінням специфікою професійної діяльності, що потребує також теоретичної та практичної адаптації викладачів іноземної мови до нової ролі посередників, які зможуть швидко визначити комунікативні потреби інженерів, організувати та підтримати професійні дискусії.

Особливе значення у процесі інтенсивної підготовки майбутніх спеціалістів з іноземної мови в немовних ВНЗ має читання. Питання теорії та практики навчання читання іноземною мовою в немовних вузах детально висвітлені в багатьох дослідженнях. Під зрілим професійно-орієнтованим читанням мають на увазі практичне володіння таким видом мовленнєвої діяльності щодо відповідної галузі. Тобто іншомовне читання має бути засобом одержання інформації з метою її подальшого використання у професійній діяльності. Для навчання читання іноземною мовою у ВНЗ використовуються автентичні науково-технічні тексти. Але, як свідчать дослідження вітчизняних і закордонних вчених, автентичні тексти нечасто використовуються для читання в немовних ВНЗ. Перевага надається підручникам, які містять змодельовані тексти [2, с. 75].

За таких умов найбільш доцільною формою навчання читання стає когнітивно-комунікативна модель. Загальна схема формування когнітивної стратегії у студента під час професійно-орієнтованого читання має такий вигляд: передтекстовий етап, виконання вправ за текстом, післятекстовий етап. Передтекстовий етап починається з актуалізації фонових знань відповідної теми, компресії та трансформації тексто-

вої інформації для створення вторинних текстів. Створення вторинних текстів на базі авторського збагачує концептуальну систему студентів. У такому разі читання трансформується з мети навчання на засіб усвідомлення світу й майбутньої професії [1, с. 29].

Необхідність гармонійного розвитку всіх видів мовленнєвих вмінь вимагає належної уваги до процесу формування навичок і умінь письма, який не повинен обмежуватись лише нотатками та повідомленнями. Н.В. Зінукіна, Г.С. Скуратівська досліджували методи навчання студентів економічних спеціальностей англійської мови професійного письмового спілкування. У їхніх роботах визначено методичні основи керівництва навчальною діяльністю студентів, обґрунтовано і практично розроблено методику навчання написання довідково-інформаційної документації, розроблено словник-мінімум і систему вправ для його засвоєння [3, с. 18; 5, с. 20].

Серед чинників, що негативно впливають на ефективність оволодіння іноземною мовою в немовних ВНЗ, дослідники найчастіше згадують кількісний чинник, тобто незначна кількість годин, передбачених на курс іноземної мови [4, с. 16]. Негативний вплив згаданого чинника можна зменшити, а ефективність навчання іноземною мовою у ВНЗ немовного профілю – певною мірою підвищити завдяки впровадженню додаткових інтенсивних курсів, спрямованих на розвиток необхідних професійно-комунікативних вмінь, що не можуть бути сформовані в межах стандартної програми з іноземної мови. Згадані курси мають бути орієнтовані на задоволення конкретних комунікативних потреб майбутніх інженерів, а потреби, зі свого боку, зумовлювати мету та зміст кожної додаткової дисципліни.

Потреби фахівців в оволодінні іноземною мовою спричиняють створення спеціалізованих курсів для певних груп спеціалістів, беручи до уваги специфіку їхньої професійної діяльності та процесу комунікації на ситуативній основі. Сьогодні курси іноземних мов діють під впливом певних чинників, що негативно позначаються на якості їхньої роботи. Таким чинником, передусім, є відсутність в Україні єдиних стандартів і вимог, яких повинні дотримуватися такі курси, а відтак – і переліку та змісту рівнів володіння мовою, кількості годин, необхідних для досягнення відповідного рівня, офіційно визнаних форм сертифікатів тощо.

Саме тому вищі навчальні заклади працюють над введенням визнаних світових стандартів, що зробили б можливим оволодіння такою мовною кваліфікацією,



яка визнається міністерствами, освітніми інститутами та бізнес-структурами в усьому світі. Нажаль, досвід галузі вищої освіти свідчить про те, що визнання нових стандартів розвитку іноземних мов – процес досить повільний. Нещодавно Європейська Рада визнала необхідність поліпшення прозорості процесу введення нових стандартів, тому що прозорість освітньої політики та планування подальшого розвитку безперервної освіти з чітко визначеними цілями дадуть змогу використати іноземну мову як дієвий інструмент реальної мети. Вища школа, зокрема факультети іноземних мов, мають відігравати провідну роль у розвитку прозорого процесу навчання професійно-орієнтованої іноземної мови в умовах безперервної освіти. Тобто вищі навчальні заклади можуть і повинні, по-перше, постійно працювати над поліпшенням якості специфікацій і дизайну всіх форм навчального процесу (курси, післядипломна освіта, інтенсивне навчання), а по-друге, забезпечити людей, які навчаються, відповідними та якісними документами (сертифікатами або дипломами). Такі специфікації та сертифікати повинні надати чітке уявлення про той процес навчання, в якому була одержана та чи інша кваліфікація. Тобто кваліфікаційні специфікації та вміння можуть і повинні мати прозорий «статистичний» вигляд (їх можна виміряти, порівняти та перевірити).

**Висновки з проведеного дослідження.** У наш час іноземна мова стає не просто однією з дисциплін навчальних планів немовних ВНЗ, а і засобом формування професійної підготовки майбутніх фахівців, розвиваючи практичні вміння професійної іншомовної комунікації у процесі оволодіння спеціальністю. Стратегічним напрямком, що зумовлює професійну спрямованість навчального процесу у вищій школі, є засвоєння тих знань і умінь, які можуть бути використані в майбутній практичній діяльності. Подальший розвиток теорії та методики навчання іноземних мов у вищій школі

може бути пов'язаний із розробкою нових програм і підручників для професійно-орієнтованого навчання, із моделюванням процесу реальної комунікації в конкретних галузях, відбором необхідного мовного матеріалу для того, щоб звузити діапазон мови до конкретних потреб спеціалістів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Барабанова Г.В. Когнітивно-комунікативна модель навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою в немовному вузі / Г.В. Барабанова // *Іноземні мови*. – 2004. – № 1. – С. 29–30.
2. Добровольська Л.В. Читання іншомовної літератури як засіб формування компетенції фахівця / Л.В. Добровольська // *Вісник Одеського державного університету. Серія «Філологія : мовознавство, літературознавство»*. – 1999. – Вип. 4. – С. 73–77.
3. Зінуква Н.В. Навчання студентів-економістів написання англійською мовою довідково-інформаційної документації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / Н.В. Зінуква ; Київський національний лінгвістичний університет. – К., 2004. – 18 с.
4. Мьльцева Н.А. Подготовка специалистов со знанием иностранных языков в высших учебных заведениях / Н.А. Мьльцева // *Иностранные языки в школе*. – 2006. – № 7. – С. 11–19.
5. Скуратівська Г.С. Навчання писемного англійського професійного мовлення студентів фінансово-економічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / Г.С. Скуратівська ; Київський національний лінгвістичний університет. – К., 2002. – 20 с.
6. Сонгаль А.Г. Методика обучения профессиональному диалогическому общению на краткосрочных специализированных курсах (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, профессиональное образование)» / А.Г. Сонгаль ; Московский государственный лингвистический университет. – М., 1991. – 23 с.
7. Тітова В.В. Модульно-проектна методика навчання англійської мови студентів вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / В. В. Тітова ; Київський національний лінгвістичний університет. – К., 2001. – 19 с.



УДК 378.147:811.111

## ОСНОВНІ НАПРЯМКИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ І КАНАДИ

Бахов І.С., к. пед. н., доцент,  
завідувач кафедри іноземних мов, теорії та практики перекладу  
Міжрегіональна Академія управління персоналом

У статті порушено проблему професійної підготовки майбутніх педагогів Сполучених Штатів Америки (далі – США) та Канади до роботи в умовах полікультурного освітнього середовища. Проаналізовано праці американських і канадських вчених щодо питань етнокультурного різноманіття навчального середовища сучасних освітніх закладів і спроби їх вирішення з позиції толерантного ставлення під час роботи з багатоетнічним і багатокультурним складом учнів. Здійснено аналіз концептуальних і емпіричних досліджень американських і канадських авторів, які дотепер не були висвітлені у вітчизняній пресі. Зазначено, що програми підготовки вчителів у коледжах і університетах США та Канади, куррикулум і політика навчальних закладів були переглянуті на предмет уваги до різноманіття етнічного складу студентів і викладачів, і відображали основні вимоги до цілей і завдань полікультурної освіти.

**Ключові слова:** полікультурний, багатоетнічний, середовище, США, Канада, куррикулум, освіта.

В статтю затронута проблема професійної підготовки майбутніх педагогів США і Канади к роботі в умовах полікультурної освітньої середовища. Проаналізовані праці американських і канадських учених, які стосуються питань етнокультурного різноманіття навчального середовища сучасних освітніх закладів і спроби їх вирішення з позиції толерантності при роботі з поліетнічним і полікультурним складом учнів. Здійснено аналіз концептуальних і емпіричних досліджень американських і канадських авторів, які дотепер не були висвітлені в українській педагогічній пресі. Показано, що програми підготовки вчителів у коледжах і університетах США і Канади, куррикулум і політика навчальних закладів були переглянуті з точки зору різноманіття етнічного складу студентів і викладачів, і відображали основні вимоги до цілей і завдань полікультурної освіти.

**Ключевые слова:** поликультурное, полиэтнический, среда, США, Канада, куррикулум, образование.

Bakhov I.S. MAIN DIRECTIONS OF REALIZATION OF MULTICULTURALISM IN PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS IN THE USA AND CANADA

The article raises the problem of the professional training of future educators in the United States and Canada to work in a multicultural educational environment. The works of American and Canadian scholars dealing with issues of ethno-cultural diversity of the educational environment of modern educational institutions and attempts to resolve them from the standpoint of a tolerant attitude to working with multi-ethnic and multicultural students are analyzed. The analysis of conceptual and empirical researches of American and Canadian authors, which until now have not been covered in the Ukrainian press, has been done. It is shown that teacher training programs at US and Canadian colleges and universities, the curriculum and the policy of educational institutions have been revised to focus on the diversity of the ethnic composition of students and teachers, and reflect the main requirements of the goals and objectives of multicultural education.

**Key words:** multicultural, polyethnic, environment, USA, Canada, curriculum, education.

**Постановка проблеми.** Стан культури і соціуму визначають структурно-змістовні особливості системи освіти. Інакше кажучи, кожна нація має ту освітню систему, яка відповідає стану її культури та соціуму, потребам її самозбереження і розвитку. Отже, важливо звернутися до соціальних і політичних умов, які вплинули на становлення та розвиток полікультурної освіти у США і Канаді.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз літератури з полікультурної освіти дозволяє виділити багато досліджень, присвячених підготовці вчителя. Зусилля, спрямовані на те, щоб зробити педагогічну освіту полікультурною, а отже,

чужою до вимог багатокультурного середовища навчального закладу та суспільства загалом, за допомогою урядової політики, реформування навчальних програм, відбору студентів і викладачів, різних організаційних змін у діяльності вузів, відображені в роботах низки американських і канадських вчених [3; 4; 5; 9].

**Постановка завдання.** Проаналізувати наукові праці американських і канадських вчених 1990–2000-х рр., які містять результати концептуальних і емпіричних досліджень, що дотепер не знайшли висвітлення у вітчизняній пресі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як показав аналіз літератури, поча-



ток XXI ст. можна визнати найбільш вдалим і водночас складним періодом для полікультурної підготовки вчителя [10; 13; 18].

З одного боку, це був час надій, період підвищеної уваги до питань етнокультурного різноманіття навчального середовища. Наприклад, під час своєї виборчої кампанії Дж. Буш заявляв, що «жоден учень не повинен залишатися без уваги», підкреслюючи відповідальність американської системи освіти за підвищення успішності кожного учня [11].

Зауважимо й інший позитивний момент: незважаючи на те, що північно-американські національні професійні організації не зверталися до проблем полікультурної освіти до 1970-х рр., всі основні національні організації, що причетні до акредитації програм підготовки вчителів, ліцензування і видачі свідоцтв про підвищення кваліфікації, тепер мали чіткі вимоги щодо компетенції вчителя під час роботи з багатоетнічним і багатокультурним складом учнів [20].

Згідно з результатами дослідження Д. Голлнік (D. Gollnick – *І. Б.*), що були опубліковані 1995 р. під назвою «Національні ініціативи в області мультикультурної освіти», до 1993 р. у США 16 із 17 національних стандартів щодо складання навчальних програм, затверджених Національною радою з акредитації вчителів (NCATE – *І. Б.*), містили полікультурні принципи, а в 40 штатах у програму середньої школи і програми підготовки вчителів було введено білінгвальне навчання й обов'язкове вивчення культури етнічних груп [15].

Дослідження Г. Ледсон-Біллінгс (G. Ladson-Billings – *І. Б.*) і К. Зайхнер також підтверджують, що майже по всій країні програми підготовки вчителів у коледжах і університетах, куррикулум і політика навчальних закладів до початку 1990-х рр. були переглянуті на предмет уваги до різноманіття етнічного складу студентів і викладачів, і відображали основні вимоги до цілей і завдань полікультурної освіти [19].

До позитивних моментів згаданого періоду можна з упевненістю віднести багатий теоретичний пласт знань із ключових проблем полікультурної освіти, зокрема і з підготовки вчителів, накопичений американськими та канадськими вченими, порівняно з 1970–80-ми рр., коли теоретики звертали увагу на суттєву нестачу робіт із зазначених питань [6; 7; 22].

Той факт, що серед шкільних вчителів, студентів і викладачів коледжів і університетів у ті часи стало більше кольорових американців, також свідчить на користь прогресу в галузі полікультурної освіти.

Початок XXI ст. можна також назвати найскладнішим періодом для полікультурної освіти, оскільки поряд з активними трансформаціями на її користь, зустрівались не менш активні перешкоди, що характеризуються багатьма вченими як загрозові для політики полікультуралізму. Наприклад, як зазначає Б. Гордон, у багатьох штатах існував серйозний опір програмі конструктивних дій (affirmative action) у галузі освіти, спрямованої на запровадження білінгвального навчання й усунення расової дискримінації під час прийому в коледжі й університети [16].

Як зазначає інший дослідник Г. Топпо (G. Torro – *І. Б.*), у деяких штатах було запропоновано «оригінальний» спосіб оцінювання якості роботи вчителів і школи загалом, який передбачав обов'язкове тестування учнів з усіх предметів. Водночас розробники тестів не взяли до уваги нерівні можливості учнів в отримуванні знань. Така проблема широко обговорювалася в засобах масової інформації. Наприклад, у «Вашингтон Пост» зазначалося, що «Акт про початкову та середню освіту», перейменованій Дж. Бушем на «Жоден учень не залишиться без уваги» (No Child Left Behind Act), варто було б назвати «Жоден учень не залишиться без тестування» (No Child Left Untested Act) [23].

Багато вчених-мультикультуралістів зазначали, що по всій країні були зроблені тільки окремі спроби введення полікультурного компонента в навчальний процес, але фундаментальних змін у галузі освітньої політики не відбулося [19].

Вчителі загалом, як і раніше, отримували монокультурну освіту, що висувало на передній план універсальні педагогічні знання і виключало із програм підготовки такі важливі питання, як расові, класові, гендерні, культурні особливості учнів і вміння вчителя грамотно спиратися в навчальному процесі на такі відмінності, розглядаючи їх як переваги навчального середовища.

Поряд із вищезгаданими труднощами досліджуваного періоду багато критиків зазначають, що поширені кроки в галузі реформування педагогічної освіти (наприклад, введення полікультурних курсів до програм підготовки вчителів) були «гарними, але малозмістовними, набуваючи, здебільшого, риторичного, аніж реального характеру» [24]. Низка авторів поділяють думку, що такі курси були лише окремими елементами, доданими до основних навчальних програм, а не були невід'ємним компонентом полікультурних навчальних програм [24]. Інакше кажучи, скасування таких курсів жодною мірою не відбилося б на навчальних програмах.



До негативних моментів зазначеного періоду можна віднести також той факт, що фінансовані урядом провідні дослідження не порушували питань підготовки вчителів до роботи в полікультурному класі, конкретних проблем міських шкіл, які відчували нагальну потребу в педагогічних кадрах, оскільки статистика підтверджувала, що більшість вчителів залишали свою роботу через важкі умови (низька оплата праці, небезпечна, часто кримінальна обстановка у приміщеннях школи тощо)

Серйозною перешкодою для впровадження полікультурних програм підготовки вчителів було також помилкове припущення, що полікультуралізм – це, передусім, політичний рух, спрямований проти білих американців [11].

Важко досягнути суті педагогічних досліджень і політики перетворень у галузі полікультурної підготовки вчителя без звернення до більш широкого контексту педагогічної освіти, а саме – до демографічного складу учнів і вчителів, і ключових питань щодо реформування педагогічної освіти.

На початку 1990-х рр. Дж. Бенкс (J. Banks – *І. Б.*) увів поняття «демографічний імператив» (“demographic imperative”), щоб привернути увагу до нерівності, яка глибоко вкоренилася в американській освітній системі. За Дж. Бенксом, демографічний імператив містить статистичну й іншу інформацію за трьома критеріями: різноманітний склад учнів, гомогенний (з етнічного погляду) склад вчителів і «демографічний поділ» (виражені невідповідності освітніх можливостей, ресурсів і досягнень серед учнів, що розрізняються за расовими, культурними і соціоекономічними характеристиками) [7].

Як зазначає Гарольд Ходкінсон (G. Hodkinson – *І. Б.*), згідно з даними перепису населення 2001–2002 рр., загалом по країні частка небілих учнів становила 40%, але вона коливалася від 7% до 68% залежно від штату. У своїй доповіді Г. Ходкінсон підкреслив нерівномірне щодо етнічної приналежності зростання населення США: у наступні 20 років очікується, що 60% населення країни буде латиноамериканського (40%) й азіатського походження (20%); у штаті Каліфорнія, наприклад, понад половина всіх жителів – мексиканського походження. Жодна інша країна світу не має такого припливу іммігрантів як США. Прогнозують, що до 2035 р. кількість кольорових учнів у країні сягне 57% [24].

Ситуація щодо етнічного складу вчителів у США є прямо протилежною через те, що кількість білих вчителів у країні стано-

вить більшість (86%) порівняно з кольоровими (14%) (National Center for Education Statistics, 2002 р.). Такі цифри, на думку багатьох вчених, є наслідком того, що кольорових студентів педагогічних коледжів менше ніж раніше (отримані дані вражають своєю невідповідністю, оскільки білі студенти представлені від 80% до 93%) (American Association of Colleges for Teacher Education, 1999 р.).

Демографічні дані вказують не тільки на чисельну невідповідність між етнічним складом учнів і вчителів, а й на помітну різницю їхніх біографій. Інакше кажучи, більшість вчителів, як було зазначено вище, є білими англоамериканцями середнього соціального статусу, отже, з дитинства росли в цілком сприятливих умовах, що дозволяли отримати гарну освіту рідною, зазвичай, англійською мовою.

Більшість учнів походять із малозабезпечених небілих сімей, для яких англійська не є рідною мовою, та з дитинства стикаються з життєвими труднощами. Багато вчителів незнайомі з культурою й етнопсихологічними особливостями своїх учнів, тому будь-які труднощі розцінюються вчителем як небажання або нездатність учня вивчати той чи інший предмет.

Як слушно зауважує Женева Гей (G. Gay – *І. Б.*), вчителям і учням дуже складно знайти спільну мову, тому що вони є вихідцями з різних світів, зі своїми законами, оточенням, цінностями, поглядами на наявний порядок, тому вчителю важко бути прикладом для учнів, людиною, якій можна довірити свої переживання і дістати у відповідь мудру пораду [14].

Дослідники А. Гудвін (A. Goodwin – *І. Б.*), А. Віллегас і Т. Лукас (A. Villegas & T. Lucas – *І. Б.*), звертають увагу на різне соціальне й етнічне походження вчителя і учнів, підкреслюють, що вчитель, який отримав монокультурну підготовку, не зможе функціонувати як «агент культури», допомагаючи учневі долати труднощі адаптації до школи через розбіжності у вимогах сімейного виховання і шкільного середовища [24].

На думку багатьох дослідників, найпоширенішою помилкою вчителів є неправильне сприйняття етнічної відмінності учнів у класі, тобто ставлення до такого факту як до перешкоди, яку необхідно подолати. Результати спостережень за роботою вчителів у низці шкіл показали, що вчитель або ігнорує етнічну меншину, або намагається асимілювати її до більшості, зазначаючи додаткових труднощів, оскільки деякі кольорові учні з обуренням ставляться до намагань уподібнити їх білій



більшості у класі. До того ж білі вчителі заздалегідь чіпляють кольоровим учням ярлики «нездатних до навчання» і мають низькі навчальні очікування щодо них [14].

Дж. Бенкс вважає, що такий аспект «демографічного імперативу» стосується невідповідності освітніх можливостей, досягнень, умов проживання і навчання учнів, що відрізняються за расовими, культурними та соціо-економічними характеристикам.

Докладний аналіз таких невідповідностей і причин їх виникнення представлено у праці А. Віллегас і Т. Лукаса, які спиралися на дані освітньої статистики і результати власних багаторічних досліджень [24]. Вони зазначають, що серед розвинених країн світу у США зареєстрований найвищий відсоток дітей, які проживають у бідності, водночас кількість кольорових дітей набагато перевищує кількість мало-забезпечених білих дітей (42% і 16% відповідно). Рівень навчальних досягнень кольорових учнів із математики і читання, згідно з результатами Національної оцінки навчальних досягнень (National Assessment of Educational Progress – NAEP), помітно нижчий за рівень відповідних умінь їх білих однолітків. Вчені дійшли висновку, що «неймовірний розрив в успішності білих і кольорових студентів, як і помітне розходження щодо кількості випускників старшої школи (більше половини кольорових учнів так і не закінчують школи), свідчать про нездатність наявної освітньої системи навчати у школах дітей кольорових громадян Америки» [24].

Умови, в яких навчаються діти, характеризуються не менш вираженими невідповідностями. Наприклад, забезпечення шкіл необхідним обладнанням, меблями, навчальною літературою, спортивним інвентарем, комп'ютерами, відрізняється в міських, приміських і сільських школах [12; 19]. 2000 р. у штаті Каліфорнія Союзом громадських ініціатив було подано позов від імені 18 шкіл, в якому звинувачували владу у відсутності належних умов для роботи і навчання у школах. У позові наголошувалося на тому, що всі учні, незалежно від раси (96,4% учнів згаданих шкіл були кольоровими), мають право на отримання від держави всіх необхідних умов для повноцінного навчання – від приміщення школи, спеціально обладнаного для безпечного перебування в ньому дітей протягом дня, оснащеного навчальним обладнанням і матеріалами, до спеціально підготовленого персоналу, який відповідає за кожну дитину.

Дж. Бенкс дійшов висновку, що «демографічний імператив» – це, насамперед,

усвідомлення того, що подолання великої прірви між вимогами навчального середовища та життєвим досвідом учнів із різних расових, культурних і соціальних груп диктує нагальну потребу введення змін у підготовці вчителів. Безумовно, такими заходами не вирішити всіх проблем американської освітньої системи, але потреба у фахівцях нового типу досягла своєї межі, сьогоднішні вчителі не справляються зі своїм головним призначенням – наданням якісної освіти кожній дитині, отже, у такий спосіб підривається авторитет національної школи» [7].

1972 р. було створено першу Комісію з полікультурної освіти при Американській асоціації педагогічних коледжів (American Association of Colleges for Teacher Education – AACTE), яка постановила: 1) культурне різноманіття є цінним джерелом; 2) полікультурна освіта зберігає і збагачує це джерело, а не лише вчить толерантного ставлення; 3) культурний плюралізм повинен бути присутнім в усіх аспектах програм підготовки вчителів [8].

Доповідь Комісії з полікультурної освіти починалася з головної мети і завдань педагогічної підготовки фахівців: «Ми впевнені, що наші вчителі здатні принести освітню рівність у школи; для цього необхідно поставити перед програмами підготовки вчителя мету – озброїти студентів педагогічних коледжів вміннями працювати з полікультурним складом учнів, щоб жодна дитина у класі не залишилася поза увагою вчителя. Така мета порушує нові питання, а саме: чи здатні викладачі педагогічних коледжів працювати по-новому, чи придатні колишні методи роботи зі студентами для вирішення нових завдань, чи потрібно їх модернізувати з урахуванням цілей і завдань полікультурної освіти? <...>» [8, с. 1].

1976 р. Національна рада з акредитації вчителів (National Council for the Accreditation of Teacher Education – NCATE) додала полікультурну освіту до своїх стандартів, підкреслюючи, що кожному освітньому закладу з підготовки вчителів для отримання акредитації необхідно ввести полікультурну освіту в усі програми до 1981 р. Як показав аналіз літератури, починаючи із зазначеного періоду, увага вчених і критиків була спрямована на політику педагогічної освіти, а також на теорію та практику підготовки вчителів з урахуванням цілей і завдань полікультурної освіти.

Нами було проаналізовано провідні дослідження, присвячені поетапному впровадженню полікультурної освіти в





педагогічну підготовку фахівців, які були опубліковані протягом 1990–2000 рр. центральними виданнями із проблем освіти, а саме: «Огляд досліджень з освіти» (Review of Research in Education – RRE), «Аналіз освітніх досліджень» (Review of Educational Research – RER), та колективна монографія «Керівництво до досліджень із педагогічної освіти».

Узагальнюючи результати аналізу, підкреслимо, що автори неодноразово зазначають недостатність емпіричних досліджень із проблеми підготовки вчителів. Наприклад, К. Грант і В. Секада (С. Grant & W. Secada – *І. Б.*) наголошують, що теоретичні розробки необхідно «перекласти мовою шкільної практики» [17, с. 405]

Г. Ледсон-Біллінгс (G. Ladson-Billings – *І. Б.*) вказує на підвищену цікавість вчених до питань полікультурної освіти, але практична корисність робіт, на думку автора, залишає бажати кращого. Авторка також дійшла висновку, що «полікультурна підготовка вчителя відіграє роль посередника між теорією і практикою полікультурної освіти, отже, якість досліджень із цього питання визначить подальшу долю полікультурної освіти» [19].

В огляді за 1999 р. Г. Ледсон-Біллінгс доходить висновку, що проблема культурного розмаїття так і не стала центральною в підготовці вчителя, як і раніше, її вирішення є доповненням до наявних програм, тоді як потрібні фундаментальні парадигмальні зміни. Авторка пропонує розробку нових програм підготовки вчителів з опорою на основні положення критичної теорії раси [19].

К. Зайхнер і К. Хоефт особливо підкреслюють брак досліджень із проблеми взаємозв'язку структурних компонентів програм із практикою підготовки вчителів; культурних знань із кроскультурною компетентністю вчителя; педагогічного досвіду вчителя зі змінами особистісного і професійного характеру.

Л. Вайнер зосереджує свій оглядовий аналіз на проблемі підготовки вчителя для міської школи, яка має низку специфічних особливостей, а саме: «різноманітний склад учнів, складну бюрократичну систему, постійний дефіцит фінансування й унітарні уявлення про інтелект і досягнення».

Вчений систематизував роботи, опубліковані в 1960–90-х рр. за такими критеріями: вміння та відносини, необхідні для роботи з категорією учнів, які з дитинства позбавлені сприятливих умов для життя і навчання (disadvantaged children); конкретні зміни в підготовці вчителів для

озброєння педагогів такими вміннями; вплив структури міських шкіл на роботу вчителя і діяльність учнів; акцент у педагогічній підготовці на особливостях середовища міської школи, щоб учитель міг дати якісну освіту всім дітям і не прагнув залишити свою роботу.

К. Слітер узагальнила дослідження, опубліковані в 1970–90-ті рр. і присвячені підготовці вчителя до роботи з учнями, які належать до соціальних груп, що історично зазнали дискримінації (діти емігрантів, корінних жителів Америки й інших представників небілого населення країни) [22].

Виходячи з результатів свого дослідження, К. Слітер доходить висновку, що більшість робіт мають схоластичний характер, тобто вони відірвані від реального життя і практики. До того ж серйозним недоліком програм підготовки вчителів, на думку автора, є переважна присутність у них білої раси, тобто ігнорування культурного досвіду кольорових студентів.

Отже, автори розглянутих нами робіт зазначають багату теоретичну базу із проблеми полікультурної підготовки вчителів, але ефективність більшості теоретичних положень не підтверджена емпіричним шляхом, отже, питання про фундаментальні зміни програм підготовки вчителів дотепер залишається відкритим. Корисність таких аналітичних оглядів полягає в тому, що вони акцентували увагу на конкретних аспектах полікультурної підготовки вчителя, які раніше не зазначалися в загальних цілях і завданнях полікультурної освіти.

Розглянемо, як згадана проблема досліджується вітчизняними вченими. Аналіз робіт із реформування педагогічної освіти в Україні з урахуванням цілей і завдань полікультурної освіти підтвердив, що в зазначеному напрямі вченими ведуться активні пошуки, обумовлені протиріччям між реальними потребами суспільства в педагогах нового типу і недостатньою увагою вищої та середньої професійної освіти до підготовки вчителів до роботи в полікультурному освітньому закладі [1; 2].

Дослідники підкреслюють, що під час організації навчально-виховної роботи зі студентами, їх підготовка до діяльності в умовах полікультурного освітнього середовища не виокремлюється як спеціальна мета. Результати експериментів свідчать, що прагнення студентів показати своє позитивне ставлення до представників інших культур часто не знаходять адекватного вираження, що обумовлено сформованими стереотипами, невмінням будувати діалогічні форми спілкування, аналізувати



ситуацію, визначати проблему і пропонувати варіанти її вирішення.

Ефективність полікультурної підготовки студентів залежить від узгодженості цілей і завдань професійної підготовки та полікультурної освіти, чіткості і послідовності вимог, що постають перед майбутнім педагогом.

Важливими компонентами педагогічної освіти в умовах полікультурного суспільства вітчизняні вчені називають:

- знання вчителем завдань, основних ідей, понять полікультурної освіти;
- культурологічні, етноісторичні, етнопсихологічні знання, що дозволяють усвідомити розмаїття сучасного світу і специфіку культурних проявів на рівні особистості, групи, соціуму, забезпечити розуміння важливості культурного плюралізму для особистості та суспільства;
- вміння виділяти або вносити до змісту загальної освіти ідеї, що відображають культурне розмаїття світу, країни, етнічної групи;
- вміння організувати педагогічний процес як діалог носіїв різних культур у часі і просторі.

Зауважимо загальні моменти, які чітко простежуються у вимогах до професіоналізму вітчизняного й американського та канадського вчителя, необхідного для роботи в полікультурному освітньому закладі. Вчені США і Канади одноставно підкреслюють, що полікультурна грамотність вчителя починається, насамперед, із його знань про культуру свого народу (етнічної групи) і чіткого усвідомлення своєї культурної ідентичності, інакше вчитель не зможе бути посередником у культурі й навчити учнів осягати цінності, які вона таїть у собі.

Автори концепцій полікультурної освіти також впевнені в тому, що вчитель має бути здатним допомогти своїм учням у визначенні їхньої культурної ідентичності, але водночас повинен пам'ятати, що кожен учень може бути перетином декількох культур, отже, бути носієм декількох ідентичностей.

Великого значення дослідники обох країн надають знанням учителя про особливості культури поведінки своїх учнів або про етнопсихологічні характеристики учнів, оскільки вони впливають на навчальний стиль дитини і вимагають від вчителя вибору відповідних методів і прийомів навчання. Інакше кажучи, майбутній учитель повинен засвоїти один із головних педагогічних принципів роботи в полікультурному класі, сформульований в американській педагогіці Сонею Ньето (S. Nieto – I. Б.)

так: «рівний підхід не означає однакового підходу» (“equal is not the same”) [21], що значить:

- зважання (а не ігнорування) на відмінності між учнями (етнічні, мовні, гендерні, соціальні, релігійні, культурні) з погляду порівняння, а не переваги одних над іншими;
- усвідомлення того, що зазначені відмінності впливають на способи засвоєння знань учнями, вимагає від учителя вміння пристосовувати стратегію навчального процесу до індивідуальних культурних стилів учнів;
- вміння використовувати культурні особливості учнів як їхню перевагу, а не ваду.

До необхідних умінь вчителя дослідники обох країн також відносять його здатність критично оцінювати будь-яку інформацію, аналізувати свої власні культурні стереотипи, своєчасно позбавлятися їх, не допускаючи формування упереджень; пам'ятати, що стереотипи впливають на його навчальні очікування від учнів.

Важливою умовою успішності роботи вчителя, за словами вчених, є його вміння грамотно долучати до участі в навчально-виховному процесі батьків своїх учнів, використовувати такі форми і прийоми, які будуть активізувати виховну діяльність батьків і підвищувати в них почуття відповідальності за навчання дітей.

Вчені також одноставно підкреслюють, що вміння створювати і підтримувати толерантну атмосферу в класі є невід'ємним складником професіоналізму вчителя.

У підходах американських і канадських вчених до згаданого питання професійна педагогічна орієнтація підготовки студентів відступає на другий план, висуваючи як першорядне завдання формування у студентів активної громадянської позиції, потреби участі в управлінських, політичних і соціальних процесах на різних рівнях (навчального закладу, міста, округу, штату) і перетворення на агента соціальних і політичних зрушень у суспільстві. Вважаємо, що таке прагнення виховувати молоде покоління активними учасниками свого життя і суспільства з почуттям відповідальності за долю країни, за її соціально-економічний добробут, здатними бути не пасивними реципієнтами ситуації, що склалася, а за необхідності самим впливати на обставини, самостійно приймати рішення в разі вибору, бере початок від таких історичних передумов полікультурної освіти у США, як соціально-політичні рухи за права і свободу людини, феміністський рух і боротьба етнічних меншин за збереження своїх культурних традицій.



Якщо порівняти етапи становлення та розвитку полікультурної освіти у США і Канаді, то ми помітимо, що активне наповнення змісту освіти матеріалом етнічного та культурного плану припадає на 1960–70-і рр., внаслідок чого американська і канадська освіта мали міжетнічний і міжкультурний характер, розглядаючи проблеми навчання й виховання у вузькому контексті, тобто у взаємозв'язку тільки з етнічними та культурними питаннями. Але, як показала практика північно-американської школи, вивчення таких особливостей народів є необхідним, але недостатнім кроком у зміні роботи школи так, щоб вона відповідала потребам усіх учнів, тому що причини конфліктів полягають не тільки в етнічних і культурних відмінностях. Освіта стає полікультурною якщо розглядає проблеми навчання в більш широкому контексті, не обмежуючись рішенням суто педагогічних завдань, тобто у взаємозв'язку із соціальними, економічними, політичними, релігійними, мовними, гендерними відмінностями членів суспільства.

Методи роботи української школи із впровадження етнічного та культурного компонентів у навчальний процес відповідають контрибутивному й адитивному підходам, розробленим Дж. Бенксом. Нагадаємо, що такі підходи не передбачають кардинальних змін структури і цілей основної програми, етнічний матеріал стає доповненням до наявного змісту. Однак, як підкреслює сам автор концепції, такі підходи є необхідними послідовними етапами трансформування навчальних програм з урахуванням цілей і завдань полікультурної освіти.

**Висновки з проведеного дослідження.** Аналізуючи головні причини, що уповільнюють поширення полікультуралізму в системі освіти США, вчені вказують на те, що серйозною перешкодою залишається інституційний расизм. Нагадаємо, що на відміну від індивідуального расизму, який передбачає тільки особисті упередження людини проти представників інших культур, інституційний расизм має владу надавати або позбавляти людину тих чи інших прав і можливостей у різних областях через діяльність соціальних інститутів. На думку дослідників, протистояти інституційному расизму неможливо без відповідних змін на законодавчому рівні. У подальшій роботі над змістом навчальних програм вітчизняним фахівцям може стати в пригоді знайомство із трансформаційним підходом і підходом «соціальних дій», запропонованих Дж. Бенксом, оскільки вони допоможуть здійснити

подальший перехід від простого наповнення змісту програм етнічним матеріалом до більш складних трансформацій із позицій полікультурної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Котенко О. Полікультурна освіта вчителів. Вісник післядипломної освіти : [зб. наук. пр.] / О. Котенко. – 2008. – Вип. 7. – С. 66–73.
2. Якса Н. Поликультурное образование : европейское измерение – Проблемы современного педагогического образования. Серия «Педагогика и психология». – Сб. статей: – Ялта : Редакционно-издательский отдел Крымского гуманитарного университета, 2015. – Вып. 46. – Ч. 2. – С. 354–361.
3. Allen, W. G. Black students in U.S. higher education : Toward improved access, adjustment, and achievement. *Urban Review*. – 1988. – № 20. – P. 165–188.
4. Altbach, P.G., & Lomotey, K. The racial crisis in American higher education. Albany : State University of New York Press, 1991. – 178 p.
5. Avery, P., & Walker, C. Prospective teachers' perceptions of ethnic and gender differences in academic achievement. *Journal of Teacher Education*. – 1993. – 44(1). – P. 27–37.
6. Banks J.A. & C.A.M. Banks. Approaches to multicultural curriculum reform. *Multicultural education : Issues and perspectives*. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon, 2000. – P. 195–214.
7. Banks, J.A. Cultural diversity and education : Foundations, curriculum, and teaching. Boston : Pearson Education, Inc., 2006. – 198 p.
8. Baptiste, H., & Baptiste, M. Competencies toward multiculturalism. *Multicultural teacher education: Preparing teacher educators to provide educational equity*. Washington, DC : American Association of College for Teacher Education, 1980. – 405 p.
9. Bennet, C.L, Cole, D., & Thomson, J.N. Teacher education in a collaborative multicultural classroom : Implications for critical-mass-minority and all-minority classes at a predominantly White university/ C.L Bennet (Chair), Project TEAM. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada, 1999. – 506 p.
10. Cochran-Smith, M. & Fries, K. Sticks, stones, and ideology : The discourse of teacher education. *Educational Researcher*. – 2001. – 30 (8). – P. 3–15.
11. Cochran-Smith, M. Color blindness and basket making are not the answers : Confronting the dilemmas of race, culture, and language diversity in teacher education / *American Educational Research Journal*. – 1995. – 32 (3). – P. 493–522.
12. Darling-Hammond, L., & Sclan, E.M. Who teaches and why. *Handbook of research on teacher education*. New York : Simon & Schuster, 1996. – P. 67–101.
13. Fenstermacher, G. Reconsidering the teacher education reform debate: A commentary on Cochran-Smith and Fries. *Educational Researcher*. – 2003. – 31(6). – P. 20–22.
14. Gay, G. & Howard, T. Multicultural teacher education for the 21st century. *Teacher Educator*. – 2000. – 36 (1). – P. 1–16.



15. Gollnick, D. M., & Chinn, P.C. Multicultural education in a pluralistic society. New Jersey : Merrill Prentice Hall, 2006. – 404 p.
16. Gordon, B. Knowledge construction, competing critical theories, and education. In J. Banks, & C.A.M. Banks. Handbook of research on multicultural education. San Francisco : Jossey-Bass, 2006. – P. 184–202.
17. Grant, C & Secada, W. Preparing teachers for diversity. Handbook of research on multicultural education. Old Tappan, NJ : Macmillan, 1990. – P. 403–422.
18. Graue, E., & Grant, C. Questions, calls, and conversations for researchers in teacher education. Journal of Teacher Education. –2002. – 52 (2).
19. Ladson-Billings, G. & Tate, W.F. Toward a critical race theory of education. Teachers College Record. –1995. – (97). – P. 47–68.
20. National Commission on Teaching and America's Future. Doing what matters most: Investing in quality teaching. New York, 1997. – 367 p.
21. Nieto, S. We speak in many tongues : Linguistic diversity and multicultural education. Multicultural education for the twenty-first century. Washington, DC : National Education Association, 2002. – 389 p.
22. Sleeter, C. Culture, difference and power. New York : Teachers College Press, 2001. – 325 p.
23. Toppo, G. Bush to sign education bill, but the debate over required testing goes on. Washington Post. – Jan. 7. – 2001.
24. Villegas, A., & Lucas, T. Educating culturally responsive teachers: A coherent approach. Albany, NY : SUNY Press, 2002. – 222 p.



УДК 378.047:796.5:338.48:378.147

## ПЕРСПЕКТИВНІ ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ТУРИЗМОЗНАВСТВА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Безкоровайна Л.В., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри туризму, докторант  
Запорізький національний університет

Короленко К.В., к. пед. н., старший викладач,  
доцент кафедри фізичної культури і спорту  
Запорізький національний університет

У статті обґрунтовано й визначено перспективні напрями розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців із туризмознавства у вищих навчальних закладах для вітчизняної системи освіти, якими автори вважають: усвідомлення важливості міжнародного туризму і співробітництва; зміцнення, підтримку, поширення глобального партнерства в туризмі, освіті та науковій діяльності; розроблення і впровадження інструментів моніторингу впливу на розвиток туризму; оновлення системи туристичної освіти відповідно до світових парадигм; вдосконалення туристичної індустрії відповідно до світових вимог.

**Ключові слова:** професійна підготовка, майбутній фахівець із туризмознавства, інтеграція у світовий освітньо-науковий простір, сталий розвиток туризму.

В статті определены перспективные направления развития профессиональной подготовки будущих специалистов по туризмоведению в высших учебных заведениях отечественной системы образования, которыми авторы считают: осознание важности международного туризма и сотрудничества; укрепление международных отношений и глобального партнерства в туризме, образовании и научной деятельности; разработку и внедрение инструментов мониторинга воздействия на развитие туризма; обновление системы туристического образования в соответствии с мировыми тенденциями; совершенствование туристической индустрии в соответствии с мировыми требованиями.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, будущий специалист по туризмоведению, интеграция в мировое образовательное-научное пространство, устойчивое развитие туризма.

### Beskorovaynaya L.V., Korolenko K.V. WAYS OF PERSPECTIVE TRAINING OF FUTURE MASTERS IN TOURISM OF HIGHER EDUCATION

In the article perspective directions of development of professional training of future specialists in tourism science in higher educational institutions of the national education system are determined, which the authors consider: awareness of the importance of international tourism and cooperation; strengthening of international relations and global partnership in tourism, education and scientific activities; development and implementation of tools for monitoring the impact on tourism development; updating the system of tourism education in accordance with world trends; improvement of the tourism industry in accordance with world standards.

**Key words:** future master in tourism studies, higher education, professional training, tourism, integration into world educational and scientific area, sustainable development of tourism.

**Постановка проблеми.** Як підтверджують численні повідомлення Організації Об'єднаних Націй (далі – ООН), на сьогодні туризм є все більш важливим компонентом світового внутрішнього валового продукту [4]. Зважаючи на те, що туристична індустрія відповідно до потреб суспільства кожного дня зростає і поширюється, створюється багато туристичних підприємств, готелів, місць для відпочинку й розваг, ділових і культурних центрів, така індустрія потребує кваліфікованих, конкурентоспроможних, здатних до ефективної професійної діяльності в туристичній сфері, компетентних фахівців. Інтегрування у світову систему туризму вимагає переходу укра-

їнських готельних, ресторанних, туристичних підприємств на світові стандарти обслуговування, зміни форм організації й управління в туристичному бізнесі. Формування туристичної індустрії як однієї із провідних галузей ринкової економіки неможливе без освічених фахівців, здатних враховувати різні компоненти формування попиту і пропозиції на ринку туристичних і готельних послуг. Ринок туристичної індустрії й послуг відрізняється високою динамічністю і суперечливістю, особливо в умовах впливу інфляційного складника та специфіки кон'юнктури туристичного ринку.

**Постановка завдання.** Метою статті є обґрунтування і визначення перспективних



шляхів розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців із туризмознавства у вищих навчальних закладах.

Основні завдання дослідження:

1. Проаналізувати перспективи розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців із туризмознавства.

2. Визначити перспективні шляхи означеної підготовки у вищих навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З метою з'ясування перспективних шляхів розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців із туризмознавства у вищих навчальних закладах доречно підкреслити, що в межах 70-ї сесії Генеральної Асамблеї ООН (вересень, 2015 р., м. Нью-Йорк) відбувся Саміт для прийняття порядку денного в галузі розвитку на період після 2015 р., що розглядався світовою спільнотою як подія історичного значення [4]. Зазначимо, що проблематика Саміту охоплювала всі аспекти соціально-економічного розвитку, конкурентоспроможності країн, екологічної та енергетичної безпеки, глобального партнерства для розвитку, а обсяг ґрунтовної підготовчої роботи не мав прецедентів в історії. У межах нашого дослідження важливими вважаємо питання щодо сфери освіти й туризму. Після Саміту перед країнами членами-ООН постали нові завдання адаптації окреслених на глобальному рівні цілей і їх моніторингу. Зупинимось на з'ясуванні деяких із визначених цілей і відповідних завданнях:

– *подолання бідності в усіх формах і всюди;*

*завдання:* запровадити на національному рівні належні системи та заходи соціального захисту для всіх, серед яких і встановлення мінімальних рівнів, до 2030 р. досягти суттєвого охоплення бідних і вразливих верств населення;

– *забезпечення здорового способу життя та сприяння добробуту всіх у будь-якому віці;*

*завдання:* нарощувати потенціал усіх країн, особливо країн, що розвиваються, у сфері раннього попередження, зниження ризиків і регулювання національних і глобальних ризиків для здоров'я;

– *зменшення нерівності всередині країн і між ними;*

*завдання:* до 2030 р. підтримати законодавчим шляхом і заохочувати активну участь усіх людей у соціальному, економічному і політичному житті незалежно від їхнього віку, статі, інвалідності, раси, етнічної належності, походження, релігії та економічного чи іншого статусу;

– *забезпечення відкритості, безпеки, життєстійкості й екологічної стійкості міст і населених пунктів;*

*завдання:* підтримувати позитивні економічні, соціальні й екологічні зв'язки між міськими, приміськими та сільськими районами на основі підвищення якості планування національного і регіонального розвитку; активізувати зусилля щодо їх захисту і збереження всесвітньої культурної та природної спадщини;

– *вжиття невідкладних заходів щодо боротьби зі зміною клімату та його наслідками;*

*завдання:* поліпшити просвітництво, поширення інформації та можливості людей і установ щодо пом'якшення гостроти та послаблення наслідків зміни клімату, адаптації до них і раннього попередження;

– *збереження та раціональне використання океанів, морів, морських ресурсів для сталого розвитку;*

*завдання:* поліпшити роботу зі збереження та раціонального використання океанів і їх ресурсів шляхом дотримання норм міжнародного права, закріплених у Конвенції ООН із морського права;

– *захист і відновлення екосистем, сприяння їх раціональному використанню, раціональне лісокористування, боротьба з опустелюванням, припинення і повернення назад процесу деградації земель і зупинення процесу втрати біорізноманіття;*

*завдання:* до 2030 р. забезпечити збереження гірських екосистем, зокрема й їхнього біорізноманіття, щоб підвищити їхню здатність давати блага, необхідні для сталого розвитку;

– *негайно вжити значущих заходів щодо стримування деградації природних середовищ існування, зупинити втрату біологічного розмаїття і до 2020 р. забезпечити збереження й запобігання зникненню видів, що перебувають під загрозою вимирання;*

– *мобілізувати і збільшити фінансові ресурси з усіх джерел для збереження й раціонального використання біологічного розмаїття й екосистем;*

– *сприяння побудові миролюбного, відкритого суспільства в інтересах сталого розвитку, забезпечення для всіх доступу до правосуддя, створення ефективних, підзвітних, заснованих на широкій участі інституцій на всіх рівнях;*

*завдання:* забезпечити доступ громадянськості до інформації та захистити основні свободи відповідно до національного законодавства і міжнародних угод;

– *забезпечення для всіх всеохоплюючої та справедливої якісної освіти і заохочення можливості навчання впродовж усього життя;*



*завдання:* до 2030 р. істотно збільшити кількість молодих і дорослих людей, які володіють затребуваними навичками, зокрема і професійно-технічними навичками, для працевлаштування, отримання гідної роботи та занять підприємницькою діяльністю; до 2020 р. значно збільшити в усьому світі кількість стипендій, які надаються країнам, що розвиваються, особливо найменш розвиненим країнам, малим острівним державам, що розвиваються, й африканським країнам, для здобуття вищої освіти, зокрема і професійно-технічної освіти й навчання з питань інформаційно-комунікаційних технологій, технічних, інженерних і наукових програм, у розвинених країнах та інших країнах, що розвиваються; до 2030 р. значно збільшити кількість кваліфікованих учителів, зокрема і шляхом міжнародного співробітництва в підготовці вчителів у країнах, що розвиваються, особливо в найменш розвинених країнах і малих острівних державах, що розвиваються;

– *сприяння поступальному, всеохоплюючому, сталому економічному зростанню, повній і продуктивній зайнятості та гідній праці для всіх;*

*завдання:* до 2030 р. забезпечити розробку та здійснення стратегій заохочення сталого туризму, який сприяє створенню робочих місць, розвитку місцевої культури і виробництву місцевої продукції;

– *створення стійкої інфраструктури сприяння всеохоплюючій і сталій індустріалізації й інноваціям;*

*завдання:* істотно розширити доступ до інформаційно-комунікаційних технологій і прагнути до забезпечення загального і недорогого доступу до Інтернету в найменш розвинених країнах до 2020 р.;

– *забезпечення переходу до раціональних моделей споживання і виробництва;*

*завдання:* до 2030 р. забезпечити можливість людей у всьому світі мати відповідну інформацію та відомості про сталий розвиток і спосіб життя в гармонії з природою;

– *надавати країнам, що розвиваються, допомогу в нарощуванні їх науково-технічного потенціалу для переходу до більш раціональних моделей споживання і виробництва;*

– *розробляти й упроваджувати інструменти моніторингу впливу на сталий розвиток стійкого туризму, що сприяє створенню робочих місць, розвитку місцевої культури та виробництву місцевої продукції;*

– *зміцнення засобів здійснення й активізації роботи в межах Глобального партнерства в інтересах сталого розвитку;*

*завдання:* розширювати співпрацю по лінії Північ – Південь і Південь – Південь, тристороннє регіональне і міжнародне співробітництво в галузях науки, техніки й інновацій, доступ до відповідних досягнень; активізувати обмін знаннями на взаємно узгоджених умовах, зокрема й завдяки поліпшенню координації між діючими механізмами, зокрема на рівні ООН, а також за допомогою глобального механізму сприяння передачі технологій [4].

З огляду на зазначене, підкреслимо, що стосовно сталого розвитку туризму в резолюції наголошується на важливості міжнародного туризму, потребі поліпшення взаєморозуміння між народами та поваги до культурних цінностей в усьому світі, що загалом має сприяти зміцненню миру на планеті. Зауважимо, що в Україні теж розпочалась робота зі встановлення цілей сталого розвитку на 2016–2030 рр., відповідних завдань і показників для моніторингу досягнення цілей. Цілі сталого розвитку в Україні становитимуть нову систему взаємоузгоджених управлінських заходів за економічним, соціальним і екологічним вимірами, спрямовану на формування суспільних відносин на засадах довіри, солідарності, рівності, безпечного навколишнього середовища. Основою сталого розвитку є невід’ємні права людини на життя та повноцінний розвиток. Вважаємо, що нові цілі мають забезпечити інтеграцію зусиль щодо економічного зростання, прагнення до соціальної справедливості та раціонального природокористування, що потребує глибоких соціально-економічних перетворень в Україні та нових підходів до можливостей глобального партнерства.

У процесі визначення цілей розвитку, відповідних завдань на довгострокову перспективу Україні слід зважати на глобальні орієнтири розвитку, принципи сталого розвитку та суспільну думку щодо бачення майбутнього [4]. Світовий досвід свідчить, що суспільний прогрес значною мірою залежить від балансу між цілями підтримки економічного зростання, конкурентоспроможності бізнесу, забезпечення екологічної безпеки, зменшення соціальної нерівності [4]. Тож, належне управління, прозора влада, участь населення в ухваленні рішень і контролюванні їх виконання мають братись до уваги під час формулювання стратегічних цілей.

Зазначимо, що на регіональному рівні Стратегією з розвитку Запорізької області на період до 2020 р. також з’ясовані головні чинники, можливості, певні цілі й завдання. Так, визначено:

– *сильними сторонами регіону є: велика кількість об’єктів історико-культурної спад-*



щини, рекреаційних зон; наявність багатьох всесвітньо відомих історичних, культурних, мистецьких брендів і територій природно-заповідного фонду місцевого та загальнодержавного значення;

– *слабкими* сторонами визнано: недостатню реалізацію наявного рекреаційного й історико-культурного потенціалу області, низький рівень якості курортно-туристичних послуг; зниження більшості основних показників туристичної галузі (кількість туристів, які скористалися послугами суб'єктів туристичної діяльності протягом 2010–2014 рр. скоротилася майже у 2,3 рази (від 88,8 тис. осіб 2010 р. до 39,0 тис. осіб 2014 р.) [5, с. 52];

– *до можливостей* належить орієнтація значної частки українського населення на внутрішній туризм [5, с. 53];

– *до переваг* віднесено: значний транзитний потенціал і розвинуту транспортну інфраструктуру області, розвинені зовнішньоекономічні зв'язки, що підтримуватимуться продовженням процесів інтеграції з Європейським Союзом, а також можливістю диверсифікації транспортних перевезень шляхом відродження річкового судноплавства річкою Дніпро; значний потенціал для інтенсивного розвитку туристично-рекреаційної сфери: багато об'єктів історико-культурної спадщини, рекреаційних зон, що підтримуються тенденцією орієнтування українського населення на внутрішній туризм [5, с. 57].

Адекватно визначеній стратегії, за якою Запорізький край – інвестиційно приваблива територія з розвинутими індустріальним комплексом і інфраструктурою, *оперативними цілями* та відповідними завданнями обрано:

– *стимулювання залучення інвестицій;*

*завдання:* підготовка інвестиційних продуктів; забезпечення інформаційної, інституційної підтримки, маркетингового обслуговування інвестиційної діяльності; розвиток логістично-транспортного потенціалу;

– *розвиток малого та середнього підприємництва;*

*завдання:* удосконалення системи надання адміністративних послуг; розвиток інфраструктури підтримки підприємництва; сприяння просуванню продукції товаровиробників області;

– *розвиток внутрішнього туризму;*

*завдання:* розвиток туристичних продуктів і мереж; туристична промомція області, підтримка інноваційних проєктів, культурно-мистецьких заходів, що формують імідж регіонів; використання історико-культурного надбання для розвитку внутрішнього

туризму; розбудова якісної культурної інфраструктури та запровадження сучасних механізмів менеджменту [5, с. 61]. Перспективним видом туризму в регіоні визнано сільський туризм [5, с. 25].

Отже, зазначене дозволяє стверджувати, що визнання Запорізького краю як інвестиційно привабливої території з розвинутою інфраструктурою й індустріальним комплексом, значним потенціалом для інтенсивного розвитку туристично-рекреаційної сфери, потребує гідних, конкурентоспроможних, освічених, професійно підготовлених фахівців із туризмознавства, які здатні виконувати завдання відповідно до світових вимог, особливостей країни та регіональної специфіки.

Теоретичний аналіз обраної проблеми підтвердив, що питання визначення ролі міжнародних відносин у розвитку туризму є предметом досліджень у світовій науковій спільноті. Так, вирішення проблеми методології економічного розвитку загалом і сектору туризму зокрема розглядає в активізації ролі міжнародних відносин Н. аль-Сааді [7]. Автор наголошує на тому, що туризм сприяє як тіснішим міжнародним відносинам, культурним, цивілізаційним, економічним відносинам між країнами світу, особливо між сусідніми країнами, які ведуть до підтримки миру, безпеки, стабільності між народами, так і показу реальності країни та суспільства в усьому світі для підтримки політичних позицій [7]. Індустрія туризму усвідомлює необхідність підтримувати соціальні, культурні, екологічні й економічні ознаки, які є основними для позитивного розвитку. Д. Едгель зазначає, що саме тому світова туристична індустрія потребує сильного лідерства й ефективної міжнародної політики щодо сталого туризму [6].

З'ясовуючи питання теоретичного підґрунтя міжнародного підприємництва, П. Димитратос і Е. Плакойяннакі зауважують відсутність означених теоретичних основ і пояснюють таке фрагментарністю досліджень у галузі [8]. Усунути такий недолік дослідники прагнуть через вивчення концепції міжнародного підприємництва в загальному контексті міжнародної організаційної культури; розробку, обговорення концептуальної основи підприємницької культури, що складається із взаємопов'язаних вимірів: орієнтації на міжнародний ринок, міжнародної навчальної спрямованості, міжнародної інноваційної схилюваності, міжнародного ставлення до ризику, орієнтації міжнародних мереж, міжнародної мотивації [8]. Визначаючи переваги туристичної освіти в Україні й інших державах,





зауважимо, що на сьогодні будь-яка країна зацікавлена в залученні туристів (туризм є вагомою ланкою фінансового збагачення, чинником культурного, інтелектуального розвитку суспільства, взаємного порозуміння, миру між людьми), саме тому такий напрямок економічної діяльності є пріоритетним і затребуваним.

Зважаючи на теоретичний аналіз, з'ясування сутності поняття туризму, особливості професійної підготовки майбутніх фахівців із туризмознавства у вітчизняній освіті та за кордоном [1; 2; 3], беручи до уваги власний досвід, вважаємо, що перспективний сталий розвиток означеної підготовки у вищих навчальних закладах України зумовлений саме світовим визнанням туризму як багатогранного феномену сучасності, що має багатозначну роль і цінність у житті суспільства, чинника забезпечення миру й міжнародного взаєморозуміння, політичного, полікультурного та гуманістичного розвитку, що безпосередньо впливає на соціальну, культурну, освітню, економічну, політичну сфери держав.

Отже, зважаючи на ретельне опрацювання досліджуваного питання, зазначимо, що *перспективними напрямками розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців із туризмознавства у вищих навчальних закладах для вітчизняної системи освіти є: усвідомлення важливості міжнародного туризму та співробітництва; зміцнення, поширення міжнародних відносин і глобального партнерства в туристичній практиці, освіті та науці; розроблення і запровадження інструментів моніторингу впливу на сталий розвиток туризму; оновлення системи туристичної освіти відповідно до світових тенденцій і парадигм; вдосконалення системи туристичної індустрії відповідно до світових стандартів і вимог; що сприятиме: створенню робочих місць, розвитку місцевої культури; розвитку якісної туристичної інфраструктури, виробництву місцевої туристичної продукції; економічному й культурному розвитку українського суспільства; кращому взаєморозумінню між народами та повазі до культурних цінностей у всьому світі; зміцненню миру на планеті.*

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, в умовах інтеграції української системи освіти у світовий освітній простір доцільним є подальше ретельне вивчення

зарубіжного досвіду з метою підвищення загального рівня якості вітчизняних освітніх послуг і забезпечення професійної підготовки фахівців, здатних приймати економічно обґрунтовані рішення з управління туристичними підприємствами, досвідчено визначати їхню стратегічну політику і тактику, безперервно підвищувати професійний рівень протягом життя, поширювати інтеграційні процеси у світовій і вітчизняній індустрії гостинності та туризму. *Перспективою подальших досліджень є вивчення інших аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців із туризмознавства.*

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Безкоровайна Л. Професійна підготовка майбутніх фахівців із туризмознавства в європейських країнах / Л. Безкоровайна // Педагогічні науки. – Херсон : Херсонський державний університет. – № 75. – С. 84–88.
2. Безкоровайна Л. Професійна підготовка майбутніх фахівців із туризмознавства в Україні в умовах інтеграції в європейський освітній простір / Л. Безкоровайна // Science Rise : Pedagogical Education. – Харків, 2017. – № 3 (11). – С. 4–7.
3. Безкоровайна Л., Літвінова-Головань О. Особливості генези туризму як об'єкта наукового пізнання / Л. Безкоровайна, О. Літвінова-Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми. – 2016. – № 7 (61). – С. 47–56.
4. Організація Об'єднаних Націй в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku>
5. Стратегія регіонального розвитку Запорізької області на період до 2020 р. Новини порталу Запорізької обласної державної адміністрації 4 березня 2016 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zoda.gov.ua/news/30605/strategiya-regionalnogo-rozvitku-zaporizkoji-oblasti--na-period-do-2020-roku.html> (дата звернення: 10.11.2016).
6. David L. Edgell, Sr. International Sustainable Tourism Policy. The brown journal of world affairs. Fall / Winter 2015 t volume xxii, issue 1. – P. 25–36 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.brown.edu/initiatives/journal-world-affairs/category/topics/tourism-and-international-relations>
7. Navar al-Saadi. The role of international relations in the development tourism sector. International economy 2014–12–05. – 228 p.
8. Pavlos Dimitratos Emmanuella Plakoyiannaki. Theoretical Foundations of an International Entrepreneurial Culture Journal of International Entrepreneurship June 2003. – Volume 1. – Issue 2. – P. 187–215.



УДК 378

## АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Беньковська Н.Б., к. пед. н.,  
доцент кафедри іноземних мов  
Одеський торговельно-економічний інститут  
Київського національного торговельно-економічного університету

У статті проведений аналіз результатів експериментального дослідження з формування професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи у процесі фахової підготовки. Проаналізовано зміни рівнів сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи. Обґрунтовано результат експериментального дослідження з формування професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи у процесі фахової підготовки.

**Ключові слова:** експериментальне дослідження, професійні якості, фахівець банківської справи, фахова підготовка.

В статті проведено аналіз результатів експериментального дослідження формування професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи у процесі фахової підготовки. Проаналізовано зміни рівнів сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи. Обґрунтовано результат експериментального дослідження формування професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи у процесі фахової підготовки.

**Ключевые слова:** экспериментальное исследование, профессиональные качества, специалист банковского дела, профессиональная подготовка.

Benkovska N.B. ANALYSIS OF RESULTS OF EXPERIMENTAL RESEARCH ACCORDING TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE BANKING SPECIALISTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

The article analyzes the results of an experimental research according to the formation of professional qualities of future banking specialists in the process of professional training. Changes in the levels of formation of professional qualities of future banking specialists have been analyzed. The result of an experimental research according to the formation of professional qualities of future banking specialists in the process of professional training has been substantiated.

**Key words:** experimental research, professional qualities, banking specialist, professional training.

**Постановка проблеми.** Для перевірки результативності формування експерименту, підведення його підсумків, проведення контрольного зрізу основними використовуваними методами формування професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи були як традиційні, так й інтерактивні, а саме: лекція, розповідь, бесіди, групові навчальні дискусії, пошуково-дослідна робота, проектування, навчання у команді, метод «Ажурної пилки», «Вчимося разом», метод «Займи позицію», дослідницька робота студентів у групах, рольові, ділові ігри, захист виконаних індивідуальних творчих завдань, завдання для самостійної роботи студентів. Застосовувалися такі організаційні форми: індивідуальна, групова, робота в парах.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає в аналізі результатів експериментального дослідження з формування професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи в процесі фахової підготовки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зміни рівнів сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи у процесі фахової підготовки на прикінцевому етапі експериментально-дослідної роботи визначено за ступенем прояву всіх показників комунікативного, діяльнісного, особистісного критеріїв. Усереднені експериментальні дані за кожним показником подано в Таблиці 1.

За показником «комунікативна компетентність» отримано такі дані:

у 10,4% студентів експериментальної групи (далі – ЕГ) та 8,7% студентів контрольної групи (далі – КГ) такий показник проявився на високому рівні. У 68,9% студентів ЕГ та 12,5% КГ виявлено середній рівень. Низький рівень виявлено у 20,7% студентів ЕГ та 78,8% КГ.

За показником «емоційна стійкість» результати розподілено так: високий рівень виявило 11,3% респондентів ЕГ та 9,6% КГ. Середній рівень у 66% в ЕГ та 15,4% у



КГ. 22,7% студентів ЕГ та 75% КГ виявили низький рівень емоційної стійкості.

Значні якісні та кількісні зміни відбулися за показником «здатність запобігати та вирішувати конфлікт», а саме: на високому рівні опинились 7,5% студентів ЕГ та 6,7% КГ. На середньому рівні – 61,3% та 13,5% студентів відповідно ЕГ і КГ, в яких на недостатньому рівні розвинута така здатність. Низький рівень виявлено у 31,2% студентів ЕГ та 79,8% КГ, в яких відсутня або слабо розвинута здатність діяти в конфліктах.

Аналіз результатів ступеня прояву показників за комунікативним критерієм сприяв з'ясуванню рівня сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи на прикінцевому етапі формувального експерименту, що подано в Таблиці 2.

За показником «професійно-ділова спрямованість» діагностовано такий результат: на високому рівні він проявився у 8,5% студентів ЕГ та у 5,8% КГ; на середньому – у 63,2% студентів ЕГ та 13,75% КГ; на низькому рівні у 28,3% студентів ЕГ і 80,7% КГ.

У 11,3% респондентів ЕГ та 5,8% КГ виявився високий рівень прояву показника «професійна компетентність». На середньому рівні опинились 63,2% респондентів

ЕГ і 9,6% КГ, а на низькому рівні – 25,5% студентів ЕГ і 84,6% КГ.

За показником «корпоративна культура» зафіксовано високий рівень у 7,5% студентів ЕГ і 8,7% КГ. 66% студентів ЕГ і 14,4% КГ – на середньому рівні. 26,5% студентів ЕГ і 76,9% КГ виявили низький рівень.

Отримані результати ступеня прояву показників за особистісним критерієм дозволили визначити рівень сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи, що відображено в Таблиці 2.

Розподіл респондентів за ступенем прояву показника «мобільність у прийнятті рішень» виявився таким: високий рівень – 12,3% в ЕГ і 9,6% у КГ; середній рівень – 60,4% в ЕГ і 13,5% у КГ; низький рівень – 27,3% в ЕГ і 76,9% у КГ.

За показником «аналітичне мислення» були отримані такі результати: високий рівень – 13,2% в ЕГ і 8,7% у КГ; середній рівень – 66% в ЕГ і 19,2% у КГ; низький рівень – 20,8% в ЕГ і 72,1% у КГ.

Розподіл студентів за рівнями за показником «прогностичні вміння» виявився таким: високий рівень – 7,5% в ЕГ та 7,7% у КГ; середній рівень – 51,9% в ЕГ і 6,7% у КГ; низький рівень – 40,6% в ЕГ і 85,6% у КГ.

Таблиця 1

## Дані діагностування на прикінцевому етапі експерименту

Критерій	Показник	ЕГ (n=106)						КГ (n=104)					
		високий		середній		низький		високий		середній		низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Комунікативний	Комунікативна компетентність	11	10,4	73	68,9	22	20,7	9	8,7	13	12,5	82	78,8
	Емоційна стійкість	12	11,3	70	66,0	24	22,7	10	9,6	16	15,4	78	75,0
	Здатність запобігати та вирішувати конфлікти	8	7,5	65	61,3	33	31,2	7	6,7	14	13,5	83	79,8
Професійно-діяльний	Професійно-ділова спрямованість	9	8,5	67	63,2	30	28,3	6	5,8	14	13,5	84	80,7
	Професійна компетентність	12	11,3	67	63,2	27	25,5	6	5,8	10	9,6	88	84,6
	Корпоративна культура	8	7,5	70	66,0	28	26,5	9	8,7	15	14,4	80	76,9
Особистісний	Мобільність у прийнятті рішень	13	12,3	64	60,4	29	27,3	10	9,6	14	13,5	80	76,9
	Аналітичне мислення	14	13,2	70	66,0	22	20,8	9	8,7	20	19,2	75	72,1
	Прогностичні вміння	8	7,5	55	51,9	43	40,6	8	7,7	7	6,7	89	85,6



За допомогою результатів ступеня прояву показників за особистісним критерієм ми визначили рівень сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи, що подано також у Таблиці 2.

З Таблиці 2 видно, що більшості респондентів ЕГ притаманний середній рівень (65,1%) за комунікативним критерієм. Низький рівень виявили 25,5% студентів, а високий – 9,4%. Дані у КГ виявились зовсім іншими: високий рівень – 8,7%, середній – 13,5%, низький – 77,8%.

За діяльнісним критерієм 64,1% майбутніх фахівців банківської справи в ЕГ виявили середній рівень сформованості професійних якостей (у КГ – 12,5%). Низький рівень у 26,5% студентів ЕГ (у КГ – 80,8%), а високий рівень у 9,4% студентів ЕГ (у КГ – 6,7%).

За особистісним критерієм отримано такі дані: студентів ЕГ високого рівня – 11,3% (у КГ – 8,7%); студентів ЕГ середнього рівня – 59,4% (у КГ – 13,5%); студентів ЕГ низького рівня – 29,3% (у КГ – 77,8%).

Отриманий результат свідчить про результативність експериментальної роботи з формування професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи у процесі фахової підготовки.

До високого (середнього, низького) рівня сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи було віднесено студентів,

в яких за трьома критеріями виявлено високий (середній, низький) рівень прояву всіх показників. У Таблиці 3 та на Малюнку 1 подано дані загального рівня сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи на прикінцевому етапі експериментально-дослідної роботи.

Поданий у Таблиці 3 та на Малюнку 1 результат дозволив дійти висновку, що в ЕГ зафіксовано 10,4% студентів із високим рівнем сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи (у КГ – 7,7%). Зафіксовано 63,2% студентів ЕГ, які виявили середній рівень (у КГ – 13,5%). Низький рівень сформованості професійних якостей майбут-

Таблиця 2

**Середньоарифметичні дані рівнів сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи на прикінцевому етапі експериментально-дослідної роботи**

Група	Рівень					
	Високий		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
За комунікативним критерієм						
Експериментальна	10	9,4	69	65,1	27	25,5
Контрольна	9	8,7	14	13,5	81	77,8
За діяльнісним критерієм						
Експериментальна	10	9,4	68	64,1	28	26,5
Контрольна	7	6,7	13	12,5	84	80,8
За особистісним критерієм						
Експериментальна	12	11,3	63	59,4	31	29,3
Контрольна	9	8,7	14	13,5	81	77,8

Таблиця 3

**Загальний рівень сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи на прикінцевому етапі експериментально-дослідної роботи**

Група	Рівень					
	Високий		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Експериментальна	11	10,4	67	63,2	28	26,4
Контрольна	8	7,7	14	13,5	82	78,8



ніх фахівців банківської справи виявлено у 26,4% студентів ЕГ (у КГ – 78,8%).

На підставі аналізу отриманих даних вже за трьома критеріями ми можемо ще раз переконалися в тому, що апробація моделі формування професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи дала позитивні результати.

З Таблиць 2 і 3 видно, що показники рівнів сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи на констатувальному та прикінцевому етапах експериментально-дослідної роботи значно підвищилися в ЕГ. У КГ показники майже не змінилися. Так, на 2,9% збільшилася кількість респондентів ЕГ із високим рівнем (у КГ показники однакові); на 50,9% – із середнім рівнем (у КГ – на 1%); на 53,8% зменшився показник низького рівня в ЕГ (у КГ – на 1%).

Представимо математичну обробку одержаних результатів формувального експери-

менту. Метою опрацювання його результатів за допомогою статистичних методів було встановлення розбіжності кінцевого стану рівня сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи у процесі фахової підготовки (після проведення експериментальної роботи) ЕГ і КГ.

Розрахунок емпіричного значення  $\chi^2$  на прикінцевому етапі формувального експерименту ( $\chi_{емп\ \phi}^2$ ) здійснювався за такою ж формулою й алгоритмом, як і на констатувальному етапі.

$$\chi_{емп\ \phi}^2 = N \times M \times \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i},$$

де  $N = 100$ ,  $M = 100$ ,  $L = 3$ ,  $n = (10,4; 63,2; 26,4)$ ,  $m = (7,7; 13,5; 78,8)$ .

Проміжні розрахунки наведено в Таблиці 4.

Таблиця 4

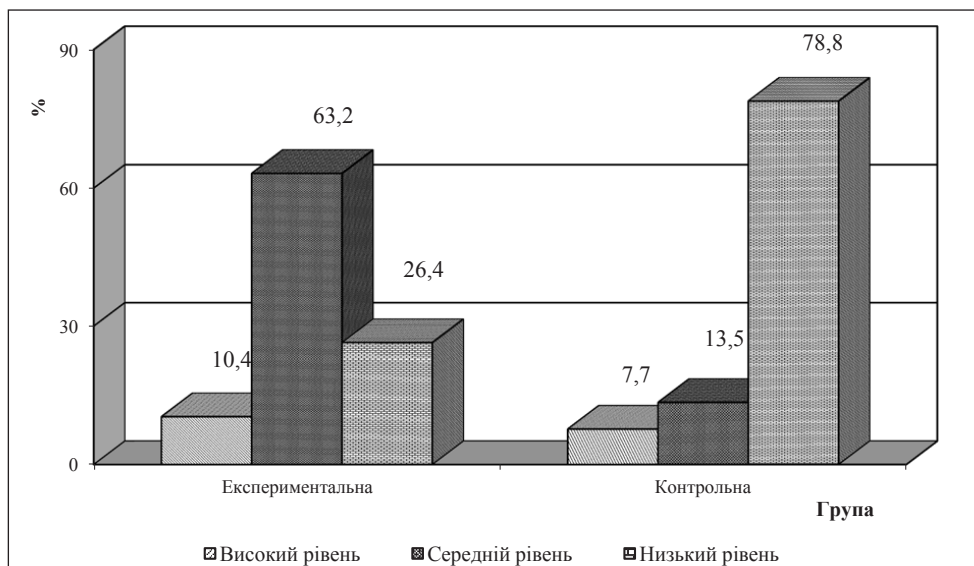
#### Розрахунок критерію $\chi^2$ для експериментальної та контрольної груп на прикінцевому етапі експерименту

Рівень сформованості	Кількість по ЕГ (%)	Кількість по КГ (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	$n_i$	$m_i$						
Високий	10,4	7,7	0,104	0,077	0,27	0,0729	18,1	0,0040276
Середній	63,2	13,5	0,632	0,135	0,497	0,247009	76,7	0,0032204
Низький	26,4	78,8	0,264	0,788	-0,524	0,274576	105,2	0,00261
$\Sigma$	100,0	100,0						0,009858

Таблиця 5

#### Розрахунок критерію $\chi^2$ для контрольної групи на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Рівень сформованості	Кількість по КГ на початку експерименту (%)	Кількість по КГ на кінець експерименту (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	$n_i$	$m_i$						
Високий	7,7	7,7	0,077	0,077	0,00	0,0000	15,4	0,0000000
Середній	12,5	13,5	0,125	0,135	-0,01	0,0001	26,0	0,0000038
Низький	79,8	78,8	0,798	0,788	0,01	0,0001	158,6	0,0000006
$\Sigma$	100,0	100,0						0,0000044



**Малюнок 1. Сформованість професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи на прикінцевому етапі експериментально-дослідної роботи**

$\chi^2_{\text{емп. ф.}} = 100 \cdot 100 \cdot 0,009858 = 98,58$ , отже  $\chi^2_{\text{емп. ф.}} = 98,58 > \chi^2_{0,05} = 5,99$ , що свідчить про розбіжність характеристик контрольної та експериментальної групи після формувального експерименту з імовірністю 95%.

Емпіричне значення критерію  $\chi^2$  на прикінцевому етапі формувального експерименту  $\chi^2_{\text{емп. ф.}} = 98,58$ . Тобто емпіричне значення критерію  $\chi^2$  порівняння ЕГ і КГ на прикінцевому етапі експериментально-дослідної роботи більше за критичне значення ( $98,58 > 5,99$ ). Отже, достовірність розбіжностей характеристик КГ і ЕГ щодо рівня сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи після формувального експерименту становить 95%.

Щоб бути більш впевненими, що саме заавдяки проведеному експерименту виникла позитивна динаміка в рівні сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи в ЕГ студентів, додатково визначено емпіричне значення критерію  $\chi^2$  порівняння експериментальної групи на констатувальному етапі та після проведення формувального експерименту (на прикінцевому етапі). Емпіричне значення критерію  $\chi^2$  такого порівняння згідно з розрахунком, наведеним у Таблиці 3, становить 61,94, що є більшим за критичне значення критерію  $\chi^2$  ( $61,94 > 5,99$ ). Отже, з імовірністю 95% можна стверджувати, що в результаті формувального експерименту

відбулися позитивні зміни в рівні сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи у процесі фахової підготовки в ЕГ.

Також було визначено емпіричне значення критерію  $\chi^2$  порівняння КГ на констатувальному та прикінцевому етапах експериментально-дослідної роботи. Емпіричне значення критерію  $\chi^2$  такого порівняння у КГ – 0,044, що є меншим за критичне значення  $\chi^2_{0,05} = 5,99$  ( $0,044 < 5,99$ ), розрахунки подано в Таблиці 5.

$\chi^2 = 100 \cdot 100 \cdot 0,0000044 = 0,044$ , що є меншим за критичне значення такого показника  $\chi^2_{0,05} = 5,99$ , що свідчить про відсутність у контрольній групі значних змін у рівні сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи за період експерименту.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, у КГ за період проведення формувального експерименту не відбулось значних змін у рівні сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи, оскільки не проводилась цілеспрямована експериментальна робота з досліджуваної теми.

З дев'яностоп'ятивідсотковою ймовірністю можна стверджувати, що зміни в рівні сформованості професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи ЕГ, є достовірними, статистично значущими та відбулися внаслідок апробації моделі формування згаданих якостей.



УДК 378.095

## АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПРИКОРДОННИКІВ У РЕСПУБЛІЦІ ІНДІЯ

Бхіндер Н.В., к. пед. н., доцент,  
здобувач наукового ступеня доктора наук  
Національна академія Державної прикордонної служби України  
імені Богдана Хмельницького

У статті проаналізовано історичні передумови становлення системи підготовки прикордонників у Республіці Індія. Доведено, що система підготовки військових, які виконували функції охорони кордонів, з'явилася у ведичний період. Описано засади військової підготовки у Делійському султанаті, Могольській імперії та Сикхському царстві. Детально проаналізовано особливості підготовки прикордонників за часів Британської Індії, зокрема військовослужбовців Пенджабських прикордонних військ. Доведено, що деякі принципи актуальні й у наш час щодо підготовки прикордонників до служби на ділянках кордону, де відбуваються збройні повстання.

**Ключові слова:** підготовка прикордонників, вміння та навички, спеціальна підготовка, Пенджабські прикордонні війська, базова індивідуальна підготовка, тренувальний табір.

В статье проанализированы исторические предпосылки становления системы подготовки пограничников в Республике Индии. Доказано, что система подготовки военных, охранявших границы, появилась в ведический период. Описаны принципы военной подготовки в Делийском султанате, Монгольской империи и Сикхском королевстве. Детально проанализирована специфика подготовки пограничников во времена Британской Индии, особенно пограничников Пенджабских пограничных войск. Доказано, что некоторые из принципов актуальны и в наше время при подготовке пограничников к службе на тех участках границы, где происходят вооруженные столкновения.

**Ключевые слова:** подготовка пограничников, умения и навыки, специальная подготовка, Пенджабские пограничные войска, базовая индивидуальная подготовка, тренировочный лагерь.

### Bhinder N.V. THE ANALYSIS OF FORMATION OF THE BORDER GUARDS' TRAINING SYSTEM IN THE REPUBLIC OF INDIA

The article concerns the analysis of historical requisites of formation of the border guards' training system in the Republic of India. The author has proved that the training system of servicemen who were performing the border security functions started in the Vedic period. The principles of military training in the Delhi Sultanate, the Mughal Empire and the Sikh Kingdom were described. The peculiarities of training of border guards in British India, the personnel of the Punjab border troops in particular, were analyzed in details. It has been proved that some principles are relevant nowadays to be applied within the border guards' training to protect the border sectors where border clashes and insurgencies raise.

**Key words:** border guards' training, skills and expertise, special training, Punjab border troops, basic individual training, training camp.

**Постановка проблеми.** У процесі дослідження питань, пов'язаних із порівнянням професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія та в Україні було виявлено як певну однорідність особливостей охорони державного кордону в обох країнах, так і низку розбіжностей щодо системи підготовки військовослужбовців прикордонних відомств. Зважаючи на специфіку завдань, що стоять перед Державною прикордонною службою України, та необхідність підвищення ефективності рівня готовності українських прикордонників до виконання службових обов'язків, виникає потреба вивчити досвід професійної підготовки прикордонників зарубіжних країн, які протистоять схожим загрозам. На сьогодні Республіка Індія посідає одну з перших позицій у світовому рейтингу за рів-

нем озброєння та професійної підготовки військовослужбовців, а діяльність останніх є досить успішною. Зважаючи на той факт, що система професійної підготовки військових, зокрема і прикордонників, у Республіці Індія має давні традиції, необхідно проаналізувати її становлення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз системи підготовки військових у певні історичні періоди був предметом досліджень багатьох вчених. Зазначену тему вивчали С. Анвар, С. Бангаш, А. Башам, Р. Бхадурія, Г. Бхатія, А. Бредфорд, В. Дікшітар, А. де ла Гарза, К. Гуч, Дж. Гревал, Б. Холден-Рейд, Г. Кеннеді, О. Кхаліді, Т. Мореман, Р. Каушік, Р.Н. Шарма, Р.К. Шарма, Дж. Сінгх, Г. Страчан, А. Свінсон, М. Вільямс та ін. Незважаючи на значну кількість робіт із проблеми,



результати їх аналізу переконують, що на сьогодні бракує досліджень, які б акцентували увагу на підготовці прикордонників у Республіці Індія та цілком відсутні роботи щодо творчого впровадження досвіду Республіки Індія під час підготовки прикордонників України.

**Постановка завдання.** Мета статті – дослідити історичні передумови становлення системи підготовки прикордонників у Республіці Індія від ведичного періоду дотепер і окреслити принципи для розробки в майбутньому програми спеціальної підготовки персоналу прикордонних відомств для протидії загрозам на складних ділянках кордону.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Система професійної підготовки військовослужбовців змінюється повільно та поступово, але кожна війна, кожен збройний конфлікт істотно впливають на її розвиток і стають гарантом підвищення її рівня. Кожен історичний період має свої особливості та сприяє еволюційним змінам у системі професійної підготовки військових.

Дослідження Г. Бхатія й А. Бредфорда [5; 7], пов'язані з обороною Індії, свідчить про те, що військову підготовку було започатковано у ведичний період (1100–500 рр. до н. е.). Так, А. Бредфорд зазначає, що героїчний час Стародавньої Індії змальований в епосі Рамаяна та Махабхарата, який став справжнім статутом для військових [7, с. 98]. Армія короля (раджі) за мирних часів боронила кордони держави, а у воєнні роки – воювала з ворогом. У той час пропагувався оборонний характер індійської військової школи, і війну починали тільки тоді, коли ворог атакував першим.

Г. Кеннеді зазначає, що в епосі вперше описані вміння та навички військових. Так, усі солдати і командири мали бути сміливими, вміти користуватися зброєю, їздити верхи на будь-якій тварині, досконало знати правила війська [12, с. 86 – 93]. За ведичних часів було започатковано обов'язкову службу для кожного громадянина, незалежно від його соціального статусу чи статі, яка тривала чотири роки. Цікавим є той факт, що кожного року солдат повинен був переходити на інше місце й опанувати всі військові професії того часу [5, с. 202–219]. Ми можемо стверджувати, що для військової підготовки у Стародавній Індії були розроблені певні положення, які допомагали забезпечувати готовність солдатів захищати свою державу.

326–110 рр. до н. е. в північно-західній частині сучасної Індії існувало Індо-грецьке царство, яке було південним кордоном Грецької імперії. У ті часи грецькі прави-

телі наймали на службу індійських воїнів, які обороняли південний кордон [8, с. 305]. Дж. Сінгх згадує, що у своїх працях грецькі історики зауважували сміливість і високий рівень підготовки індійських солдатів, які вирізнялися хитрістю та вмінням маскуватися. Крім того, вони зазначали, що індійці були дуже дисциплінованими й багато тренувалися [17, с. 63].

Про те, що у згаданий період значна увага приділялася підготовці військових, свідчить той факт, що у III ст. до н. е. були написані перші концепції підготовки військових в Індії – шастравидьї (із санскриту «шастра» – зброя та «видья» – навчання) і дханурведи («дханушья» – лук, «веди» – знання) [3, с. 197], положення яких широко використовували в майбутньому.

У XII ст. на території сучасної Індії з'являється Делійський султанат. Султан прагнув безпеки столиці, тому він розробив план оборони – усі війська розташовувалися вздовж двох «ліній захисту» на північному заході та північному сході. У столиці знаходилися тільки королівські охоронці та невеликий загін столичних солдатів [13, с. 82]. Тобто можна стверджувати, що першочерговим завданням Делійського султанату була охорона рубежів. Проте султани мало приділяли уваги підготовці солдатів, адже військові звання передавалися у спадок. Це не могло не відобразитися на загальній ефективності армії. Султанат зазнав поразки, і більша частина Індії стала частиною Могольської імперії.

Могольські імператори утримували малу регулярну армію. Усі урядовці були військовими, які повинні були набирати солдатів на військову службу, вони ж були відповідальними за їхнє утримання та тренування. Залежно від рангу посадовця, він забезпечував від десяти до п'яти тисяч солдатів [9, с. 113]. Одразу після вступу на військову службу солдати брали участь у багатьох тренуваннях, метою яких була підготовка їх до військової служби. Окрім практичних вправ, офіцери брали участь в інтелектуальних змаганнях, вдосконалювали кмітливість, граючи в різні ігри та вивчаючи правила користування зброєю і тактику бою [9, с. 190]. Велика увага приділялася веденню партизанської війни. Солдати на чолі з офіцером у маленьких групах опанували мистецтво маскуванню, створення секретів і схованок, використання тренувальних тварин. Також солдатів навчали правилам ведення бою зі зброєю чи без, влучно стріляти, їздити верхи та виживати в незаселеній місцевості [14, с. 83–85].

Солдатів заохочували слухати музику, вивчати мистецтво, читати поезію та кла-





сичну літературу, а також були спеціальні тренери, які навчали фехтувати, стріляти з лука та їздити верхи. Крім того, у вільний час солдати грали в карти, шахи, шашки тощо [9, с. 192]. За часів Великих Моголів були написано книжки-інструкції на різні військові теми, які стосувалися майстерності володіння мечем, ілюстрований poradnik щодо використання лука, наукові трактати про верхову їзду та правила догляду за кінями, книжки про медицину, зокрема про надання першої медичної допомоги [9, с. 193], що значно підвищило ефективність війська.

У XVI ст. імперія Моголів занепадає і наприкінці XVII ст. на північному заході Індії утворюється країна Пенджаб, жителі якої – сикхи – відомі своїми військовими подвигами, адже навіть їхні гуру (духовні керівники – Н. Б.) були вправними воїнами. Військові ігри та фізичні вправи в сикхській армії проводилися на регулярній основі. Двічі на рік організовували змагання та тестування солдатів. Популярними видами спорту були легка атлетика, боротьба, верхова їзда, зведення намету тощо. Для тренування солдатів найняли 500 солдатів-патанів армії Великих Моголів. Серед сикхів регулярно проводилися змагання зі стрільби з лука, рукопашного бою, бої на мечох. Також організовували широкомасштабні мисливські експедиції, під час яких солдати отримували навички користування зброєю, стрільби по мішенях, які рухалися тощо. Під час таких експедицій солдатів навчали виживати в екстремальних умовах, загартувувати своє тіло [10, с. 144–145]. Такі експедиції можна назвати «навчанням у реальних умовах діяльності».

Крім того, солдатів тренували бути мобільними на полі бою та використовувати місцевість із перевагою для себе. Для підвищення мобільності воєначальники майже відмовилися від піхоти. Раз на рік організовували масштабне тренування – «захоплення ворожого міста». Половина війська відігравала роль захисників, а інші повинні були захопити місто. Бої тривали доти, доки місто не впаде [10, с. 148]. Таке тренування було грою, яка моделює справжню війну. Крім того, сикхи використовували і методи психологічної війни. Так, солдат повинен був лякати своїм зовнішнім виглядом. Для цього солдати фарбували обличчя, відпустили довге волосся та борода.

Наприкінці XVIII ст. на чолі Сикхського королівства стає махараджа Ранджіт Сінгх. Хоча сикхи вирізнялися своєю мужністю та сміливістю, махараджа розумів, що підготовка не відповідає вимогам того часу, і він запросив на службу радників (генера-

лів наполеонівської армії, британських полковників), щоб вони тренували його солдатів [12, с. 230]. Згодом армія сикхів стала потужним формуванням франко-британського зразка. Але після його смерті Пенджаб був анексований Британською імперією, а британці почали активно наймати сикхів на військову службу до Британської Індійської армії.

Командував Британською Індійською армією головнокомандувач в Індії, який підпорядковувався генерал-губернатору Індії. Офіцерські посади середньої та вищої ланки обіймали британці. Рядовий склад і офіцерів нижчої ланки (під час Першої світової війни такі обмеження скасували) наймали з місцевого населення [18, с. 24]. Індійці у складі Британської Індійської армії брали участь у багатьох військових кампаніях на різних континентах.

Індія завжди була багатонаціональною країною, тому армію поділили не лише за географічним принципом, але й за національним і релігійним. Так, у Британській Індійській армії були підрозділи індусів, сикхів, християн і мусульман. Проте британцям було важко виконувати свої військові обов'язки через клімат, культуру, менталітет місцевого населення, тому, зважаючи на специфіку служби в Індії, 1801 р. було засновано Королівський військовий коледж у Сандхерсті, де готували персонал для Британської Індійської армії. Крім фізичних тренувань і спеціальних військових курсів, курсанти вивчали культуру й історію Індії, а також місцеві мови, адже офіцер повинен був знати мову своїх солдатів [12, с. 234], що сприяло спільній службі.

У Британській імперії великого значення надавали охороні кордонів, а у Британській Індії це було одним із головних завдань. Афганістан, де проходив кордон, став важливим стратегічним регіоном, який називали «перехрестям цивілізацій» [19, с. 18]. Незважаючи на те, що офіційно країна належала Британській імперії, місцеве населення (пуштуни) вело самостійний спосіб життя. Для охорони північно-західного кордону та для забезпечення правопорядку на територіях розташування племен 1848 р. було створено Пенджабські прикордонні війська (далі – ППВ), які стали професійним підрозділом. Прикладом їхньої професійності є той факт, що 1857 р. під час Індійського повстання в Делі підрозділи ППВ подолали відстань у 930 км за двадцять два дні та придушили повстання проти Британської імперії [20, с. 25].

ППВ складалися з кавалерії (5 полків), піхоти (6 полків) і однієї гірської бригади. Зважаючи на специфіку регіону, британ-



ців було дуже мало серед прикордонників. Здебільшого, серед них були сикхи та гуркхи, а також гірська бригада, сформована в Бомбеї (тепер – місто Мумбай) [19, с. 45]. Протягом XIX – XX ст. війська провели низку переможних операцій на північно-західному кордоні. Умови ведення війни значно відрізнялися від європейських і інших колоніальних кампаній через гористу та пустельну територію, а також через те, що ворогом була не регулярна армія без будь-якого командування, а неорганізовані озброєні загони. Тому для ППВ була розроблена окрема тактика, а солдати проходили специфічну програму тренувань.

Випускники британських військових академій не могли виконувати свої обов'язки на належному рівні в Індії. Т. Мореман зазначає, що командири наказували новоприбулим забути все, чому їх навчали і покладатися на свою інтуїцію [15, с. 108]. Тому, окрім теоретичної підготовки, на них чекали тренування в реальних умовах. Новачки мали від трьох місяців до одного року на підготовку до справжньої війни в гірських умовах північно-західного кордону. Таку ж підготовку проходили і військовослужбовці з місцевого населення [18, с. 139].

Солдатів і офіцерів навчали користуватися всіма видами стрілецької зброї та влучно стріляти. Вважалося, що в таких небезпечних умовах життя кожного військовослужбовця залежить від його власних вмінь. Прикордонників навчали діяти самостійно, швидко оцінювати ситуацію, використовувати місцевий гірський ландшафт для прикриття вогневої позиції. Усі тренувальні бази були розташовані в горах. Також розрізняли бойові дії в горах і височинах. Солдатів навчали швидко рухатися слизькими та погано закріпленими камінцями, пробиратися крізь низьку рослинність височин тощо.

Велика увага приділялася індивідуальній підготовці. До кожного солдата був прикріплений інструктор. Після базової індивідуальної підготовки та знайомств з місцевістю курсантів відправляли на два тижні до гірського табору для подальших тренувань. Велике значення під час таких тренувань надавалося організації перевезення вантажів, використанню транспортних засобів, а також розгортанню польового шпиталю [19, с. 78].

У процесі тренувань у гірському таборі проводили навчальні бої між кількома полками, під час яких відпрацьовували атаки, оборону та відхід із позицій на вершинах. Зазвичай однією зі сторін були підрозділи, які вже брали участь у справжніх бойових

зіткненнях на кордоні. Головним завданням таких навчальних боїв було досягнення узгодженості в діях усього підрозділу.

Часто урядовці називали ситуацію на північно-західному кордоні «дикою, нецивілізованою» війною і наполягали на тому, що військових потрібно готувати виключно в горах. Частково військове командування намагалося дотримуватися такої форми підготовки. Крім того, перед кожною військовою операцією військовослужбовцям повідомляли особливості тактики, яка буде застосовуватися, а серед офіцерів поширювали «меморандум операції» – офіційний документ, який містив перелік тактичних вмінь і навичок, що мали відпрацювати із солдатами [2]. Від таких попередніх тренувань залежала ефективність операції.

Також була запропонована програма так званого прогресивного навчання, що полягала в переході від індивідуального тренування до тренування в ротах, для чого були організовані малі табори, до яких активно залучали місцеве населення, що було обізнане з тактикою племен і добре орієнтувалося на місцевості та відігравало роль ворожих загонів. Пізніше такі табори перетворилися на постійні школи підготовки прикордонників. Обов'язковими навчальними курсами в таких школах були «Бойові стрільби», «Розташування застав», «Будівництво й утримання вишок часового» [19, с. 79]. 1898 р. офіційно започаткували курс підготовки до війни у прикордонних районах. Згодом за матеріалами курсу був опублікований «Збірник військових вправ», куди також додали особливості ведення війни в гірській місцевості [2].

Того ж 1898 р. Головнокомандувач в Індії публікує офіційну Програму підготовки прикордонників. У програмі зазначено, що солдати повинні були тренуватися кожного дня, а за їхню підготовку відповідали командири. Значна увага приділялася фізичній підготовці та витривалості. Солдати тривалий час мусили жити в горах. Великого значення надавали підготовці розвідників-снайперів, які, маскуючись, могли б прикривати солдатів. Для забезпечення офіцерів інформацією щодо тактики війни у прикордонних районах публікували «Польовий устав для прикордонників» у вигляді кишенькової книжки, який стосувався організації, керівництва та тренувань особового складу [2]. На початку XX ст. створюються окремі тренувальні табори для прикордонників, де відпрацьовувалися елементи ведення війни у прикордонних районах [19, с. 80].

Досвід Першої світової війни значно вплинув на теорію та практику підготовки



військовослужбовців, адже війна дала поштовх стрімкому розвитку нових видів зброї, техніки і поширенню нової системи ведення війни. Зазначене вплинуло і на підготовку особового складу персоналу ППВ. Так, прикордонники стали виконувати функцію охорони конвоїв, які рухалися прикордонними районами, а також військові самі мусили відпрацьовувати напади на конвої ворога.

1917 р. в Абботтабаді була відкрита Школа для підготовки до війни в гірській місцевості, завданням якої було забезпечення підготовки військових до виконання службових обов'язків в горах і височинах, а також науково-педагогічний персонал повинен був окреслити загальну доктрину ведення війни в гірських районах для всієї армії Індії [19, с. 82].

А. Свінсон зазначає, що у Школі викладали курс «Транскордонна війна», який охоплював підготовку до війни в горах і навчав інструктувати свій підрозділ у складних умовах. Під час курсу використовували такі методичні прийоми: лекції, практичні заняття, вправу «пісочниця», які допомагали вивчити тактику ведення дій на території племен. Крім того, до Школи були прикріплені піхотна рота, кавалерійська ескадрилья, кулеметний загін і батарея гірської артилерії, які допомагали інструкторам демонструвати основи ведення бою в горах. Слухачів навчали розставляти застави, влаштовувати засідки й організовувати інші малі тактичні дії. У Школі також був підрозділ із місцевого населення, який професійно відіграв роль ворожих загонів під час навчальних боїв. Особливу увагу приділяли попередженню засідки. Практична система Школи виявилася успішною, а розроблені брошури стали основою для навчання прикордонних підрозділів у багатьох країнах світу [19, с. 156].

1920 р. дисципліну «Особливості ведення війни в гірських районах» починають викладати в інших навчальних закладах Британської імперії також. Був підготовлений навчальний посібник із курсу, який містив історію війн на території Афганістану, Вазірістанську кампанію й інформацію про «малі війни». Усі події були детально проаналізовані, а для курсантів розроблені спеціальні завдання. У Коледжі генерального штабу у Кветі (тепер – Пакистан) курс запровадили після Першої світової війни [18, с. 148].

З 1922 р. Програма підготовки особового складу Британської Індійської армії містила лекції, практичні заняття та конференції слухачів. У вільний час офіцерів і солдатів заохочували читати книги про події, які відбувалися на цій території. З появою кінематографу курсантам показували фільми

про Індію. Також активно використовували карти та вправу «пісочниця» [15, с. 201]. Проте обов'язкова умова системи підготовки прикордонників у Британській імперії – навчання повинне було відбуватися у прикордонних районах. Саме завдяки такому підходу згодом було розвинуто особливу форму навчання «без відриву від виробництва».

1947 р. Республіка Індія здобула незалежність і нові кордони. На сьогодні вона межує з шістьма країнами по суші та має морські кордони із трьома, для охорони її кордонів було створено п'ять різних прикордонних відомств, персонал яких проходить спеціальну підготовку в різних військових навчальних закладах і тренувальних центрах.

У результаті тривалої історії охорони кордонів в Індії виникла і специфічна система підготовки прикордонників, яка зберегла певні особливості з різних часів і дотепер. Серед особливостей ми можемо назвати такі:

1. Виділення професійної підготовки прикордонників із системи військової підготовки через специфіку завдань, які виконують прикордонні відомства.

2. Індія – багатонаціональна та багатокультурна країна, тому у військах прийнято зберігати повагу до різних національностей і релігій, адже солдати відрізняються і за зовнішнім виглядом, і за релігією, і за мовою, і за способом життя.

3. Відповідальність за підготовку солдатів покладається на командира, у підрозділі якого ті несуть службу. Офіцер, як і колись, повинен оцінити готовність солдата та гарантувати виконання ним завдання. Якщо рівень готовності низький, то командир мусить замінити чи навіть звільнити такого солдата.

4. Тренування проводяться в реальних умовах і на регулярній основі. На сьогодні всі тренувальні центри прикордонних відомств Республіки Індія розташовані вздовж лінії кордону.

5. Використання передового закордонного досвіду.

6. Використання як традиційних засобів охорони державного кордону (коней, верблюдів тощо), які довели свою ефективність у прикордонних районах, так і новітніх технічних засобів.

7. Використання гри як дієвого методу підготовки прикордонників.

8. Після кожного етапу тренувань відбувається обговорення тактичних помилок, яких припустились військовослужбовці. Використання принципу неможливості допущення тієї самої помилки вдруге.



9. Серед індійського суспільства завжди існувала повага до військової служби, а солдати отримували й отримують високе матеріальне забезпечення, що є вагомим зовнішнім мотиваційним компонентом.

**Висновки з проведеного дослідження.** Створенню сучасної системи підготовки прикордонників у Республіці Індія передувало багато подій і реформ. У всі часи й у складі різних імперій охорона кордонів була запорукою безпеки країни, а для виконання своїх обов'язків воїни мали бути підготовленими належним чином. Спочатку не існувало окремих прикордонних підрозділів. Проте з розширенням кордонів країни, приєднанням до Британської імперії, появою нових умов розвитку суспільства, використанням нових видів зброї та техніки виникла потреба у створенні прикордонних військ, для яких була розроблена спеціальна програма підготовки. Деякі елементи такої програми використовуються і сьогодні як в Індії, так і в інших країнах.

Надалі планується детально дослідити особливості сучасної підготовки прикордонників у Республіці Індія та проаналізувати можливості творчого використання індійських технологій в Україні.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Anwar S. Summary of the Military Reforms under Delhi Sultanate // Jagran Josh. – 24 March, 2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.jagranjosh.com/general-knowledge/summary-on-the-military-reforms-under-delhi-sultanate-1490358600-1>
2. Bangash S. Tribal Belt and the Defence of British India : A Critical Appraisal of British Strategy in the North-West Frontier during the First World War // Journal of the Pakistan Historical Society. – 2015. – Issue 2. – Vol. 63 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.asc-centralasia.edu.pk/Issue\\_74/04\\_salman.html](http://www.asc-centralasia.edu.pk/Issue_74/04_salman.html)
3. Basham A. The Wonder That Was India : A Study of the History and Culture of the Indian Sub-continent Before the Coming of the Muslims. – New York : Grove Press, 1959. – 572 p.
4. Bhaduria R. Inculcating Professionalism in Defence for National Development : The Indian Perspective // Proceedings of 8-th International Research Conference “Inculcating Professionalism for National Development”, General Sir John Kotelawa Defence University, Ratmalana, Sri Lanka (27 – 28 August, 2015) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kdu.ac.lk/proceedings/irc2015/2015/dss-002.pdf>
5. Bhatia H. Vedic and Aryan India. – Delhi : Deep and Deep, 2001. – 380 p.
6. Black J. The Arabian Frontier of the British Raj : Merchants, Rulers, and the British in the Nineteenth-Century Gulf // HISTORY : The Journal of Historical Association. – 2008. – Issue 312. – Vol. 93. – P. 570–575.
7. Bradford A. With Arrow, Sword, and Spear : A History of Warfare in the Ancient World. – Westport, CT : Praeger, 2001. – 336 p.
8. Dikshitar V. Ramachandra. War in Ancient India. – Delhi : Motilal Banarsidass, 1987. – 429 p.
9. Garza A. de la The Mughal Empire War : Babur, Akbar and the Indian Military Revolution (1500–1605). – Oxford : Taylor Francis Ltd, 2016. – 220 p.
10. Grewal J. S. The Sikhs of the Punjab. Revised Edition. – Cambridge University Press, 1998. – 277 p.
11. Kaushik R. Military Manpower, Armies and Warfare in South Asia. – Abingdon : Routledge, 2015. – 272 p.
12. Kennedy G. et al. Military education : Past, Present, and Future / G. Kennedy and K. Neilson. – Westport, London : Praeger, 2002. – 256 p.
13. Khalidi O. The Delhi Sultanate : A Political And Military History // Digest of Middle East Studies. – 1999. – Issue 2. – Vol. 8. – P. 82 – 83 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1949-3606.1999.tb00820.x/abstract>
14. Military Power : Land Warfare in Theory and Practice / Ed. by B. Holden-Reid. – Oxon : Routledge, 2001. – 272 p.
15. Moreman T. The Army in India and the Development of Frontier Warfare, 1849–1947. – Palgrave Macmillan, 1998. – 258 p.
16. Sharma R. N. et al. History of education of India / R. N. Sharma and R. K. Sharma. – New Delhi : Atlantic Publishers and Distributors Pvt Ltd, 2004. – 350 p.
17. Singh J. Defending India. – London : Palgrave Macmillan, 1999. – 369 p.
18. Strachan H. Big War sand Small Wars : The British Army and th eLessons of War in the 20-th century. – Abingdon : Routledge, 2004. – 200 p.
19. Swinson A. North West Frontier People and Events 1839–1947. – London : Hutchinson and Co Ltd., 1967. – 354 p.
20. Williams M. The British colonial experience in Waziristan and its applicability to current operations. – Pickle Partners Publishing, 2015. – 80 p.



УДК 378.147

## БАР'ЄРИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Глазкова І.Я., д. пед. н., професор,  
професор кафедри іноземних мов і методики викладання  
*Бердянський державний педагогічний університет*

У статті автор обґрунтовує бінарну сутність поняття «педагогічний бар'єр». З одного боку, він розглядається як складне педагогічне явище, яке стримує та знижує ефективність і успішність суб'єктів освітнього процесу, і тому його варто усувати. З другого боку, це педагогічний засіб, який стимулює і підвищує ефективність діяльності суб'єктів навчального процесу шляхом його подолання. Автор доводить, що формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів супроводжується різними бар'єрами: мотиваційними, емоційно-когнітивними, інтелектуальними, сенсорними.

**Ключові слова:** бар'єр, педагогічний бар'єр, подолання бар'єрів, компетентність, професійна підготовка, майбутній учитель, педагогічний процес.

В статье автор обосновывает бинарную сущность понятия «педагогический барьер». С одной стороны, понятие рассматривается как сложное педагогическое явление, которое сдерживает и снижает эффективность и успешность субъектов образовательного процесса, и должно быть устранено. С другой стороны, это педагогическое средство, которое стимулирует и повышает эффективность деятельности субъектов учебного процесса путем его преодоления. Автор доказывает, что формирование информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей сопровождается различными барьерами: мотивационными, эмоционально-когнитивными, интеллектуальными, сенсорными.

**Ключевые слова:** барьер, педагогический барьер, преодоление барьеров, компетентность, профессиональная подготовка, будущий учитель, педагогический процесс.

### Hlazkova I.Ya. BARRIERS TO THE FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS

The author grounds the essence of binary concept "pedagogical barrier". On the one hand, this term is seen as a complex pedagogical phenomenon that interferes, holds back and reduces the efficiency and success of the educational process, and, therefore, requires prevention. On the other hand, it is a pedagogical tool that stimulates and increases the effectiveness of the educational process of participants' activity through its overcoming. The author proves that the formation of the IC-competence of future teachers is accompanied by various barriers: motivational, emotional-cognitive, intellectual, sensory.

**Key words:** barrier, pedagogical barrier, overcoming of barriers, competence, vocational training, future teacher, pedagogical process.

**Постановка проблеми.** Унікальність людини визначається багатьма факторами її розвитку, варіативне сполучення яких нескінченне: спадковість і соціальне середовище, вік і особливості психологічного складу, стать і статус, характер основної діяльності та мікросередовища, історія життя й якість освіти, характер виховання та рівень культури суспільства, матеріальний добробут і події життя тощо. Такі фактори часто набувають статусу бар'єрів, що перешкоджають нам досягти певних цілей, що, своєю чергою, пов'язано з обмеженням свободи суб'єкта в конфліктній ситуації, а також, за твердженням Я. Луп'яна, саме бар'єри часто є причиною конфліктів [1]. Серед таких бар'єрів він виокремлює: незадоволення потреб пізнання; втрату цікавості (до роботи, навчання); незбіг бажань; бар'єри характерів; бар'єри темпераментів; невідповідність самооцінки оцінці оточуючих; нерви, негативні емоції (горе,

страждання, гнів, огида, страх); бар'єр мовлення; бар'єр настанови (частіше негативної); техніка та навички спілкування [1].

Суть будь-якого бар'єра полягає в перешкоді й обмеженні як зовнішньої, так і внутрішньої активності людини у процесі її життєдіяльності, водночас такі обмеження, з одного боку, блокують активність, а з другого – стабілізують і регулюють життєдіяльність. Проблема бар'єрів завжди була і залишається актуальною для будь-якої сфери людської діяльності, а також процесу підготовки фахівців будь-якої галузі та підвищення їхньої кваліфікації. Подолати бар'єр означає оцінити умови, що заважають задоволенню потреб, знайти способи, методи досягнення поставленої мети. Одним із важливих видів професійної компетентності сучасного педагога є інформаційно-комунікаційна компетентність (далі – ІКК), набуття якої потребує від нього подолання низки бар'єрів.



**Постановка завдання.** Мета статті – розкрити сутнісні характеристики бар'єрів, що потребують подолання у процесі формування ІКК майбутніх учителів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз праць як вітчизняних, так і зарубіжних науковців дозволяє виокремити такі типи бар'єрів у педагогічному процесі: пізнавальний (Л. Геращенко, О. Домирева, Н. Мараховська, А. Пилипенко, Н. Черненко); професійної діяльності вчителя (Ф. Вафін, Н. Городецька, Н. Загуменних, А. Маркова, С. Назметдінова, М. Подимов, А. Сафіна, Н. Чинкіна); творчої самореалізації студентів (К. Карамова); спілкування (Н. Волкова, О. Залюбовська); навчальної діяльності (О. Барвенко, Т. Вербицька, Н. Губарева, О. Гудименко, Н. Дроздова, Н. Сопілко, О. Худобіна, Н. Черненко, Н. Яковлева); соціалізації (О. Єльнікова); професійного самовизначення (А. Массанов). Учені також акцентують увагу на дослідженні умов подолання бар'єрів у педагогічному процесі (Т. Вербицька, О. Худобіна, Л. Ярославська) та необхідних для цього методів і прийомів (Н. Губарева, Н. Мараховська).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Залежно від підходу до розуміння суті досліджуваного явища науковці вивчають різні аспекти бар'єрів, що притаманні педагогічному процесові. «Бар'єр» розуміється як перешкода або перепона на шляху до будь-чого, а його специфіку традиційно розглядають у контексті таких понять, як опір, гальмування, заборона, блокування, що мають обмежувальний характер.

Заслугує на увагу погляд Н. Кузьміної, яка стверджує, що труднощі педагогічної діяльності виникають у певних умовах: коли педагогічна задача усвідомлюється вчителем, але він не знає, як її розв'язати, а також коли одержаний у процесі діяльності результат не задовольняє вчителя, і він шукає нового рішення. На думку автора, труднощі у професійній діяльності вчителя є суб'єктивним станом напруженості, важкості, незадоволеності, який спричиняється зовнішніми чинниками діяльності, і залежить від характеру самих чинників, освітньої, етичної, фізичної підготовленості людини до діяльності та ставлення до неї [2].

Особливості поведінки педагогів у процесі вивчення і впровадження інновацій, зокрема у процесі оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями, висвітлено в наукових дослідженнях Н. Городецької, В. Собкіна, І. Дичківської, Г. Сиротенка. Науковці виокремлюють антиінноваційні бар'єри, які стоять на заваді запровадженню інновацій і які, залежно від того,

якими обставинами зумовлені, поділяють на зовнішні (соціальні, організаційні, методичні – суб'єктивні чинники, матеріально-технічні – об'єктивні чинники, що не залежать від особистості вчителя) та внутрішні (індивідуально-психологічні й вікові особливості, особистісні якості, норми, цінності, настанови). А. Палахов також виокремлює третю групу бар'єрів – «ті, що зумовлені зовнішніми причинами, утвореними від внутрішніх (виявляються в переключенні сприйняття й уявлень про педагогічні ситуації)» [3, с. 28].

Як вважає І. Дичківська [4, с. 255–257], до зовнішніх бар'єрів належать:

- соціальні бар'єри, які відбивають несумісність нового з наявним досвідом і цінностями, прийнятими в суспільстві (це, насамперед, стосується досвідчених педагогів), та стереотипами мислення педагогічного співтовариства (наприклад, «Я і без інформаційно-комунікаційних технологій працював добре!»);

- організаційні бар'єри виявляються, зазвичай, у протидії керівних органів освіти втіленню нововведень на початковому етапі і, як наслідок, у відсутності фінансування;

- методичні бар'єри, що пов'язані із браком методичного забезпечення та недостатньою поінформованістю щодо інновації, невмінням методично грамотно застосовувати, у нашому випадку, інформаційно-комунікаційні технології (далі – ІКТ) у навчально-виховному процесі;

- матеріально-технічні бар'єри (наявність необхідного технічного і програмного забезпечення педагогів у школі та вдома, рівень заробітної плати).

До внутрішніх бар'єрів належать такі, що приховують глибинні особистісно-професійні проблеми, вони виявляються в неадекватній пасивності педагога, яка заважає інноваційній діяльності.

Як зазначає Л. Чернікова [5, с. 138], «під час вивчення ІКТ бар'єри пов'язані з тим, що вчителям доводиться одночасно взаємодіяти з абсолютно новими, незвичними для них об'єктами і технологіями, новим навчальним колективом (колеги-слухачів курсів, викладацького складу, технічного персоналу), освоювати нові види та способи професійної діяльності. Вони можуть бути викликані як загальними та віковими особливостями психіки вчителя, так і особистісно-професійними деформаціями педагогів».

Н. Городецька, Н. Попель, Г. Сиротенко, Л. Чернікова виділяють такі основні види бар'єрів:

- *мотиваційні*, що виявляються у відсутності стійкої внутрішньої мотивації до



оволодіння ІКТ, догматичності професійних стереотипів, неприйняття інновацій, перевазі традиційних форм навчання навіть при усвідомленні переваг використання ІКТ та в нерозумінні необхідності та можливості подальшого використання отриманих знань у професійній діяльності; мотиваційний бар'єр залежить від характеру мотивів, інтенсивності мотивації, внутрішніх спонукань (потреб, мотивів), що залежать від пізнавальної потреби суб'єкта, задоволення від процесу пізнання й реалізації свого особистісного потенціалу, лежать в основі поведінки людей і їхньої професійної діяльності, від якої залежить інтенсивність емоційних процесів, гострота реакції на ситуацію й розвиток подій, а також інтелектуальних процесів, на які впливає відсутність пізнавального інтересу. Власний досвід дозволяє зазначити, що розвиток мотивації до навчання вчителів на основі демонстрації дидактичних можливостей ІКТ, використання активних форм навчання (ділових ігор, тренінгів тощо) також сприяють подоланню психологічних бар'єрів. Подоланню психологічних бар'єрів, що виникають у вчителів, сприяє побудова освітнього процесу підвищення кваліфікації вчителів у галузі ІКТ на основі психолого-педагогічної діагностики й обов'язкового надання педагогам допомоги в подоланні психологічних бар'єрів у процесі навчання. М. Рогов вважає, що в системі першорядної професійної освіти для особистості більш значущими є безпосередні мотиви ніж опосередковані, однак залежно від етапів професіоналізації знижується роль пізнавальних мотивів і посилюється значущість мотивів розвитку особистості й мотивів досягнення успіху [6, с. 54];

– *емоційно-когнітивні*, які виражаються в боязні технічних пристроїв, збоїв у їх роботі, поломки дорогої техніки тощо, в неадекватному емоційному сприйнятті можливостей комп'ютера та мережі Інтернет (що він є панацеєю від усіх негараздів сучасної школи або що його не можна сприймати серйозно в освітньому просторі), зумовленому відсутністю чітких уявлень про використання ІКТ в освітній діяльності, посиленням негативних емоційних переживань у процесі опанування ІКТ, що призводить до підвищення рівня тривожності та психологічного стресу вчителів і перешкожає досягненню цілей навчання. Вони супроводжують негативні наслідки діяльності, «стримують і відхиляють» її, проте не слід забувати й про значення емоцій успіху, які «підсилюють і підтримують» вихідне спонукання до мети; емоції можуть бути не тільки конструктивними, а й руйнівними: вони

активізують і дезактивують, організують і дезорганізують поведінку;

– *інтелектуальні*, пов'язані з особливостями професійної ментальності педагога, які з'являються через невміння початківців орієнтуватися у великій кількості інформації, страх виявити свою некомпетентність, бути неуспішним, що проявляється через акцентування удаваної непотрібності нових навичок, віку, недосконалості комп'ютерів, відсутності методики викладання з використанням ІКТ тощо, і є наслідком пошуку «об'єктивних» причин своєї природної недосвідченості;

– *сенсорні*, що провокуються як особливостями сприйняття людини (візуально-кінестетичними обмеженнями), так і її когнітивним стилем; вони виявляються у труднощах швидкої адаптації до таких змін умов отримання інформації, як читання з вертикальної площини, звуження поля зору до розмірів екрану, маніпулювання нереальними об'єктами, дрібна моторика дій.

Формування у майбутніх учителів ІКТ є складним педагогічним процесом, що супроводжується подоланням вищезначених бар'єрів. Поділяючи думку авторів щодо суті бар'єрів як явищ, що потребують подолання, вважаємо за необхідне внести певні уточнення. Бар'єри ІКТ належать до педагогічних бар'єрів, оскільки її формування відбувається у навчальному процесі вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ). Педагогічний бар'єр є бінарним поняттям, яке, з одного боку, є складним педагогічним явищем, що перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність педагогічного процесу (негативні функції), а тому потребує усунення, а з другого – є своєрідним стимулом розвитку потенційних можливостей особистості, тобто йому властивий розвивальний характер, оскільки, по-перше, діяльність, яка супроводжується успішним подоланням педагогічних бар'єрів, визначається індивідом як приваблива через те, що вона супроводжується позитивними емоціями, і навпаки, неподоланий педагогічний бар'єр не викликає бажання зосереджуватися на такій діяльності; по-друге, для людини прояв бар'єра нерозуміння, суперечності – це сигнал для включення мислення, початку діяльності з вивчення проблемного явища або предмету, він має стати поштовхом до самостійної роботи, спрямованої на його подолання; по-третє, ефективне подолання педагогічного бар'єра забезпечує розвиток як пізнавальних, так і емоційних процесів, оскільки створює такий внутрішній стан у суб'єкта, що визначає ступінь його чутливості до певних предметів і явищ [7].



Варто наголосити на тому, що категорія «розвивальний характер педагогічного бар'єра» особливого значення набуває в теорії діяльності, а продуктивній навчальній діяльності сприяє організація освітнього процесу на основі досвіду професійної діяльності.

Педагогічному бар'єру притаманна низка позитивних функцій, а саме: *індикаторна*, яка показує зворотній зв'язок якості впливу (А. Маркова), наприклад, що застосування вчителем ІКТ дозволить підвищити якість навального процесу; *стимулююча*, що активізує діяльність (чим більше я дізнаюсь про можливість застосування ІКТ і освітніх ресурсів мережі Інтернет у професійній діяльності, тим сучаснішим педагогом я стану); *мобілізаційна*, яка готує внутрішні ресурси організму для актуалізації, визначення міри та напрямку їх активності (А. Маркова) і дозволяє розподілити власні сили для освоєння нових педагогічних технологій; *розвивальна*, що сприяє розвитку і формуванню особистості й індивідуальності людини, передбачає розвиток творчого мислення у процесі подолання інформаційно-перетворювальних нерутинних бар'єрів, забезпечує вдосконалення духовного потенціалу особистості, її самореалізацію та самоактуалізацію і розвиває ті якості, що сприяють подоланню перешкод (Р. Шакуров); *творча*, що спрямована на подолання перешкод, стимулює творчу активність і дозволяє активно застосовувати ІКТ і самостійно створювати з їх допомогою дидактичні матеріали з предмета; *захисна*, яка спрямована на стабілізацію особистості, відмежування свідомості від неприємних, травмуючих переживань, пов'язаних із внутрішніми та зовнішніми конфліктами, станами тривоги й дискомфорту (О. Барвенко, З. Ноліу, Б. Паригін); *регульовальна*, яка забезпечує формування вміння долати перешкоди на шляху впровадження інновацій; *адаптивна*, що встановлює відповідність між потребами індивіда і його можливостями з урахуванням конкретних умов; *корекційна*, що забезпечує зміну напрямку руху після зіткнення з перешкодою (Р. Шакуров); та *функція дозування*, яка дозволяє визначити міру перешкод і дозувати подальший розвиток і рух, починаючи з освоєння ІКТ на рівні користувача, та поступово розширювати набуту компетентність у галузі ІКТ. Серед негативних функцій педагогічних бар'єрів дослідники виділяють такі: стримувальну, руйнівну, блокувальну, гальмувальну, а також функцію гноблення.

Переконані, що педагогічний бар'єр є своєрідним стимулом розвитку потенційних можливостей особистості, тобто йому властивий розвивальний характер. Вважаємо за доцільне використовувати педагогічний бар'єр як засіб активізації діяльності як майбутнього вчителя, так і вчителя-практика, і, відповідно, як засіб розвитку їхньої особистості. Водночас хотілося б знову наголосити на тому, що умовою реалізації розвивального характеру бар'єра є його успішне подолання.

**Висновки з проведеного дослідження.** Актуальність дослідження бар'єрів у професійній діяльності вчителя обумовлена необхідністю підвищення рівня професійної компетентності, зокрема ІКК, розвитку здатності протистояти численним бар'єрам, що постають перед педагогом у процесі впровадження інновацій, необхідністю знаходити вихід із кризових ситуацій, пошуку нестандартних рішень, постійного контролю за своєю діяльністю і поведінкою. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробці методичної системи подолання педагогічних бар'єрів, що супроводжують процес формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Лупьян Я. Барьеры общения, конфликты, стресс... / Я. Лупьян. – Минск : Высшая школа, 1988. – 233 с.
2. Кузьмина Н. Очерки психологии труда учителя / Н. Кузьмина. – Л., 1967. – 183 с.
3. Палахов А. Типология психологических трудностей в педагогической деятельности учителя / А. Палахов // О путях повышения эффективности труда учителя. – М., 1989. – С. 62.
4. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : [навчальний посібник] / І. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Чернікова Л. Розвиток інформаційно-технологічної компетентності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. Чернікова ; Класичний приватний університет. – Запоріжжя, 2012. – 303 с.
6. Рогов М. Ценностно-мотивационная сфера личности в системе непрерывного профессионального образования / М. Рогов // Актуальные проблемы психологии на современном этапе общественного развития. – Казань, 2003. – С. 25–56.
7. Глазкова І. Компетентність майбутнього вчителя у запобіганні та подоланні педагогічних бар'єрів : [монографія] / І. Глазкова. – Бердянськ : Видавництво О.В. Ткачук, 2013. – 416 с.





УДК 37.041:37.091.212:378

## ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЯК ПРОВІДНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Гриценко І.С., к. пед. н.,  
старший викладач кафедри романо-германських мов і перекладу  
Національний університет біоресурсів і природокористування України

У статті здійснено всебічний феноменологічний аналіз наукових підходів до розуміння, сприйняття та трактування в психолого-педагогічній літературі дидактичної категорії «самостійна робота студентів», що в контексті здійснюваного дослідження виявляється як провідна форма організації самостійної освітньої діяльності студентів у вищій школі. Самостійність дає змогу особистості в процесі діяльності за допомогою засвоєних знань і вмінь незалежно діяти, досягаючи очікуваного результату. За своєю суттю самостійна робота є активною розумовою діяльністю студента, пов'язаною з виконанням навчального завдання. Наявність завдання та цільової установки на його виконання вважають характерними ознаками самостійної роботи.

**Ключові слова:** самостійна робота, самостійна робота студентів, самостійна освітня діяльність, вища школа, освітній процес.

В статье осуществлен всесторонний феноменологический анализ научных подходов к пониманию, восприятию и трактовке в психолого-педагогической литературе дидактической категории «самостоятельная работа студентов», что в контексте проводимого исследования проявляется как доминантная форма организации самостоятельной образовательной деятельности студентов в высшей школе. Самостоятельность дает возможность личности в процессе деятельности с помощью усвоенных знаний и умений независимо действовать, достигая ожидаемого результата. По своей сути самостоятельная работа является активной мыслительной деятельностью студента, связанной с выполнением учебного задания. Наличие задачи и целевой установки на ее выполнение считают характерными признаками самостоятельной работы.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, самостоятельная работа студентов, самостоятельная образовательная деятельность, высшая школа, образовательный процесс.

Hrytsenko I.S. PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AS THE LEADING FORMS OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT EDUCATIONAL ACTIVITY IN HIGHER SCHOOL

The article deals with the issue of presenting a comprehensive phenomenological analysis of scientific approaches to understanding, perception and interpretation of the didactic category “students’ independent work” in the psychological and pedagogical literature done, which appears in the context of the conducted research, as a leading form of organizing students’ independent educational activity in higher school. Independence gives the opportunity of personality in the process activities by using acquired knowledge and skills to act independently, achieving the expected result. Essentially individual work is in active mental activity of the student related to the learning task. The existence of objectives and targets for its implementation consider the characteristics of independent work.

**Key words:** independent work, independent work of students, independent educational activity, higher school, educational process.

**Постановка проблеми.** Загальним питанням організації навчання студентів вищої школи присвятили свої дослідження В. Биков, Я. Болюбаш, Г. Васянович, В. Галузинський, М. Євтух, К. Левківський та інші вчені. Дослідження останніх років (зокрема, таких науковців, як Г. Гнітецька, Л. Журавська, О. Малихін, І. Хом'юк, І. Шимко) підтверджують актуальність подальшого вивчення проблеми самостійної роботи у вищих навчальних закладах.

Про актуальність проблеми активізації самостійної роботи студентів свідчать численні роботи педагогів (таких як Л. Арис-

това, А. Есауло, Б. Єсіпов, П. Підкасистий, Н. Половнікова, М. Скаткін, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна) і психологів (К. Абульханова-Славська, В. Давидов, П. Гальперін, А. Ковальов).

Так, К. Абульханова-Славська, розглядаючи цю проблему крізь призму психології особистості, говорить про те, що активність – це типовий для конкретної особистості узагальнений, ціннісний спосіб відображення, вираження та здійснення її життєвих потреб; це функціонально-динамічна якість особистості, яка інтегрує й регулює в динаміці всю її особистісну структуру [1].



Інші вчені визначають активізацію пізнавальної діяльності студентів як уміння та прагнення творчо підходити до навколишньої дійсності, що забезпечує успіх і надає навчальній роботі студентів характер самостійного творчого пошуку істини (І. Лернер, П. Підкасистий, Н. Половнікова та інші автори). Зокрема, М. Скаткін підкреслює, що активізація пізнавальної діяльності не тільки необхідна для успішного вирішення навчальних і виховних завдань, а й розвиває розумові здібності, виховує любов, повагу та звичку до серйозної роботи, пробуджує допитливість. Виділені напрями відображають гуманістичний підхід в освіті, відмінною рисою якого є індивідуальність людини та її особистість, що є надто важливим аспектом у контексті розроблюваної нами проблеми розвитку суб'єктності студентів гуманітарних спеціальностей у процесі самостійної освітньої діяльності.

Аналіз підходів науковців до трактування понять «самостійна робота», «пізнавальна діяльність», «самостійна навчально-пізнавальна діяльність» дає змогу розкрити сутність проблеми активізації самостійної освітньої діяльності студентів вищих навчальних закладів.

**Постановка завдання.** Отже, мета нашої узагальнювально-аналітичної праці – здійснити всебічний феноменологічний аналіз наукових підходів до розуміння, сприйняття та трактування в психолого-педагогічній літературі дидактичної категорії «самостійна робота студентів», що виявляється як провідна форма організації самостійної освітньої діяльності у вищій школі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сучасному етапі розвитку педагогічної науки поняття «самостійна робота» трактується вітчизняними та зарубіжними науковцями по-різному. Саме тому, на наше переконання, відсутня можливість розробити систему самостійної роботи з позицій єдиних дидактичних вимог, які не залежать від навчального предмета, проте враховують особливості конкретних навчальних закладів.

У психологічних, педагогічних і тлумачних словниках зафіксовані різні визначення поняття самостійності: 1) самостійність – це характеристика певної системи, коли в усіх її окремих частинах виявляється або відображається модель загальної сумісності її компонентів, яка визначається швидше внутрішніми чинниками психологічної природи, ніж зовнішніми чинниками оточення; 2) самостійність характеризується двома чинниками: по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості

до процесу діяльності, її результатів та умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які відбуваються в процесі діяльності; 3) самостійність виявляється в умінні ставити певну мету, наполегливо досягати її виконання власними силами та відповідально ставитись до власної діяльності, діяти свідомо й ініціативно в нових ситуаціях (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Е. Рапацевич).

Аналіз наведених визначень дає підстави стверджувати, що самостійність дає змогу особистості в процесі діяльності за допомогою засвоєних знань і вмінь незалежно діяти, досягаючи очікуваного результату. Серед різновидів самостійності вивчалася здебільшого специфіка розумової (пізнавальної) самостійності як якості особистості, що виявляється саме в навчанні. Поняття самостійності мислення, тобто пізнавальної самостійності, передбачає здатність розглядати питання, які вимагають розв'язання та самостійного знаходження відповіді на них (А. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, В. Котирло, Н. Менчинська Є. Суботський, Ю. Янотовський).

Розглядаючи самостійність як вольову якість особистості, учені стверджують, що людина, якій вона властива, спроможна систематизувати, планувати, регулювати та активно здійснювати пізнавальну діяльність без постійного керівництва. Іноді самостійність розглядається в поєднанні з рівнем самоконтролю (А. Арет, Г. Никіфорова) та підґрунтям для формування самосвідомості, почуття власної гідності (О. Ковальов).

Вивчення проблеми самостійності в контексті розроблення теорії волі досліджували О. Ковальов, О. Кононко, В. М'ясищев, В. Селіванов, Ю. Дмитрієва, Н. Циркун. Найвищий рівень самостійності в її загальному значенні передбачає не лише відтворення зразка розумової чи фізичної дії, а й внесення в роботу власного (суб'єктивного) та створення особистого способу мислення. Незалежність та ініціатива передбачають певний рівень сформованості інтелектуальної та вольової сфери, а відповідальність – системи мотивів. Тобто самостійність є багатоаспектною якістю особистості, формування та розвиток якої – складний процес. Більшість вітчизняних і зарубіжних учених визначають пізнавальну самостійність переважно як уміння самостійно, без сторонньої допомоги знаходити відповіді на питання, що потребують розв'язання.

Важливим у розгляді сутності самостійності, на думку В. Котирло, Л. Подоляк та О. Савченко, є розкриття механізмів її формування у відповідній діяльності, розуміння ставлення до праці, оцінних відношень. Роль самостійності індивіда в ході засво-



ення ним соціального досвіду полягає в тому, щоб певним чином співвіднести об'єктивні умови та дії соціального середовища із суб'єктивними подіями індивідуального способу життєдіяльності. Таке визначення самостійності запропоноване С. Рогачовою, яка розглядала вплив саморозуміння на динаміку зростання адекватної самостійності в процесі взаємодії соціалізації й індивідуалізації. Саме це, на думку автора, дає змогу розуміти самостійність як інтегративну властивість особистості. Зростаючий розрив між обсягом знань, призначених для навчання, і можливістю їх засвоєння можна подолати шляхом розвитку розумових здібностей студентів, формування в них здатності самостійно регулювати процес засвоєння нових знань та підвищення ефективності навчання.

У психології самостійність як риса – фактор особистості – уведена Р. Кеттелом у 1957 р. Проводячи дослідження із цієї проблеми, В. Козаков виділяє такі характерні особливості змісту поняття «самостійність»: 1) самостійність – це здатність особистості, тобто психічна риса індивіда, яка регулює його поведінку та є умовою його життєдіяльності; 2) усі дії самостійна особистість здійснює без безпосереднього керівництва та такої ж допомоги з боку керівника; самостійна діяльність допускає опосередковані керівництво й допомогу, тобто самостійна людина в самостійних діях також має чимось керуватись; 3) усі дії здійснюються без постійного керівництва викладача, тобто можна припустити епізодичне втручання в самостійну діяльність; 4) самостійність можна характеризувати вмінням щодо систематизації, планування, прийняття рішень, нести відповідальність за всі свої дії, регулювати їх [2]. Сутність самостійності – це здатність особистості до діяльності в умовах відсутності безпосереднього й постійного керівництва. Учений для характеристики суб'єкта як самостійної особистості визначає такі головні вміння:

- виявляти, виділяти та класифікувати об'єкти за істотними ознаками;
- зіставляти, аналізувати й узагальнювати інформацію;
- здійснювати пошук, вияв, систематизацію та узагальнення інформації, особливо в проблемній ситуації;
- зіставляти поточне інформаційне уявлення з еталоном та оцінювати схожість між ними;
- коригувати моделі;
- вибирати еталонну гіпотезу чи розробляти її тощо.

Визначення самостійності як однієї з важливих професійних психічних якостей

запропоноване К. Платоновим і Г. Голубевим: «Самостійність – це здатність систематизувати, планувати й регулювати свою діяльність без безпосереднього постійного керівництва та практичної допомоги з боку керівника» [8]. Самостійна робота здебільшого виступає чи не єдиним способом виховання самостійності в набутті знань. Це стосується також виховання самостійності як риси особистості. Самостійність у здобутті знань виявляється лише завдяки власній діяльності з появою внутрішньої потреби в знаннях, пізнавальних інтересів, захопленості. У цьому розумінні самостійності справді неможливо навчитися. Самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями й навичками бачити зміст і мету роботи, організовувати самоосвіту, уміння по-новому підходити до вирішуваних питань, пізнавальну й розумову активність і самостійність, здатність до творчості. У вищих закладах освіти більшості західних країн саме самостійна робота студентів є основою навчання. Традиційні форми навчання (лекції, семінари, практичні заняття) допомагають студентам в організації їх самостійної роботи. Це знаходить своє відображення в структурі навчального процесу.

Багато дидактів вважають, що саме самостійна робота має стати основою вищої освіти, важливою частиною процесу підготовки фахівців. Самостійна робота завжди відіграла особливу роль у навчанні. Я. Коменський наголошував: «Альфаю та омегаю нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше вчилися» [2, с. 162]. Самостійна робота є складним і багатограним явищем, проте термінологічно точно не визначена, хоча її зміст однозначно інтерпретується всіма дослідниками й практиками навчання як цілеспрямована, активна, відносно вільна діяльність. Самостійна робота студентів розглядається вітчизняними науковцями (такими як Н. Бібік, В. Бондар, О. Малихін, О. Савченко) таким чином:

1) як складова частина загальних проблем наукової організації праці (усунення нераціональних витрат часу, визначення функціональних можливостей людини, намагання навчити студента робити самостійні висновки, використовувати матеріал, здобутий за результатами самостійного опрацювання наукової літератури);

2) спланована, пізнавальна, організаційно й методично спрямована діяльність, яка здійснюється без прямої допомоги викладача, на досягнення конкретного результату (вона є різнобічним, поліфункці-



ональним явищем і має не лише навчальне, а й особистісне та суспільне значення);

3) організована самим студентом, залежна від його пізнавальних мотивів, здійснювана в найзручніший для нього час, контрольована ним навчальна діяльність;

4) засіб організації та виконання студентом визначеної пізнавальної діяльності;

5) засіб отримання знань та формування самостійності не лише як сукупності певних умінь і навичок, а й як риси характеру, яка відіграє суттєву роль у структурі особистості сучасного фахівця вищої кваліфікації;

6) метод навчання, за допомогою якого студенти під керівництвом викладача та за його завданням самостійно вирішують поставлене завдання в спеціально виділений для цього час і виявляють зусилля до самостійної діяльності, яка завершується визначеними результатами;

7) дидактична форма навчання є системою організації педагогічних умов, які забезпечують управління навчальною діяльністю студентів, що здійснюється за присутності викладача та без його безпосередньої участі й допомоги.

Дидактичні основи самостійної роботи розглядають у своїх працях В. Буряк, В. Жук, О. Малихін, О. Рогова, М. Солдатенко, В. Сотниченко, Б. Федоришин та інші вчені. Аналіз організації самостійної роботи студентів дає змогу визначити, які умови необхідні для формування вміння самостійно вирішувати завдання; як забезпечити засвоєння необхідних знань; як здійснювати контроль за діяльністю студента; як інформувати студента про його досягнення; як враховувати індивідуальні особливості студента; як надати можливість студенту самому планувати й корегувати свої дії.

Важливо також визначити місце самостійної роботи як категорії педагогіки. Ця проблема розв'язується в педагогічній науці по-різному:

– самостійна робота – це діяльність студентів, що відбувається без безпосереднього керівництва викладача, хоча спрямовується та організовується ним;

– самостійна робота – це специфічний педагогічний засіб організації й керування самостійною діяльністю студентів у навчальному процесі, яка має включати метод навчального чи наукового пізнання;

– самостійна робота – це конкретний вияв розуму;

– самостійна робота – це специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності чи сполучення декількох видів;

– самостійна робота – це різноманітні види індивідуальної та групової пізнаваль-

ної діяльності студентів, що здійснюється ними на аудиторних заняттях і в позанавчальний час;

– самостійна робота – це різноманітні види індивідуальної навчальної діяльності, яка здійснюється на заняттях або вдома за завданнями викладача та під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі.

У зарубіжній педагогічній літературі для визначення терміна «самостійна робота» використовують низку понять, які підкреслюють різні аспекти цієї роботи. Так, у педагогічній літературі Австрії й Швейцарії застосовується термін «тиха робота», який підкреслює, що робота здійснюється наодинці. У США користуються терміном «незалежне навчання», що означає таку пізнавальну діяльність, за якої студенти отримують навчальні плани-програми та їм надається відносно велика свобода добору засобів і методів засвоєння. Виділяють два протилежні підходи до цієї проблеми: навчання за умови обов'язкового керівництва викладача та незалежне навчання, коли учень у межах програм користується великою свободою вибору як матеріалу, так і засобів його засвоєння. У Німеччині розрізняють такі види діяльності: робота учня здійснюється під непрямим (опосередкованим) керівництвом учителя (опосередковане навчання); навчання під безпосереднім керівництвом учителя; «вільна» розумова робота учня, яка характеризується можливістю вибору засобів і мети учнем. Педагоги Франції користуються як терміном «індивідуальна робота», так і поняттям «вільна діяльність», якщо передбачені наявність інтересів та вияв ініціативи студентів.

Самостійна робота студентів – це обов'язкова складова частина їх навчальної діяльності. О. Молибог розглядає самостійну роботу як основу вищої освіти [7]. Без самостійної роботи студентів вища освіта не може забезпечити повноцінну підготовку майбутніх фахівців високого рівня. Технологія виконання самостійної роботи студентом багато в чому залежить від того, наскільки він володіє методами опрацювання наукових джерел, наскільки опанував уміння конспектування, складання тез, виписок, підготовки рефератів, що надалі стане основою для написання курсових, кваліфікаційних і дипломних робіт. Викладач також визначає вид самостійної роботи (план, тези, виписки, конспект чи реферат), яку має виконати студент, де та яким чином він прозвітує про виконання завдань для самостійної роботи. Оскільки визначене викладачем завдання студент виконує самостійно, плануючи свій час, місце



й порядок його виконання, та займається цією діяльністю самостійно, без контролю за цим процесом із боку викладача, самостійну роботу можна назвати лише частково керованою. У такому разі варто наголосити на тому, що ступінь самостійності студентів під час виконання різних видів самостійної роботи буде варіюватись на окремих етапах їх навчання у вищому навчальному закладі та залежатиме від дидактичної, методичної, пізнавальної, розвивальної й виховної мети.

Важливими для самостійної роботи є загальні принципи організації навчального матеріалу, визначені І. Лернером:

- етапності, тобто розчленування навчального матеріалу на частини;
- обмеження (кожна виділена частина має являти собою відносно закінчену єдність – смисловою та логічною);
- зростаючої складності, заснований на положенні про єдність навчання та розвитку;
- зв'язку нового зі старим, старого з новим;
- координації, тобто встановлення зв'язків між предметами та соціальною практикою;
- акцентування, тобто виділення найбільш важливого;
- дидактичної цінності, тобто диференціація залежно від дидактичних цілей, методів діяльності, засобів навчання тощо [3].

Самостійна робота студентів є досить широким поняттям, у тлумаченні якого сформувались різні підходи, що зумовлюється відмінностями в розумінні суті цього явища. Нерідко самостійну роботу розглядають як окремий вид навчальних занять поряд із лекцією, семінаром, практичним заняттям тощо. Її суттєвими ознаками вважають обов'язковість заняття у відведений розпорядком дня вищого навчального закладу час, роботу без безпосередньої участі викладача, проте за обов'язкового його контролю. За іншими твердженнями, самостійна робота передбачає всю активну розумову діяльність студентів у навчальному процесі, є внутрішньою основою зв'язку різних видів і форм занять між собою. Вважаючи самостійну роботу основним методом засвоєння знань, прихильники цього підходу стверджують, що вона охоплює пізнавальну діяльність, яку здійснюють студенти не лише позааудиторно, а й на лекціях, семінарах, індивідуальних співбесідах, залах, іспитах, під час захисту курсових і дипломних робіт тощо. Тобто самостійна робота, згідно з таким розумінням, охоплює всі види та форми навчального процесу.

За своєю суттю самостійна робота є активною розумовою діяльністю студента, пов'язаною з виконанням навчального завдання. Наявність завдання та цільової установки на його виконання вважають характерними ознаками самостійної роботи.

Тлумачення сутності самостійної роботи та її мети залежить від загальної концепції навчального процесу. Складність вивчення проблеми зумовлена відсутністю в дидактиці єдності думки стосовно того, що являє собою самостійна робота: метод навчання, прийом учіння чи форму організації навчальної діяльності студентів. Якщо вбачати сутність навчання в передачі системи знань і способів діяльності, то самостійну роботу можна вважати засобом закріплення й тренування, вироблення вмінь і навичок. Водночас, оскільки навчання розглядається як формування пізнавальної діяльності, самостійна робота виступає способом розвитку творчих здібностей і професійного мислення. Виходячи із сучасного розуміння навчання як процесу управління формуванням особистості спеціаліста, тлумачення самостійної роботи студентів є нічим іншим, як способом формування самостійності та активності особистості, її репродуктивних і творчих здібностей, уміння орієнтуватись у теорії й практичних ситуаціях, ставити та самостійно вирішувати теоретичні й практичні завдання.

Аналіз наукової літератури дає змогу виділити головні підходи до визначення поняття «самостійна робота», в основі яких лежать різні ознаки. Самостійною роботою прийнято вважати:

1) роботу, яка виконується власними силами, без сторонньої допомоги та керівництва, під час аудиторних занять (Н. Кружельний);

2) різноманітні види індивідуальної та групової пізнавальної діяльності студентів, які здійснюються ними на аудиторних заняттях і в позааудиторний час (Р. Нізамов, Н. Сагіна);

3) різноманітні типи навчальних завдань, які виконуються під керівництвом викладача (Н. Нікандров, Л. Зоріна, М. Скаткін);

4) систему організації роботи, за якої управління навчальною діяльністю студентів відбувається за відсутності викладача та без його безпосередньої допомоги (В. Граф, І. Ільясов, В. Ляудіс, Н. Сагіна, О. Чиж);

5) роботу студентів, яка проводиться за спеціальним індивідуальним навчальним планом, складеним на основі врахування індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів (С. Архангельський, Л. Деркач, І. Шайдур);



6) складне багатомірне педагогічне явище, яке включає систему взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що утворюють цілісну єдність, підпорядковану цілям виховання, освіти й розвитку в умовах її опосередкованого управління та самоуправління;

7) діяльність, що зумовлена самостійним пошуком майбутнього фахівця задля досягнення результатів, які мають об'єктивну чи суб'єктивну новизну й оригінальність, а також прогресивність, за умов володіння засобами організації цієї діяльності на тлі позитивного ставлення до пізнання.

Як бачимо, автори численних публікацій із цього питання за основу визначення самостійної роботи беруть різні ознаки: метод навчання, форми організації пізнавальної діяльності, засіб залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності, вид діяльності студентів. Усі ці ознаки є важливими, проте кожна з них окремо не забезпечує повноту визначення самостійної роботи. Найчастіше поняття «самостійна робота студентів» розкривається на основі діяльності.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, у теорії навчання акцентується увага на необхідності формування насамперед знань, умінь і навичок як основи формування загальних і предметних компетентностей на мотиваційно-ціннісній основі та за наявного досвіду їх застосування. Самостійна робота як основна форма організації самостійної освітньої діяльності студентів є ефективним засобом розвитку суб'єктності

майбутніх спеціалістів загалом та філологів зокрема.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Абульханова-Славская К. Типология личности и гуманистический подход / К. Абульханова-Славская // Гуманистические проблемы психологической теории. – М. : Наука, 1995. – С. 27–48 ; Козаков В. Теория и методика самостоятельной работы студентов : дисс. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 / В. Козаков. – К., 1991. – 386 с.
2. Коменский Я. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. Коменский ; ред. и ввводн. ст., прим. А. Красновского. – М. : Учпедгиз, 1982–1983. – Т. 1 : Великая дидактика. – 1982. – 520 с.
3. Лернер И. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : спец. 13.730 «Теория педагогики» / И. Лернер. – М., 1971. – 38 с.
4. Малихін О. Аспектний аналіз категорій «пізнавальна самостійність» і «пізнавальна активність» у контексті організації самостійної навчальної діяльності студентів / О. Малихін // Рідна школа. – 2011. – № 3. – С. 25–29.
5. Малихін О. Зміст і сутність самостійної навчальної діяльності студентів: історія і сучасність / О. Малихін // Українська мова і література в школах України. – 2014. – № 11. – С. 24–28.
6. Малихін О. Мотиваційно-цільовий компонент самостійної навчальної діяльності студентів вищого педагогічного навчального закладу / О. Малихін // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 28–30.
7. Молибог А. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / А. Молибог. – 2-е изд., доп. – Минск : Вышэйшая школа, 1975. – 288 с.
8. Платонов К. Психология / К. Платонов, Г. Голубев. – 2-е изд. – М. : Высшая школа, 1977. – 350 с.



УДК 351.82:338.439.02

## КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Данченко І.О., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування»  
та соціально-гуманітарних дисциплін  
Харківський національний технічний університет  
сільського господарства імені Петра Василенка

У статті розглянуто поняття готовності особистості та готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів. Виділено компоненти готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів. Визначено критерії, показники та рівні сформованості готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів.

**Ключові слова:** *готовність особистості, готовності до професійної діяльності, готовність викладачів до формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів, ціннісно-мотиваційний компонент готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів, змістовий компонент готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів, вольовий компонент готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів, діяльнісно-технологічний компонент готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів.*

В статье рассмотрены понятия готовности личности и готовности преподавателей к процессу формирования социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений. Выделены компоненты готовности преподавателей к формированию социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений. Определены критерии, показатели и уровни готовности преподавателей к формированию социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений.

**Ключевые слова:** *готовность, готовность к профессиональной деятельности, готовность преподавателей к формированию социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений, ценностно-мотивационный компонент готовности преподавателей к формированию социальной зрелости студентов, содержательный компонент готовности преподавателей к формированию социальной зрелости студентов, волевой компонент готовности преподавателей к формированию социальной зрелости студентов, деятельностно-технологический компонент готовности преподавателей к формированию социальной зрелости студентов.*

Danchenko I.O. CRITERIA, INDEXES AND LEVELS OF READINESS OF TEACHERS FOR FORMATION OF A SOCIAL MATURITY OF STUDENTS OF THE HIGHEST AGRARIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

In article the concept readiness of the person and readiness of teachers for process of formation of a social maturity of students of the highest agrarian educational institutions is considered. Components of readiness of teachers for formation of a social maturity of students of the highest agrarian educational institutions are allocated. Criteria, indexes and levels readiness of teachers for formation of a social maturity of students of the highest agrarian educational institutions are defined.

**Key words:** *readiness, readiness for professional activity, readiness of teachers for formation of social maturity of students of highest agrarian educational institutions, valuable and motivational component of readiness of teachers for formation of social maturity of students, substantial component of readiness of teachers for formation of social maturity of students, strong-willed component of readiness of teachers for formation of social maturity of students, activity and technological component of readiness of teachers for formation of social maturity of students.*

**Постановка проблеми.** Професійна діяльність педагогів вищої школи стає сьогодні засобом, джерелом міжсуб'єктної взаємодії та спрямована на гармонійний розвиток особистості, яка виявляє здатність адекватного реагування на нагальні потреби сьогодення в умовах, що постійно змінюються. Сьогодні роль викладача як «ідентифікатора» або «дзеркала» для іншої людини підтверджується тезою про діало-

гову сутність комунікації між викладачем і тим, хто навчається, з погляду розуміння особистості як особливого індивідуального стилю культури [2, с. 81].

Соціокультурними аспектами діяльності викладача є відповідні ролі: значущий інший, який «задає вершини»; значущий інший, що створює у свідомості тих, кого навчають, символічні образи; креативна роль викладача, що «добудовує» особи-



стість студента як в інтелектуальному, так і в етичному розумінні [9, с. 15]. Зважаючи на зазначене, однією із провідних якостей особистості викладача вищих аграрних навчальних закладів (далі – ВАНЗ) є готовність до професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Педагогічні аспекти готовності до професійної діяльності розглядали О. Абдуліна, Ю. Алфьоров, І. Богданова, Н. Бугаєць, Ф. Гоноболін, І. Зязюн, Т. Ільїна, О. Карпова, Н. Кічук, Н. Кузьміна, З. Курлянд, І. Левіна, Р. Хмелюк та ін.

Обґрунтування критеріїв та показників оцінки ефективності педагогічних явищ, систем і процесів із філософських, психологічних, педагогічних позицій здійснювали В. Безпалько, І. Грязнов, В. Євдокимов, Л. Канішевська, В. Лозова, Н. Ничкало, О. Падалка, І. Полубоярина, В. Тюрїна, О. Федоренко та ін.

Теоретичний аналіз досліджень проблеми професійної готовності свідчить про те, що така категорія має різноманітні психолого-педагогічні інтерпретації й розглядається як стан підготовленості (Л. Кандибович, М. Левітов, Б. Ломов); в основу стану готовності покладено фіксовані настановлення, що формуються внаслідок інтеграції суспільного й індивідуального досвіду і є внутрішніми регуляторами поведінки людини (Д. Узнадзе); сукупність моральних, психологічних і професійних якостей (М. Дьяченко, Л. Кандибович та ін.).

Готовність до професійної діяльності розглядається на функціональному (тимчасова готовність і працездатність, передстартова активізація пізнавальних функцій (С. Рубінштейн)), особистісно-діяльнісному (цілісне виявлення усіх сторін особистості, що дає можливість виконувати свої функції (А. Деркач)), особистісному (виявлення індивідуально-особистісних якостей, що обумовлено характером майбутньої діяльності (К. Платонов)) рівнях.

Незважаючи на розробленість проблеми в науковому дискурсі, питання готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ залишилось поза увагою науковців, тому виникає необхідність визначення її структурних компонентів, критеріїв, показників, рівнів сформованості.

**Постановка завдання.** Мета статті – проаналізувати поняття готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ, виділити компоненти готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ, визначити критерії, показники та рівні сформованості готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Категорія «готовність» як об'єкт уваги психолого-педагогічної науки визначається з боку останньої як стійка характеристика особистості, яка є результатом підготовленості до діяльності (М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Крутецький та ін.); психічний стан (М. Левітов, Б. Ломов та ін.); цілісний функціональний стан психіки (Б. Ананьєв, К. Платонов, Д. Узнадзе та ін.).

Призначення готовності – забезпечення високих результатів у виконанні будь-якої роботи, наголошує Л. Григоренко. Готовність, на думку науковця, характеризується як сукупність професійно-педагогічних знань, умінь, навичок і особистісних якостей, які забезпечують результативність роботи [3, с. 6].

А. Линенко розглядає готовність через особливий психологічний стан, який характеризує вибіркочу, прогнозуючу активність особистості на стадії її підготовки до включення в діяльність [8, с. 160].

Л. Кадченко розкриває поняття як складне особистісне утворення, яке забезпечує високі результати професійної діяльності і містить «професійно-моральні погляди та переконання, професійну спрямованість, професійні знання, вміння, навички, здатність до подолання труднощів, потреби у професійному самовдосконаленні» [5, с. 9].

Провідною передумовою ефективною виховної діяльності, зауважує Г. Троцько, є готовність людини до здійснення виховної роботи, оскільки вона допомагає спеціалісту успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, зберігати самоконтроль, вирішувати різноманітні педагогічні ситуації та передбачає: позитивне ставлення до виховної діяльності, стійкі позитивні мотиви такої діяльності; адекватні вимогам професійної діяльності риси характеру і здібності; необхідні знання, навички та вміння [12, с. 53].

Готовність, на думку О. Федоренко, може визначатися як певна зібраність особистості, яка допомагає їй актуалізувати і використовувати свої можливості для успішних дій, тобто це є внутрішнє налаштування на певну поведінку у процесі виховної діяльності, що вимагає розуміння професійних завдань, усвідомлення своєї відповідальності, бажання досягти успіхів [13, с. 161].

Отже, наукові дослідження дозволяють уточнити поняття готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ, яке розуміємо як цілісне, складне особистісне утворення, інтегративну якість особистості, що поєднує професійні знання, вміння, навички та якості особи-





стості, які забезпечують результативність роботи, здатність до подолання труднощів, самооцінку результатів такої праці, потреби у професійному самовдосконаленні.

Згідно з провідними ідеями теорії діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші), науковими здобутками психологів і педагогів (В. Безпалько, З. Гіптерс, С. Гончаренко, В. Євдокімов, Л. Канішевська, І. Лернер, В. Лозова, Н. Ничкало, О. Падалка, І. Полубоярина, В. Тюріна, О. Федоренко, В. Якуніна та ін.), структуру готовності викладачів ВАНЗ до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ будемо розглядати в єдності таких взаємопов'язаних структурних компонентів: ціннісно-мотиваційного, змістового, вольового, діяльнісно-технологічного.

На необхідність ціннісно-мотиваційного компонента готовності фахівця до професійної діяльності вказують М. Ануфрієв, В. Васильєв, В. Кожевніков, О. Столяренко, В. Тюріна, О. Федоренко та інші. Це породжено логікою будь-якого процесу, який починається з формування позитивної мотивації до відповідної діяльності, усвідомлення необхідності відповідних дій [11, с. 23].

Ціннісно-мотиваційний компонент готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ поєднує в собі два види мотивації: пізнавальну мотивацію (пізнавальні потреби, інтереси, настанови), яка необхідна для якісного засвоєння викладачами знань, умінь і навичок у процесі підготовки до діяльності, спрямованої на формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ; професійну, яка стимулює викладачів до якісного виконання професійних обов'язків, генерує усвідомлення необхідності формування соціальної зрілості студентів-аграріїв, настанови на досягнення цілей, інтерес до взаємодії зі студентами, позитивне ставлення як до них самих, так і до роботи з ними.

А. Герасимчук наголошує, що мотиви, потреби, інтереси особистості тісно пов'язані із цінностями, які виражають соціальне ставлення людини до об'єктів і явищ наколишньої дійсності і визначають ціннісні орієнтації особистості, що є її соціальними настановами і регулюють її діяльність [3, с. 45].

Отже, ціннісно-мотиваційний компонент готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів-аграріїв характеризує сформованість пізнавальних і професійних настанов, потреб, інтересів, переконань щодо необхідності та соціальної цінності формування соціальної зрілості студентів-аграріїв.

Змістовий компонент готовності передбачає відбір знань для забезпечення готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Зміст змістового компоненту підготовки викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ містить:

- теоретичні знання, які необхідні для діяльності (терміни, поняття, правила, норми, закони, наслідки законів, наукові факти, принципи, гіпотези, наукові теорії, ідеї);

- методичні (знання про методи і засоби виховання та впливу на особистість, знання певних дій, процедур, прийомів, методів, технік і технологій тощо), які дозволяють сприяти формуванню соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Серед функцій, які виконують знання у процесі набуття викладачами готовності до формування соціальної зрілості студентів, спираючись на дослідження І. Лернера [6], А. Леонтьєва [7], виділяємо такі:

- онтологічну, зміст якої полягає в тому, що знання є основою формування уявлень про діяльність, спрямовану на формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ;

- орієнтовну, яка полягає в тому, що знання є орієнтиром для визначення напряму професійної діяльності, способів і принципів дій, норм діяльності у вигляді правил, вказівок, алгоритмів;

- оціночну, яка полягає в тому, що знання є підґрунтям для формування ставлення до об'єктів дійсності.

Отже, змістовий компонент готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ характеризує ступінь оволодіння знаннями, необхідними для діяльності, спрямованої на формування соціальної зрілості студентів-аграріїв.

Вольовий компонент готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ забезпечує рушійно-дійову, спонукальну функції, яка закладає енергетичні основи рушійної сили особистості викладача, його поведінки та діяльності, створюючи психологічні умови для роботи, спрямованої на формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ, і виробляє суб'єктивні цінності такої діяльності. Адже воля як «свідома активність особистості, яка спрямована на долавання перешкод, що виникають на шляху досягнення мети діяльності» дає можливість особистості ефективно виконувати відповідну діяльність [10, с. 173].

Крім того, викладачі для забезпечення ефективного професійної діяльності повинні мати відповідні вольові якості, а саме: цілеспрямованість, ініціативність, самостійність, рішучість, витримку, самоконтроль та інші.



Отже, вольовий компонент готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів-аграріїв характеризується вмінням особистості актуалізувати і використовувати свої можливості для успішних дій у напрямі ефективного формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Діяльнісно-технологічний компонент передбачає оволодіння уміннями, які необхідні викладачам для формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ, а саме:

- аналітичні (пошук, сприйняття та відбір інформації, що необхідна для діяльності щодо формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ);

- організаційні (постановка мети; структурування та планування відповідної діяльності; вибір методів і форм роботи; організація роботи та координування її з навчально-виховним процесом ВАНЗ тощо);

- прогностичні (передбачення результатів діяльності; оцінка ефективності обраних методів і форм роботи; врахування можливостей відхилення від поставленої мети; коригування власної роботи, внесення змін в її організацію);

- соціально-педагогічні (здійснення групової роботи; проведення виховної роботи, консультування; застосування різних методів, прийомів і форм виховання);

- комунікативні (встановлення ефективного контакту зі студентами й іншими суб'єктами навчально-виховного процесу);

- технологічні (послідовність і порядок функціонування та зміни всіх компонентів діяльності, серед яких її об'єкти та суб'єкти).

Необхідно зазначити, що всі компоненти готовності пов'язані між собою і становлять певну цілісність. Єдність усіх вищезазначених компонентів готовності викладачів до відповідного процесу – цілісне, складне особистісне утворення, інтегративна якість особистості, що поєднує професійні знання, вміння, навички, якості, що забезпечують результативність відповідної діяльності, а саме: готовність викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Важливою складовою готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ є визначення критеріїв готовності до її здійснення.

Ознакою, за якою можемо судити про реальні думки і почуття особистостей, є їхні дії. Саме дії індивідів, їхня реальна поведінка є «надійним критерієм» і показником рівня соціального розвитку [1, с. 57].

Якісна сформованість, ступінь вияву критерію виражається в конкретних показниках. Критерій за своїм обсягом є більш

широким поняттям порівняно з показником. Показник як компонент критерію є типовим і конкретним виявом сутності якостей процесу чи явища, що підлягає вивченню. Пріоритет ми віддавали тим показникам, які характеризують виявлення відповідної якості, насамперед, у діяльності, поведінці, вчинках викладачів. Отже, необхідно підкреслити, що вибір показників готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ визначається специфікою емпіричного дослідження та виявляється у вигляді якісних і кількісних показників.

Критерієм ціннісно-мотиваційного компоненту готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів вважаємо сформованість пізнавальних і професійних настанов, потреб, інтересів, переконань щодо необхідності, значущості та соціальної цінності формування соціальної зрілості студентів-аграріїв.

Критерієм вольового компоненту готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ вважаємо уміння викладачів актуалізувати та використовувати свої можливості для успішних дій щодо ефективного формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Критерієм змістового компоненту готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ вважаємо ступінь оволодіння знаннями (філософськими, педагогічними, психологічними, соціологічними й іншими), необхідними для діяльності, спрямованої на формування соціальної зрілості студентів-аграріїв; наявність у викладачів знань про соціальні процеси й явища, соціальні зв'язки, суспільство, розуміння процесів соціальної взаємодії, соціальних контактів на різних рівнях існування суспільних відносин.

Критерієм діяльнісно-технологічного компоненту готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ вважаємо наявність аналітичних, організаційних, прогностичних, соціально-педагогічних, комунікативних і технологічних вмінь.

Для виявлення рівнів готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ ми виокремили такі діагностичні методики, за допомогою яких вимірюються показники відповідних критеріїв: опитувальник визначення позиції-ставлення викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ; діагностична методика дослідження рівня сформованості вольової саморегуляції особистості (А. Зверьков, Є. Ейдман); тестові контрольні завдання, які характеризують об'єм і ґрун-



товність засвоєних знань щодо структури та компонентів соціальної зрілості студентів-аграріїв, а також рівень володіння викладачами вміннями, які необхідні їм для діяльності щодо формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ; збірки задач різного рівня складності, які дають можливість визначити об'єм і ґрунтовність засвоєння відповідних знань, умінь і навичок викладачами.

Відповідно до вищенаведених критеріїв і показників було визначено три рівні готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ:

– високий, який характеризується: наявністю вираженого інтересу та потреби в опануванні знань, вмінь і навичок щодо формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ; стійким проявом ініціативи, активності, творчого ставлення до засвоєння знань та їх застосування у процесі формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ; постійним проявом допитливості, наполегливості, уваги у процесі засвоєння педагогічних знань (теоретичних, методичних, знань про цінності тощо); пошуком оригінальних способів застосування знань та переносом їх у нові ситуації; володінням знаннями про вікові психологічні особливості юнацького віку та вмінням зважати на них під час організації роботи зі студентами; вмінням аналізувати, коригувати, передбачати результати своєї педагогічної діяльності, вмінням організовувати та здійснювати формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ; володінням комунікативними вміннями й уміннями майстерно організувати процес спілкування; адекватним вибором методів і форм ведення відповідної діяльності; позитивним ставленням до професійної діяльності, прагненням до вдосконалення знань і вмінь, навичок; виявом позитивних вольових якостей у процесі педагогічної діяльності; умінням використовувати свої потенції для успішної діяльності щодо ефективного формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ;

– середній, який характеризується: наявністю інтересу до нових знань, періодичним виявом прагнення оволодіти уміннями та навичками; бажанням виконувати завдання, але без творчого підходу до процесу формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ; застосуванням знань у знайомих ситуаціях; виконанням дій за зразком під час розв'язання завдань; недостатнім рівнем самостійності під час виконання поставлених завдань, вибору теми, планування, організації або проведення вихованих заходів; недостатнім оволодінням навичками ефективного педагогічного спілкування та розвитком вольових якостей

і бажанням використовувати свої можливості для успішної діяльності для формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ;

– низький, який характеризується відсутністю зацікавленості, прагнення пізнавати нову інформацію, низьким ступенем самостійності та пізнавальної активності, несистематичною участю в обговоренні питань щодо покращення рівня соціальної зрілості студентів ВАНЗ, низькою особистісною активністю, безініціативністю, низьким проявом допитливості, недостатньою увагою та дисциплінованістю; відсутністю бажання діяти самостійно, без примусу; наявністю потреби у підтримці інших викладачів під час вибору теми, планування й організації заходів формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ; відсутністю прагнення до вдосконалення та розвитку знань, умінь і навичок щодо формування соціальної зрілості студентів-аграріїв.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, готовність викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ визначаємо як цілісне, складне, особистісне утворення, інтегративну якість особистості, що поєднує професійні знання, вміння, навички та якості особистості, які забезпечують результативність роботи, здатність до подолання труднощів, самооцінку результатів такої праці, потребу у професійному самовдосконаленні.

Структурними компонентами готовності викладачів ВАНЗ до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ є: ціннісно-мотиваційний, змістовий, вольовий, діяльнісно-технологічний.

Вибір критеріїв, показників і рівнів готовності викладачів ВАНЗ до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ обумовлений тим, що процес формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ здійснюється у взаємозв'язку цілісності взаємовпливів суб'єктів навчально-виховного процесу ВАНЗ; він спирається на систему методологічних принципів, методів і методик для вивчення закономірностей застосування педагогічної технології формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Вважаємо, що перспектива подальших розвідок у досліджуваному напрямі полягає у вивченні вихідного рівня сформованості готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів-аграріїв.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бардин Ю. Социальная зрелость личности : дисс. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.02 «Диалектика и методология познания» / Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина. – Харьков, 1986. – 154 с.



2. Бахтин М. К философии поступка / М. Бахтин // Философия и социология: наука и техника. – М., 1986. – С. 80–160.
3. Герасимчук А. Соціологія : [курс лекцій] / А. Герасимчук, О. Шиян. – К. : Видавництво Європейського університету, 2001. – 88 с.
4. Григоренко Л. В. Формирование готовности студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности в процессе самостоятельной работы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Л. Григоренко ; Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды. – Харьков, 1991. – 18 с.
5. Кадченко Л. Формирование готовности студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Л. Кадченко ; Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды. – Харьков, 1992. – 18 с.
6. Лернер И. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / И. Лернер ; под ред. М. Скаткина, В. Краевского. – М. : Педагогика, 1978. – с. 10.
7. Леонтьев А. Проблемы развития психики / А. Леонтьев. – М. : Мысль, 1965. – 573 с.
8. Линенко А. Професійна діяльність та готовність до неї / А. Линенко // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ. – 1998. – № 2. – С. 168–170.
9. Малашина Т. Образовательное пространство как система коммуникативных отношений : дис. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.13 «Религиоведение; философская антропология; философия культуры» / Т. Малашина ; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. – М., 2006. – 157 с.
10. Пидкасистый П. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. Пидкасистый, Л. Фридман, М. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
11. Рубинштейн С. Основы общей психологии / С. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 705 с.
12. Троцько Г. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»; спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. Троцько. – Х., 1997. – 421 с.
13. Федоренко О. Система підготовки майбутніх працівників міліції до соціальної та виховної роботи з підлітками / О. Федоренко // Професійно-педагогічна підготовка – вимоги сьогодення : [зб. наук. пр.] / Луганська державна академія культури і мистецтв, Харківський обласний метод. каб. учб. закл. культури і мистец. – Х., 2007. – С. 160–171.



УДК 811.111'253:81'23

## ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УСНОГО ПЕРЕКЛАДАЧА: СУЧАСНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ

Зінукова Н.В., к. пед. н., доцент,  
завідувач кафедри англійської філології та перекладу  
Університет імені Альфреда Нобеля

У статті представлено концепцію формування професійної компетентності усного перекладача як стратегію педагогічної діяльності, на основі якої побудована система педагогічних і методичних технологій. Описано провідні підходи (суб'єктно-синергетичний, когнітивний і компетентнісний), які розроблені в контексті рівнів методології і принципів, що забезпечують їхню реалізацію. Вищезазначені принципи орієнтують на створення умов для засвоєння студентами фахової компетентності усного перекладача, яка складається з білінгвальної, особистісної, предметної, перекладацької та стратегічної компетентностей.

**Ключові слова:** усний переклад, фахова компетентність перекладача, підходи та принципи, міжкультурна комунікація, білінгвальний.

В статтю представлена концепція формування професійної компетентності усного перекладача як стратегія педагогічної діяльності, на основі якої побудована система педагогічних і методичних технологій. Описано основні підходи (суб'єктно-синергетичний, когнітивний і компетентнісний), які розроблені в контексті рівнів методології і принципів, що забезпечують їхню реалізацію. Вищезазначені принципи орієнтують на створення умов для засвоєння студентами професійної компетентності усного перекладача, яка складається з білінгвальної, особистісної, предметної, перекладацької та стратегічної компетентностей.

**Ключевые слова:** устный перевод, профессиональная компетентность переводчика, подходы и принципы, межкультурная коммуникация, билингвальный.

### Zinukova N.V. PROFESSIONAL INTERPRETING COMPETENCE: MODERN METHODOLOGICAL APPROACHES

The article offers the concept of acquiring professional interpreting competence as the strategy of pedagogical activity, which is the basis for pedagogical and methodological technology. The main approaches described here (synergetic, cognitive and competence) are developed in the context of methodological levels and definite principles which could provide their realization. The above mentioned principles can give the direction to create the conditions for acquiring and mastering professional interpreting competence which consists of bilingual, individual, thematic, transfer and strategic competences.

**Key words:** interpreting, interpreting professional competence, approaches and principles, cross-cultural communication, bilingual.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах зростає соціальна роль перекладу й перекладача як учасника міжкультурної комунікації. Перекладач є затребуваним у таких ситуаціях ділової взаємодії, як конференції, переговори, презентації, рекламні акції тощо. Загалом міжкультурне ділове спілкування відрізняє широка палітра національно-культурних цінностей, які впливають на результативність ділової взаємодії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сьогодні існує низка лінгводидактичних досліджень, присвячених пошуку ефективних форм і методів підготовки перекладачів до участі в міжкультурній комунікації (О. Алікіної, Н. Гавриленко, М. Голіцина, М. Краснової, Т. Серової, О. Старикова, О. Сапиги, О. Федотової, І. Халеевої, А. Христюбової, Л. Черноватого, Д. Шумакова та ін.). Далеко не останньою за значенням є проблема пошуку оптимальних шляхів

формування фахової компетентності майбутніх перекладачів в усному перекладі у сфері зовнішньоекономічної діяльності. За останній час погляд на роль перекладача як посередника в міжмовному спілкуванні змінився на уявлення про нього як про комунікативну особистість, як про посередника в міжкультурній комунікації. Майбутній фахівець із перекладу розглядається як полікультурний медіатор, який допомагає заповнити когнітивні та комунікативні лакуни у спілкуванні, що виникають у процесі накладання мовних «картин світу» суб'єктів професійної міжкультурної діяльності. Вирішення такого складного завдання передбачає як розробку окремих освітніх моделей, так і створення теоретико-методологічної бази освітньої діяльності в зазначеному напрямку.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає в описанні сучасних методологіч-



них підходів до формування професійної компетентності перекладача, які представляють стратегію педагогічної діяльності та впливають на спосіб створення системи педагогічних і методичних технологій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зважаючи на інтегративний характер науки й усвідомлюючи обмеженість окремо взятого підходу, дослідники, зазвичай, будують свої наукові принципи, спираючись не на один, а на декілька підходів. Не викликає сумніву той факт, що об'єктивну картину може показати лише комплексне дослідження, в якому застосовується певна сукупність підходів. Один підхід може бути продуктивним лише у процесі пізнання виділеного аспекту, який досліджується, а цього недостатньо для вивчення всього явища. Для комплексного висвітлення наукової проблеми формування фахової перекладацької компетентності необхідно використовувати не один, а декілька теоретико-методологічних підходів.

Для побудови системи навчання магістрів-філологів усного перекладу в зовнішньоекономічній сфері ми обрали як базові суб'єктно-синергетичний, когнітивний і компетентнісний підходи. Таке взаємодоповнює використання, на наш погляд, забезпечує організаційну комплексність процесу формування фахової компетентності в усному перекладі студентів магістратури і побудову ефективної системи її формування як процесу взаємодії студентів із матеріальними і духовними цінностями рідної й іншомовної культури в умовах міжмовної, міжкультурної та міжособистісної професійної комунікації. Перед тим як представити й описати реалізацію таких підходів у межах нашого дослідження, зупинимося на загальних положеннях кожного з них.

У логіці нашого дослідження синергетика вважається одним із наукових напрямів, що можуть створити дидактичні умови для підготовки фахівців у галузі професійної лінгвістичної освіти, які здатні до повноцінної та продуктивної діяльності у світі, що постійно змінюється, з урахуванням його сучасних потреб і інтересів. Синергетика розглядається як міждисциплінарний напрям у науці, який стає провідним у XXI ст., і пов'язаний із моделюванням складних систем, що постійно розвиваються, як природно-технічних, так і гуманітарних. Самоорганізація, відкриті системи, нелінійність – такі явища і категорії охоплює синергетика як нова наукова парадигма. На сучасному етапі склалася досить солідна наукова база щодо розгляду проблеми розробки теоретичних основ синергетичного підходу в

роботах природничих і гуманітарних наук. Синергетична методологія підтримує становлення особистості людини культури, допомагає уникнути однобічності вузькоспеціальної картини світу, що, на думку Н. Гуськової, стосується рівною мірою всіх: і представників природничих, технічних і гуманітарних наук [4].

Синергетичний підхід до мови та її навчання вважається новим напрямом, який перебуває у стадії становлення [2]. Відомі вчені (С. Пінкер, Н. Хомський, У. Матурана, Ф. Варела) аналізують комунікативну природу мови й показують, що через мову людина координує свою поведінку і створює світ. Один з основоположників синергетики Г. Хакен у своїх працях також вказував на плідність використання синергетичного підходу до вивчення мови. Синергетичний аналіз мови дозволяє отримати нове знання про смислоутворення, про організацію комунікативних процесів, а також про методику навчання мов і культур [5, 6].

Формування такого напрямку як лінгвосинергетика пов'язане із процесами самоорганізації мови як комунікативної системи. Для такого нового напрямку характерними рисами є акцент на системних ідеях, їх впровадженні у процеси моделювання думки та породження мовлення. Синергетика розглядається як міждисциплінарне поле, у межах якого здійснюється дослідження систем, що складаються з багатьох елементів. Такі елементи взаємодіють між собою, внаслідок чого з'являються нові властивості на макроскопічних рівнях. У термінах синергетичного підходу такі точки взаємодії та народження нових властивостей визначають терміном «біфуркація». У мовних системах точки біфуркації виникають у разі, коли смислова критична маса сягає верхньої межі, з'являється смисл на якісно новому рівні, у новому комунікативному просторі [3].

На наш погляд, вдалою спробою здійснити порівняльний аналіз функціональної лінгвістики та синергетичного підходу до мови є дослідження С. Гураль [3]. Мова – це жива складна система, що весь час розвивається, в якій відбувається як організоване, так і спонтанне народження нових значень і смислу, тому її можна теж назвати системою, що сама організується. Якщо розглядати мову з позицій функціональної лінгвістики, інакше кажучи, як комунікативну систему, засіб передачі культурно-історичного досвіду, середовищем її існування стає неперервна (контекстна) система взаємодій. Розвиток такої системи підтримується і мовою, і структурою взаємодій, до якої включені і мислення, і психіка, і цінніс-



но-культурна тканина суспільства, система передачі культурного досвіду й інші параметри. Когерентність таких параметрів у комунікативному процесі і створює неперервну середу мови-мовлення. Як приклад таких когерентних процесів в організації факторів розвитку мови С. Гураль згадує розповсюдження американської вимови, зазначаючи, що це не тільки лінгвістичне явище, а й чинник культурного впливу, чинник, який в соціології та політології визначається як глобалізація й американізація [3].

У термінах синергетики комунікативне середовище є не зовнішнім чинником, а учасником комунікативного процесу, в якому породження смислу організується діалектикою тексту й контексту, новаціями і традиціями, семантичними одиницями, приналежністю спікера до тієї чи іншої соціальної групи, де спілкування є стилістично оформленим. Так дослідниця уявляє складну систему комунікацій, в якій відбувається саморозвиток мови, який супроводжується дисипацією елементів системи, народженням нових елементів [3].

Сучасна ситуація вимагає від майбутнього перекладача, білінгва, розуміти не тільки поверхневий рівень висловлювання, а й розпізнавати глибинні інтенції учасників комунікації, визначати загальний контекст, який описує обставини, час, об'єкти тощо. Дискурс є надскладною системою, що розвивається самостійно. Із засобів описання лінійного процесу мислення він перетворився на цілісну і нелінійну організацію мови та мовленнєвих актів.

Розглядаючи усний послідовний переклад у світлі синергетичної теорії услід за С. Гураль [3], ми визначили усний білінгвальний дискурс як різновид дискурсу загалом, який має його базові категорії: пропозицію, референцію, експлікатуру, імплікатуру, інференцію, пресуппозицію, ментальний лексикон, а також охоплює складові компоненти процесу перекладу, які тісно взаємодіють один з одним.

Пропозицією вважається об'єктивний зміст висловлювання, семантична модель відбиття позамовної дійсності, ситуація без суб'єктивного смислу. Ментальний лексикон є однією з базових категорій, яка доповнює семантичний зміст дискурсу та сприяє розвитку іншомовного дискурсу як надскладної системи, що саморозвивається. Зазначена категорія пов'язана із здатністю людини зберігати у своїй пам'яті та миттєво діставати з неї величезну кількість потрібних слів у процесі постійного спілкування. Інференція вважається не менш значною категорією дискурсу і поєд-

нана із здогадкою на основі наявного досвіду та інтуїції. Важливими компонентами дискурсу є експлікатура й імплікатура, які в теорії дискурсу розмежовуються за двома напрямками: «буквальне значення мовного висловлювання» і «смісл, що розуміється під тим самим висловлюванням у дискурсі». Референція означає відносини між словами й об'єктами. Відповідно до сучасного трактування референції, акцент робиться на намірі того, хто говорить.

Отже, усний білінгвальний дискурс є сферою професійної діяльності майбутнього перекладача, який у сучасному світі розглядається як полікультурний медіатор. З метою розробки концепції нашого дослідження необхідно розглянути й описати структурно-функціональні особливості взаємодії у системах «суб'єкт-об'єкт» і «суб'єкт-суб'єкт», або закономірності розвитку суб'єкта універсального світу у процесі його взаємодії з нелінійним професійним середовищем, що дозволить методологічно мотивувати вибір необхідних для засвоєння дидактичних одиниць, технологій навчання і способів навчальної взаємодії студентів і викладачів.

У суб'єктному підході сутність категорії суб'єкту розкривається через саморозвиток, самовизначення, здатність до саморегуляції та особистісної організації часу і простору. Сутність використання синергетичного підходу полягає у ролі синергетики як вихідної інформаційної бази, що активує суб'єктний потенціал особистості перекладача в його професійному становленні. Необхідно підкреслити універсальний характер синергетичної взаємодії суб'єкта і його майбутньої професійної діяльності. У межах синергетичного підходу професійна діяльність майбутнього перекладача може розглядатися як надскладна система, що відрізняється від складних систем різномірністю свого субстрату, який синтезує властивості універсального світу і професійного середовища. З другого боку, і це необхідно зауважити, особистість перекладача як суб'єкта такого світу є супернадскладною системою. У зв'язку із професійним середовищем синергетика пов'язана з евристичними можливостями в пізнанні майбутнім перекладачем своєї професії, що зумовлює здатність майбутнього фахівця свідомо обирати певні цінності та форми поведінки щодо своєї професійної діяльності.

Як вихідне положення для відбору змісту професійної підготовки необхідно розглянути так звані об'єктивні та суб'єктивні показники понять «об'єкт» і «суб'єкт праці» як критерії відповідності дидактичного



матеріалу структурно-змістовним показникам професійної діяльності. Перекладацька праця має бути представлена майбутньому фахівцю через узагальнені дидактичні одиниці, що розкривають професійне середовище (міжкультурна комунікація); професійні функції щодо професійного середовища (поліфункціональна професійна діяльність перекладача); професійні завдання у професійній діяльності (реалізація певних дій); професійна роль фахівця (знання про об'єкти і суб'єкти, цінності та результативність професійної діяльності).

Суб'єктно-синергетичний підхід як критерій відбору змісту підготовки визначає критерій відповідності дидактичного матеріалу структурно-змістовним показникам професійної діяльності – об'єкту і суб'єкту праці. У процесі реалізації визначених теоретичних положень забезпечено особистісне сполучення, так званий особистісний «міст», між елементами багатофункціональної професійної діяльності, що надаються фахівцю в об'єктивній реальності, і суб'єктивним вибором засобів «перемикання» під час керування таким процесом.

У контексті нашого дослідження здається доцільним виділити принципи формування фахової професійної компетентності, які створюватимуть умови для розвитку й вдосконалення складових компетентності, і які властиві виділеним нами підходам.

Наша методика базуватиметься на основних загально дидактичних і спеціальних принципах, що зумовлюють вимоги до системи навчання магістрів-філологів усного перекладу в зовнішньоекономічній сфері.

Одним із ключових принципів синергетичного підходу до навчання усного перекладу є *принцип комунікативності*. Згідно із сучасними нормативними документами, однією з основних цілей лінгвістичної освіти на різних етапах навчання є формування іншомовної комунікативної компетентності з урахуванням її компонентів (мовного, соціокультурного, дискурсивного тощо), що, безумовно, пов'язане з навчанням іноземної мови та мовлення як надскладної системи, що саморозвивається, і є частиною комунікативного поля, визначеного певним середовищем. Але в нашому дослідженні ми маємо враховувати обставини, за яких відбувається комунікація у процесі здійснення перекладу. У такому разі ми зважаємо на умови протікання комунікації, тобто двомовність. Отже, один із ключових принципів – комунікативний – розглядається на тлі білінгвального середовища в тісній взаємодії із *принципом ситуативності та новизни*, що зумовлює звернення про-

цесу навчання усного перекладу до реальних умов і ситуацій взаємодії в комунікації з використанням двох мов. Ми вважаємо *комунікативний принцип у білінгвальному середовищі* ключовим у процесі інтенсивного оволодіння перекладацькими уміннями, набуттям здатностей, що становлять фахову перекладацьку компетентність у зовнішньоекономічній сфері діяльності. Такий принцип із позицій синергетичної теорії зумовлює вивчення процесу усного послідовного перекладу в умовах реального середовища або в умовах, максимально наближених до реального функціонування усного перекладу в зовнішньоекономічній сфері з урахуванням комунікативних аспектів перекладу та їх взаємодії з когнітивними процесами. Такий підхід дозволить створити специфічні умови для протікання усного послідовного перекладу з переліком усіх його компонентів (джерела повідомлення, реципієнта і самого перекладача) і виявити специфічні характеристики мовленнєвої поведінки комунікантів у конкретній ситуації спілкування на основі інформаційного запасу і стратегії розвитку комунікації з використанням двох мов, прогнозуючи поведінку комунікантів.

Інший *принцип нелінійності* базується на положенні про те, що результат суми впливів не дорівнює сумі їх результатів. Згідно з новою парадигмою, життя в сучасних умовах вимагає реалізації нового освітнього проекту – формування людини, яка живе в епоху криз, нестабільних умов і нелінійності світу [1]. Освіту можна трактувати як процес взаємодії суб'єктів і об'єктів освіти, і як результат педагогічного процесу, який створюється його учасниками. Водночас специфіку результату зумовлюють саме такі об'єкти і суб'єкти.

Для практики мовної освіти згаданий принцип є значущим з погляду забезпечення його розвиваючого ефекту, тому що нелінійність зумовлює можливість як конструктивного, так і деструктивного розвитку системи. Для лінгвістичної освіти традиційним вважається навчання мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, аудіювання і письма. Метою ж лінгвістичної освіти є формування полікультурної мовної особистості, здатної до ефективної міжкультурної комунікації. На основі звернення до реальної практики навчання іноземних мов і культур бачимо, що здатність до здійснення ефективної міжкультурної комунікації не може розглядатися як просте складання мовленнєвих навичок, вмінь і знань про соціокультурні норми. Те, що студенти володіють певними вміннями окремо, не є гарантією інтегрованого результату, що





зумовлює їх здатність до продуктивного породження мовлення в умовах міжкультурної комунікації.

Згідно із *принципом незамкненості*, відкриті системи, що взаємодіють із середовищем і отримують інформацію, здатні до еволюції. Таке положення стає все більш актуальним для осмислення перспектив розвитку людини в умовах глобального інформаційного суспільства. У наш час радикально змінюються форми, характер, інтенсивність взаємодії людини з інформаційним середовищем, що і зумовлює значення когнітивного підходу до освіти. Практика лінгвістичної освіти вимагає ще значнішого розширення інформаційного поля завдяки вивченню однієї або декількох іноземних мов. Так звана нестійкість внаслідок впливу інформаційного поля є необхідною умовою розвитку людини як складної системи, що самоорганізується, виникнення ситуації вибору і генерації нової цінної інформації, якою можна вважати конструювання нового соціокультурного знання. Такий стан нестійкості обумовлює можливість виникнення нової якості. Для методики навчання перекладу точки нестійкості мають особливе значення, що пов'язане з можливістю впливу на вибір поведінки системи саме інформаційним, а не силовим способом. У синергетичному підході розвиток системи обумовлений якістю її взаємодії із середовищем. У контексті інтерпретації ідей синергетичного підходу до методики навчання перекладу цікавим є осмислення так званої тріади «культура – освіта – людина» на різних рівнях її виявлення.

*Принцип спостереження* пов'язаний із обмеженістю і відносністю наших уявлень про систему. Для методики навчання усного перекладу такий принцип можна інтерпретувати так: процес навчання перекладу (у нашому разі – усного – Н. З.) є досить індивідуальним; він залежить від різних чинників як внутрішніх (мотивація, попередній досвід освіти й актуальний рівень володіння мовами, когнітивні стилі і стратегії, що використовуються для вивчення іноземних мов і культур), так і зовнішніх (особливості та норми іноземних мов, методичний супровід процесу навчання перекладу тощо). Методична організація процесу навчання усного перекладу дозволяє моделювати освітнє середовище, але соціально бажаний і реальний результат не завжди збігаються, якісна ж інтерпретація самого результату може варіюватися залежно від педагогічних цілей і ціннісних настанов викладача вищого навчального закладу. Отже, використання ідей синерге-

тичного підходу дозволяє переусвідомити актуальну практику і перспективи розвитку методики навчання перекладу (у нашому разі – усного – Н. З.) відповідно до логіки розуміння людини, мови, культури й освіти як відкритих систем, що саморозвиваються.

У синергетиці слово «флуктуація» означає випадкове відхилення системи від певного середнього положення. У нашому разі ми будемо називати таке середнє положення «мовною нормою» носія іноземної мови й культури, яка вважається еталоном. У закритих системах будь-які відхилення від норми із самого початку стримуються і ліквідуються системою. Але в мові, яка є відкритою системою, такі відхилення з часом збільшуються і спричиняють або якісні зміни з виникненням нового порядку, або кількісні зміни «норми». Отже, *принцип виникнення і посилення порядку через флуктуацію* вважається необхідним для пояснення нових мовних і культурних змін, які спостерігаються в мовах і культурах, що вивчаються або підлягають перекладу.

Одним із важливих принципів у процесі навчання майбутніх перекладачів усного перекладу в зовнішньоекономічній сфері є *принцип холізму*, який ґрунтується на ідеї про цілісність суб'єкту і наявність у нього властивих йому здібностей. Використання такого принципу в контексті нашого дослідження полягає в тому, що процес формування здібності перекладача до трансляції смислу інституціонального дискурсу не має вузько утилітарного характеру. Навчання усного перекладу магістрів-філологів має вливатися в загальне русло педагогічного процесу, який націлений на цілісний розвиток інтелектуальної, мотиваційної, афективної, етичної й інших сфер мовної особистості перекладача як учасника міжкультурної комунікації. Майбутній перекладач формується як особистість, яка має якості, необхідні не тільки, щоб зрозуміти цінність інших культур, водночас вони дозволяють іншомовній стороні перекладацького процесу створити адекватний образ представника рідної культури.

Ще одним важливим принципом методики формування фахової компетентності перекладача є *принцип урахування рідної мови і культури*. Насамперед, перекладач, який працює з двома іноземними (робочими) мовами і культурами, повинен знати специфіку рідної мови порівняно з іноземною і навпаки. Такий принцип зумовлює необхідність врахування труднощів, які виникають через розбіжності в мовних системах іноземних і рідної мов. Для формування перекладацької компетентності акцентується необхідність подолання мов-



них розбіжностей за допомогою певних перекладацьких трансформацій. У процесі зіставлення мовних і мовленнєвих явищ беруться до уваги повні відповідники, часткові відповідники, і ті, що не мають відповідників у мові перекладу. У методиці є дві форми реалізації такого принципу: відкрита (свідоме зіставлення особливостей мов оригіналу і перекладу – Н. З.) і латентна (прихована, коли матеріал подається з настановою на попередження помилок – Н. З.).

Чинником, що обумовлює вибір наступного принципу навчання магістрів-філологів усного перекладу, є певна спеціалізація мовної особистості перекладача, яка й визначає *принцип професійної особистісної націленості*. Тут йдеться про перекладача у сфері ділової комунікації, відповідно до чого, на перший план процесу формування якостей певного типу мовної особистості виходить професійна спеціалізація у сфері міжкультурного ділового спілкування й інституційного ділового дискурсу, що обслуговує зазначену сферу.

*Принцип самостійності* в організації навчального процесу формується на основі умінь організації самостійної роботи у процесі виконання завдань і різних вправ, а також у процесі надбання додаткових професійних знань. Інтенсивні темпи зростання інформації, з одного боку, і швидко втрачання актуальності знань, з другого, висувують перед фахівцем вимоги загальноінтелектуальної та професійної мобільності, що неможливе без формування навичок і вмінь самостійної роботи, які у формі навчальної діяльності містять такі компоненти, як: наявність мети, конкретного завдання, чітке визначення форми вираження самостійної роботи та визначення форми перевірки результатів. Для самостійної роботи студентів все більше можливостей знаходиться в Інтернеті. Отже, методична організація навчального процесу майбутніх перекладачів передбачає широке використання Інтернет-ресурсів як засобу самостійного надбання знань про специфіку вербальної і невербальної поведінки учасників міжкультурної ділової комунікації. Інтернет-мережа містить досить багато аутентичних джерел, які представляють тексти професійного, публічного, академічного й інституційного ділового дискурсу, до того ж не тільки у форматі письмового тексту, але й у формі аудіо- та відеоматеріалів, що висвітлюють події реального ділового життя.

У процесі навчання магістрів-філологів усного перекладу необхідно дотримуватися *принципу психолого-педагогічної індивідуалізації*. Лінгводидактичний висновок щодо

переходу процесу формування здібностей із суто біологічного, природного до соціально детермінованого на основі праць С. Рубінштейна, В. Шадрикова, В. Аверіна та інших полягає в тому, що у процесі навчання будь-якого виду перекладацької діяльності необхідно брати до уваги природні індивідуальні здібності, з одного боку, і цілеспрямовано педагогічно впливати на розвиток і виведення таких здібностей на якісно новий професійний рівень за допомогою відповідних навчальних технологій, з другого боку. Варто зважати на той факт, що у процесі навчання перекладу роль навичок і вмінь, що активно формуються під час ефективно організованих навчальних технологій, є досить високою, але не можна недооцінювати роль здібностей, зумовлених психологічним типом індивіду. Ми вважаємо, що найбільш якісною буде підготовка до певного виду перекладу з опорою на відповідні природні здібності. До речі, найбільш підготовленими до усного послідовного двостороннього перекладу будуть студенти, які мають природні здібності, на основі яких розвиваються швидкість реакції, гострота сприйняття, слухові форми запам'ятовування, високий ступінь концентрації, розподілу та перенесення уваги, асоціативна пам'ять тощо.

Не менш важливим у процесі формування фахової перекладацької компетентності ми вважаємо методичний *принцип трансференції*, згідно з яким, надбанні навички, вміння та здібності, що забезпечують адекватну передачу інформації в усному послідовному перекладі, сприятимуть успішному здійсненню такої функції у процесі письмового перекладу і навпаки.

У навчальному процесі магістрів-філологів необхідно спиратися на *принцип лінгвокогнітивної контрастивності*, що значить запровадження у процес формування фахової перекладацької компетентності контрастивного лінгвокогнітивного аналізу, мета якого – встановлення глибинних, асоціативних зв'язків між елементами культурно-когнітивного простору контактуючих у міжкультурному спілкуванні ділових культур. Такий аналіз допомагає подолати розходження в концептуалізації дійсності носіями різних культур.

Оволодіння іншим способом концептуалізації дійсності означає якісні зміни мовної свідомості студентів і сприяє розвитку гнучкості когнітивної сфери майбутніх перекладачів. Співвідношення концептосфер рідної й іншомовної лінгвокультури вважається важливим для перекладача, тому що паралельне існування концептів двох чи більше лінгвокультур у межах однієї «змішаної»



концептосфери означає виникнення в мовній свідомості студентів лабільного полілінгвального і полікультурного механізму, функціонування якого може полегшити вербалізацію концепту засобами як рідної, так і іноземної мови, що сприятиме знаходженню адекватних мовних засобів передачі інформації, яка транслюється чи інтерпретується у процесі перекладу.

Використання принципу лінгвокогнітивної контрастивності значить, що кожен текст, який має бути перекладеним, аналізується студентами з погляду наявності в ньому культурних і універсальних концептів. У процесі аналізу тексту перекладу студенти визначають ступінь культурної універсальності та специфічності концептів, що досліджуються. Необхідно зауважити, що велика кількість «універсальних» концептів, які належать різним національним концептосферам, найімовірніше, не є тотожними, вони можуть бути універсальними за своїм ядерним компонентом, але, здебільшого, не є такими за їх периферійними шарами. Отже, контрастивний лінгвокогнітивний аналіз, з одного боку, націлений на зіставне вивчення універсальних концептів, а з другого боку, передбачає врахування культурної специфіки ключових концептів різних лінгвокультур із одночасним прагненням до «компромісу» між концептами, що не збігаються.

Необхідно взяти до уваги ще один важливий принцип, який має місце у процесі підготовки магістрів-філологів до участі в міжкультурній комунікації – *принцип емпатії*, здатності людини до паралельного переживання тих емоцій, що виникають в іншої людини під час спілкування. Емпатія, на наш погляд, є однією з важливих особистісних якостей, необхідних перекладачеві для успішної участі в міжкультурній комунікації.

Студенти-перекладачі стикаються із власним етноцентризмом (частіше не усвідомлюючи цей факт – Н. З.) не тільки у процесі соціальної перцепції, міжгрупової та міжособистісної комунікації, але й під час безпосередньої мовленнєвої діяльності іноземною мовою у практичній як навчальній, так і професійній перекладацькій діяльності. Принцип емпатії націлений на формування здібності «вживатися» в переживання партнера зі спілкування.

Вищезазначені принципи виділяються як провідні з метою організації процесу навчання магістрів-філологів усного послідовного перекладу в зовнішньоекономічній сфері та реалізовані в нашій методиці. У процесі **відбору дидактичного наповнення освітніх програм** реалізуються

*комунікативний принцип у білінгвальному середовищі, принцип нелінійності, незамкненості, спостереження, лінгвокогнітивної контрастивності, професійної релевантності та трансференції.*

У процесі **типологічного та тематичного наповнення змісту навчання** майбутніх перекладачів реалізуються *принципи спостереження, виникнення порядку через флуктуацію, незамкненості, холізму, професійної релевантності, урахування рідної мови і культури, самостійності, нелінійності й комунікативності.*

Для **розробки системи завдань**, що сприяють формуванню фахової перекладацької компетентності, реалізуються *комунікативний принцип у білінгвальному середовищі, принцип урахування рідної мови і культури, нелінійності, спостереження, незамкненості, професійної релевантності, психолого-педагогічної індивідуалізації, самостійності, трансференції, лінгвокогнітивної контрастивності та принцип емпатії.*

Отже, концепція нашого дослідження базується на суб'єктно синергетичному, когнітивному і компетентнісному підходах, розроблених у контексті рівнів методології та принципів, що забезпечують їхню реалізацію.

Сутність інтеграції двох складових елементів у такому підході дозволяє описати структурно функціональні особливості взаємодії в системах «суб'єкт-об'єкт» і «суб'єкт-суб'єкт» і проаналізувати універсальні закономірності розвитку суб'єкту під час його взаємодії з нелінійним професійним середовищем, що дозволяє методологічно мотивувати вибір необхідних для засвоєння дидактичних одиниць, навчальних технологій і засобів взаємодії викладача та студентів.

Зважання на когнітивний складник мовленнєвої діяльності перекладача у процесі формування здатності до інтерпретації ділового дискурсу зумовлено тим, що сприйняття та породження висловлювання перекладачем становить безперервний когнітивний процес обробки мовної і немовної інформації, що надходить з навколишнього середовища.

Провідними принципами такого підходу до формування фахової компетентності перекладача в усному перекладі є: *комунікативний принцип у білінгвальному середовищі, принципи врахування рідної мови і культури, нелінійності, незамкненості, спостереження, виникнення порядку через флуктуацію, лінгвокогнітивної контрастивності, професійної релевантності, холізму, психолого-педагогічної індивідуалізації, самостійності, трансференції, лінг-*



вокогнітивної контрастивності та принцип емпатії.

Очікуваними результатами освітнього процесу в заданих умовах є становлення *фахової перекладацької компетентності* у сфері зовнішньоекономічної діяльності, яку можна розуміти як *здатність професійного перекладача креативно використовувати когнітивні ресурси своєї мовної свідомості для вирішення професійних завдань інтерпретації смислу в ситуаціях міжкультурної ділової комунікації*.

Вищезазначені принципи орієнтують на створення умов для засвоєння студентами білінгвальної (комунікативної, лінгвосоціокультурної), особистісної, предметної, перекладацької, стратегічної компетенцій, оволодіння крос-культурними, герменевтичними та лінгвістичними знаннями, що зумовлюють прийняття та становлення системи професійних цінностей; засвоєння професійних ролей майбутнього фахівця в контексті накопичення й відтворення комунікативних, інформаційно-аналітичних, дискурсивних, міжкультурно-посередницьких, лінгвокультурних і операційних стратегій управління професійним середовищем.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, вищезазначені провідні підходи (синергетичний, когнітивний і компетентнісний) націлені на формування мовної особистості магістра-філолога, який є суб'єктом міжкультурної взаємодії, що під час професійної лінгвістичної освіти опановує сукупність загальнокультурних і професійних компетентностей, які забезпечують певний перелік здатностей, знань, навичок і вмій, ціннісних орієнтирів, особистісних якостей і

креативного ділового мислення, універсальних способів створення у свідомості власного міжкультурного світобачення, що виявляється в поведінці під час міжкультурної комунікації та забезпечує культурну індивідуальність особистості перекладача, а також гуманізації національно-мовних стосунків із представниками різних етноспільнот.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Алиева Н. Становление информационного общества и философия образования : [монография] / Н. Алиева, Е. Ивушкина, О. Лантратов. – М. : Издательство «Академия Естествознания», 2008. – 168 с.
2. Аршинов В. Философия образования и синергетика : как синергетика может содействовать становлению новой модели образования? / В. Аршинов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.iph.ru/varshinov/htm>
3. Гураль С. Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз) : автореф. дисс. .... д. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)» / С. Гураль ; Томский государственный университет. – Томск, 2009. – 45 с.
4. Гуськова Н. Реализация принципов синергетики при построении программ профессионального иноязычного образования / Н. Гуськова // Наука. Мысль. Электронный периодический журнал. Научный журнал. – № 1–2. – 2016. – С. 13–21 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.hse.ru/mirror/pubs/lib/data/access/ram/ticket/38/2016>
5. Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен. – Пер. с англ. Г. Хакен. – М. : Мир, 1985. – 423 с.
6. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика : учение о взаимодействии / Г. Хакен. – Ижевск : Регулярная и хаотическая динамика, 2003. – 320 с.



УДК 37.013.83

## КАТЕГОРІЯ «ДОРΟΣЛА ЛЮДИНА» ТА ЇЇ ОСОБЛИВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ В КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В РАМКАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Ісаєва О.А., аспірант  
кафедри педагогіки та управління освітою  
Донецький національний університет імені Василя Стуса

У статті комплексно аналізується базове поняття, необхідне під час здійснення наукових досліджень у сфері андрагогіки, – категорія «доросла людина». Послідовно наводяться визначення, які надаються йому західними, російськими й українськими дослідниками. Вивчаються різні підходи до хронологічного окреслення меж дорослості. При цьому автор погоджується, що в цьому випадку неможливо спиратися виключно на вікові обмеження: набагато більше значення мають соціальні ролі, які особистість починає виконувати і які стають показником переходу до дорослого життя. Окремо аналізуються специфічні риси дорослої людини, що мають вплив на її залучення до навчальних процесів (наявність досвіду та мотивації, обмеженість у часі тощо). Особлива увага приділяється окремій категорії дорослих осіб – педагогічним працівникам, які залучаються в освітній процес у форматі підвищення кваліфікації.

**Ключові слова:** доросла людина, дорослість, андрагогіка, соціальна роль, навчальний процес, повноліття, соціальна зрілість, викладач, підвищення кваліфікації.

В статье комплексно анализируется базовое понятие, необходимое при осуществлении научных исследований в сфере андрагогики, – категория «взрослый человек». Последовательно приводятся определения, которые предоставляют западные, российские и украинские исследователи. Изучаются различные подходы к хронологическому определению границ взрослости. При этом автор соглашается, что в данном случае невозможно опираться исключительно на возрастные ограничения: гораздо большее значение имеют социальные роли, которые личность начинает играть и которые становятся показателем перехода к взрослой жизни. Отдельно анализируются специфические черты взрослого человека, которые влияют на его вовлечение в учебный процесс (наличие опыта и мотивации, ограниченность во времени и т. п.). Особое внимание уделяется отдельной категории взрослых лиц – педагогическим работникам, которые привлекаются в образовательный процесс в формате повышения квалификации.

**Ключевые слова:** взрослый человек, взрослость, андрагогика, социальная роль, учебный процесс, совершеннолетие, социальная зрелость, преподаватель, повышение квалификации.

Isaieva O.A. THE CATEGORY “AN ADULT MAN” AND ITS SPECIAL CHARACTERISTICS IN THE CONTEXT OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN QUESTIONNAIRE OF QUALIFICATION OF PEDAGOGICAL EMPLOYEES

In the article the basic concept, necessary for the implementation of scientific research in the field of andragogy – the category “adult person”, is comprehensively analyzed. The definitions given by Western, Russian and Ukrainian researchers are consistently given. Various approaches to the chronological determination of the boundaries of adulthood are being studied. At the same time, the author agrees that in this case it is impossible to rely solely on age limitations - social roles play a much greater role, which the person begins to play, and which become an indicator of the transition to adulthood. Separately, the specific features of an adult are analyzed, which affect his involvement in the learning process (experience and motivation, limited time and etc.). Particular attention is paid to a separate category of adults - pedagogical workers, who are involved in the educational process in the form of advanced training.

**Key words:** adult person, adulthood, andragogy, social role, learning process, age, social maturity, teacher, professional development.

**Постановка проблеми.** Андрагогіка як галузь педагогічної науки, що присвячена вивченню проблематики освіти дорослих, як і будь-яка інша наукова сфера, базується на низці ключових понять. Саме вони формують предмет та об'єкт наукової андрагогічної роботи, впливають на теоретичні дослідження і практичну діяльність в освітньому процесі.

У цьому контексті ключовим для андрагогіки є визначення терміна «дорослість», що

має окреслити межі осіб, які підпадають під її вивчення. Різні підходи до формулювання термінологічної бази створюють деякі незручності, що можна виправити виключно комплексним аналізом широкого кола джерел із питання, порівнянням точок зору експертів і формуванням загальної концепції. Фактично це фундаментальне поняття має бути покладене у вивчення будь-якого специфічного аспекту андрагогічного навчального процесу у вигляді залучення в педаго-



гічну роботу освітніх працівників, шкільних учителів тощо. Лише його всебічне концептуальне дослідження як базового елемента наукового пошуку дає змогу в майбутньому досягнути успіху в аналізі окремих складників відповідної викладацької діяльності.

Не можна сказати, що це питання не висвітлювалося вітчизняною наукою. Утім, на нашу думку, наукові термінологічні суперечки мають підсилюватися більш ширшим залученням понять за авторством західних експертів. Також їх варто актуалізувати виведенням із термінології специфічних рис уже самого андрагогічного навчального процесу, джерелом яких є характерні для дорослої людини компоненти, що впливають на її особистість і підхід до навчання. Особлива увага в контексті специфіки цієї роботи концентрується навколо особливостей сприйняття представників освітньої сфери. Це вимагає наукової розробки цієї проблематики на стику наук педагогіки, психології та соціології – завдання, якому до цього часу українські дослідники не приділяли багато уваги.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Визначення термінологічної бази є запорукою будь-якої успішної наукової діяльності. З огляду на це, неважко зрозуміти, що поняття «дорослості», яке є фундаментальним для науки андрагогіки, відображено в багатьох працях провідних науковців – представників як західної, так і американської наукової шкіл. Серед робіт американських дослідників передусім варто відзначити наукові розробки М.Ш. Ноулса – своєрідного «батька» андрагогіки [5; 12]. Безперечно, його доробки лежать в основі більшості теоретичних положень спеціалістів-теоретиків у галузі освіти дорослих. Г. Даркенвальд та С. Меррієм у дослідженні також звертаються до термінологічних понять [11]. Найбільш повно це питання серед представників російської наукової школи вивчають С. Змеєв та С. Вершловський [2; 3]. Свій внесок у розробку теоретичної бази андрагогіки зробили В. Онушкін і Є. Огарьов, які розробили спеціальний міждисциплінарний словник із термінології [6]. Особливості та специфіку навчання дорослих вивчали Н. Васягіна [1] та О. Топоркова. Остання використовує задля цього досвід і приклад Великобританії [10]. Серед українських педагогів виключно термінологічній проблематиці андрагогіки присвячена стаття О. Сандецької [8]. Також вона опосередковано розглянута в докторській дисертації Л. Тимчук [9]. Захищена у 2016 році, ця робота є найбільш актуальним внеском української науки у вивчення специфіки навчального процесу для дорослих

осіб. Психологічні аспекти освіти дорослих вивчалися як радянською педагогічною наукою, так і сучасними українськими дослідниками. У першому випадку мова йде про книгу Ю. Кулюткіна «Психологія та освіта дорослих» [4], у другому як приклад можна навести статтю С. Панченко «Психологічні особливості дорослої людини як суб'єкта навчання» [7].

**Постановка завдання.** Метою статті є всебічний розгляд специфіки категорії «доросла людина» з погляду педагогічної науки в контексті реалізації процедури підвищення кваліфікації для викладачів. Задля цього пропонується розв'язати такі наукові завдання: проаналізувати термін «дорослість» із погляду його формулювання різними науковцями та експертами, визначивши спільні риси й характеристики в їхніх підходах; визначити основні фактори, що формують поняття «дорослість»; вивчити специфічні риси дорослої особистості, які прямо та опосередковано впливають на організацію й форми навчального андрагогічного процесу; дослідити еволюцію пізнавальної активності дорослих людей із психологічного погляду; визначити особливості залучення у відповідні процеси педагогів – шкільних учителів – як окремої соціальної категорії, яка відзначається окремими притаманними характеристиками.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Виконання поставлених завдань пропонується розпочати з теоретичної розробки термінологічного питання в його найширшому вигляді. Так, у міжнародному універсальному форматі в рамках становлення загальноосвітньої концептуальної доктрини розвитку андрагогіки тлумачення поняття «доросла людина» запропоноване на Генеральній сесії ЮНЕСКО в Найробі в 1976 році. Згідно з ним, дорослим було прийнято називати будь-яку людину, що визнана дорослою в тому суспільстві, до якого вона належить [8, с. 233].

Один із засновників андрагогіки М.Ш. Ноулз виділяв соціологічне та психологічне визначення дорослої людини. У першому випадку він уважав, що дорослою можна вважати особу, яка поводить себе відповідним чином, тобто грає дорослі соціальні ролі – працівника, подружжя, батька, відповідального громадянина, солдата. У другому випадку мова йшла про наявність у людини відповідної дорослої самосвідомості. Отже, М.Ш. Ноулз доводив висновку, що людина є дорослою тією мірою, якою вона сприймає себе відповідальною за власне життя [5].

Схоже визначення дає британець М. Тайт, який зараховує до категорії дорос-



лих людей осіб, які досягли фізичної зрілості, здатні себе забезпечити, мешкають окремо від батьків, мають власних дітей і відіграють велику роль у прийнятті життєво важливих рішень [10].

Американські вчені Г. Даркенвальд та С. Меррієм вважають, що дорослою є людина, яка вийшла з ролі учнів денної форми навчання – дитячої та підліткової соціальної ролі – і взяла на себе роль працівника, чоловіка/дружини й/або батька. Отже, на їхню думку, дорослий – це особа, яка відіграє соціально значущі продуктивні ролі й несе відповідальність за власне життя [11, с. 8]. Урешті-решт ці дослідники пов'язують стадію дорослішання не з конкретними віковими обмеженнями, а із соціально-психологічними факторами. Останні, з одного боку, усвідомлюються самою людиною, а з іншого – визнаються суспільством і виявляються в громадському житті.

Французький дослідник освіти дорослих Р. Муккіеллі називає дорослими тих чоловіків і жінок, які ввійшли в професійне життя, взяли на себе активні соціальні ролі та сімейні зобов'язання, вийшли з того типу стосунків залежності й того типу мислення, які характерні для дитинства й отрочства, і вступили в соціальні стосунки іншого типу взаємозалежності. На думку дослідника, дорослими є ті, хто вже взяв на себе обов'язок організації свого життя й володіє досить прагматичним, реалістичним розумінням своєї соціальної належності, становища, можливостей і прагнень [8, с. 235].

За визначенням В. Онушкіна та Є. Огарьова, дорослість – це період життя людини, який настає після юності й характеризується такими ознаками, як хронологічний вік, психофізіологічна та соціальна зрілість, повна громадсько-правова дієздатність, економічна самостійність, залучення до сфери професійної діяльності. Остання ознака передбачає наявність попередньої, тому може розглядатись як інтегральний критерій дорослості [6, с. 34].

За визначенням Ю. Кулюткіна, доросла людина – це насамперед соціально сформована особистість, здатна до самостійного й відповідального прийняття рішень згідно з нормами та вимогами суспільства. Вона є суб'єктом суспільно-трудової діяльності, веде самостійне виробниче, громадське та особисте життя, може приймати рішення й активно регулювати власну поведінку [4, с. 12].

На думку О. Топоркової, дорослою можна вважати людину, яка досягла фізіологічної, психологічної та соціальної зрілості, оволоділа певним життєвим досвідом, зрілим і зростаючим рівнем самосвідомості.

Доросла особистість виконує ролі, які суспільство традиційно зараховує до дорослої сфери життя, і бере на себе повну відповідальність за свою поведінку – як моральну, так і економічну [10].

На думку Н. Міцкевич, позицію дорослої особи як суб'єкта різного роду соціальної діяльності формують її залучення у сферу професійної праці, динамічна зміна світу з його глобальними проблемами, наявність у людини цілісної позиції, яка має інерційний характер [1, с. 11].

С. Змеєв трактував дорослу людину як особу, яка виконує соціально значущі продуктивні ролі громадянина, працівника та члена сім'ї. У цьому контексті вона володіє фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю, відносною економічною незалежністю, певним життєвим досвідом і рівнем самостійності, який є достатнім для відповідальної самокерованої поведінки. Таке визначення можна вважати найбільш комплексним і таким, що підсумовує результати теоретичної роботи інших дослідників [3, с. 65].

Надзвичайно широким є визначення дорослості за С. Вершловським. Науковець наводить низку критеріїв і факторів, які визначають цей період життя людини. Він відзначає, що дорослою може вважатися особа, яка вміє приймати рішення, брати на себе відповідальність і переконувати; має життєвий досвід і відповідає за власні слова та дії; оцінює ситуацію і приймає конкретні рішення; правильно оцінює свої можливості й несе відповідальність за результат своєї діяльності; має освіту й може створювати родину; досягає поставлених цілей; має навички для певної якості життя; усвідомлено діє відповідно до вищого впливу, згідно з яким планує свої дії; вміє розв'язати конфлікт; досягла певного культурно-освітнього рівня, навичок, які використовуються в певній ситуації; здатна до самореалізації, спілкування з людьми і впливу на них через комунікацію; вступає в суспільні відносини із законом тощо [2, с. 3].

Виходячи з наведених вище визначень, підкреслимо, що викладацький склад закладів освіти, безсумнівно, відповідає всім окресленим експертами критеріям. Сама сутність здійснюваної ними роботи вимагає від них емоційної зрілості, розважливості, відповідальності за власні слова та дії, здатності приймати рішення. Критерії морально-психологічного плану, які висуваються до педагога в рамках його підготовки до роботи з дітьми, визначають ступінь його дорослості. Той факт, що людина працює у сфері освіти, лише підкреслює



важливу соціальну роль, яку вона грає в суспільстві. Отже, вона має певні зобов'язання й, більше того, готовність їх виконувати. Характер навчальної роботи вимагає від педагога відповідності певному культурному рівню (при цьому це стосується не лише його профільного предмета) і здатності до спілкування з людьми (наявності специфічних комунікаційних навичок, які необхідні для розповсюдження інформації школярам). Загалом відзначимо, що сутність професії вчителя розширює рамки дорослості для представників цієї професії, оскільки означені особи відповідають не лише за свою долю (як і будь-який інший професіонал, який здійснює трудову діяльність у певній галузі), а й певною мірою за становлення, перспективну успішну самореалізацію своїх учнів.

Варто відзначити, що навіть вікові обмеження поняття «доросла людина» по-різному визначаються науковими школами й окремими теоретиками. Наприклад О. Степанова зараховує дорослість життя людини до періоду 18–40 років [9, с. 45]. Отже, початковою точкою стає повноліття й отримання базової освіти, після чого людина традиційно розпочинає самостійне життя – в рамках працевлаштування або ж профільного навчання у вищих навчальних закладах. Цікаво, що в англійській мові терміни «дорослість» і «повноліття» є подібними – обидва визначається одним словом «adulthood». Верхня межа є досить низькою, що визначає розподіл дослідником поняття «дорослість» і «старість». Отже, О. Степанова наполягає на тому, що дорослий період – це етап найбільш активного життя людини. Він триває до того моменту, коли фізичні та психологічні фактори знижують працездатність, починають негативно впливати на схильність до самореалізації та професійного зростання.

Ю. Кулюткін натомість розширює межі цього поняття до 16–70 років, протиставляючи дорослому життю виключно юність [4]. Нижня межа формується адміністративно-юридичними факторами – розповсюдженим віком отримання ідентифікаційних документів (паспорта) і ступенем відповідальності за здійснені злочинні дії. Б. Ананьїн та Д. Бромлі загалом дотримуються подібної позиції. Утім вони надають дещо модернізовані вікові обмеження поняття «дорослість» – від 21 до 65 років. Із погляду правосуб'єктності підвищення нижньої межі відповідає повній юридичній дієздатності й отриманню всього комплексу прав. З огляду на учасників навчального процесу у вищій школі, це дає підстави вважати дорослими лише тих осіб,

які або отримали вищу освіту, або ж знаходяться на завершальному етапі цієї справи [9, с. 45]. Французький дослідник освіти дорослих Р. Муккіеллі ще більше підвищує нижню межу дорослого періоду життя людини – до 23 років [8, с. 235].

Саме останнє визначення найкраще відповідає застосуванню концепції дорослості до педагогічних працівників. Логічно, що освітянами є люди зі спеціалізованою вищою освітою, отже, ними можуть стати лише ті, хто присвятив кілька років свого життя її здобуттю. Це одразу ж обмежує нижню вікову межу цієї групи. Верхня межа формується проблематикою, в контексті якої вчителі становлять інтерес для андрагогіки. Мова йде про процес підвищення кваліфікації. Отже, ми говоримо про процедуру професійного вдосконалення, яка має відбуватися паралельно з традиційною трудовою діяльністю. Це обмежує верхню вікову межу досліджуваної групи дорослих здатністю її представників виконувати свої професійні обов'язки. Отже, в контексті специфіки залучення до процесу освіти дорослих представників навчальних шкіл ми маємо звернути увагу на той факт, що об'єктом нашого наукового пошуку стає лише обмежена за віковими критеріями спеціальна категорія загального класу дорослих представників певного суспільства.

Відзначимо, що визначення дорослості віком стикається з низкою проблем, які не дають змоги говорити про комплексність цього підходу. Передусім мова йде про недосконалість використання формальних і юридичних критеріїв. Так, у різних країнах вік повноліття відрізняється. До цього варто додати, що навіть у рамках однієї країни ситуація є неоднозначною. Наприклад, у Великобританії дорослими зазвичай вважаються люди, які отримують право голосувати на виборах. Це відбувається по досягненні вісімнадцятирічного віку, хоча в минулому таке право надавалось на три роки пізніше. Водночас із погляду соціальних ролей деякі з них потребують спеціальної освіти, на яку також іде щонайменше ще три роки. З іншого боку, деякі ролі, які традиційно закріплюються за дорослими особами, такі як створення власної родини або повна робоча зайнятість, можуть виконуватися людьми й до вісімнадцятиріччя [10].

У контексті андрагогіки поняття дорослості має значення з погляду специфіки навчального процесу для цієї категорії людей. Для педагога надзвичайно важливо розуміти, що дорослий учень суттєво відрізняється від недорослого. Це, у свою чергу, вимагає застосування іншого підходу до





нього, заснованого на комплексному розумінні цих відмінностей і специфіці освітніх потреб. На цьому наполягає Н. Толкачова, яка заявляє про вияви суб'єктності дорослої людини в усіх аспектах її життєдіяльності, в соціальній взаємодії та передачі особистісного і професійного досвіду [1, с. 11].

М. Ноулз виокремлює такі особливості, які він вважає характерними для дорослого учня:

- «потреба знати» – дорослий, перед тим як приступити до навчання, потребує знати, для чого йому це потрібно.

- самосвідомість – уявлення про себе як залежну істоту, яка згодом перетворюється на самоспрямовану особистість;

- досвід, який визначається як багате джерело навчання;

- «готовність до навчання» – зв'язок із соціальними завданнями, які постають перед людиною в процесі її розвитку;

- «орієнтація в навчанні» – прагнення до негайного застосування отриманих знань [12, с. 57–61].

Найбагатшим джерелом навчання видатний американський андрагог вважає самих дорослих, оскільки вони мають ту основу, на якій може будуватися майбутній процес навчання. У зв'язку з цим М. Ноулз особливо наголошував на необхідності використання досвіду учнів, оскільки дорослі ототожнюють себе з досвідом, який вони мають. Учений стверджував, що доросла людина, на відміну від дитини, має не предметно-орієнтований, а практично-орієнтований підхід до навчання. Це означає, що дорослі зацікавлені щось вивчати лише до тієї міри, до якої, на їхню думку, це допоможе їм у виконанні завдань чи вирішенні проблем, що постають перед ними в реальному житті [12, с. 61].

Підсумовуючи здобутки М. Ноулза та говорячи про характеристики, які відрізняють дорослого від представника освітньої діяльності, С. Змеєв відзначає такі твердження:

- дорослий усвідомлює себе все більш самостійною, самокерованою особистістю;

- дорослий накопичує все більший запас побутового, професійного, громадського досвіду, який стає важливим джерелом його навчання. При цьому він може мати як позитивний, так і негативний вплив на навчальний процес, в останньому випадку це заважає сприйняттю нової інформації [10];

- дорослий, залучений до навчального процесу за власним бажанням, має високу мотивацію до отримання знань, оскільки з їх допомогою прагне вирішити свої життєво важливі проблеми й досягти конкретної

мети. У результаті зв'язок освіти дорослої людини з її практичними життєвими потребами спонукає дорослого займати активну позицію суб'єкта навчання, де поняття «суб'єкт» тлумачиться як носій предметно-практичної діяльності й пізнання, «активний діяч», джерело свідомої, цілеспрямованої активності [7];

- Дорослий прагне до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей;

- навчальна діяльність дорослого значною мірою зумовлена часовими, просторовими, професійними, побутовими, соціальними факторами. Доросла людина зазвичай навчається без відриву від професійної діяльності, а виконання інших – на зразок родинних – соціальних ролей ще більше обмежує її навчальні ресурси [3, с. 65].

Серед психологічних особливостей дорослих людей, які є передумовами успішного навчання, А. Роджерс визначив потенціал до навчання й актуальність предмету навчання для людини, підсилену відсутністю загроз її особистості. Найпоширенішим на практиці методом він уважав навчання дією, яке при збереженні відкритості досвіду сприяло активному залученню до навчання особистості, що в результаті викликає зміни в усій структурі самоорганізації навчального процесу [7].

О. Ерліх, у свою чергу, писав, що специфіка процесу навчання дорослих визначається ще кількома унікальними факторами, а саме:

- зміщенням акцентів із передачі знань до забезпечення умов, необхідних для оволодіння засобами самостійної взаємодії з різними аспектами реальності в рамках самоосвіти й професійного розвитку;

- моделюванням обмежених часових рамок;

- забезпеченням у рамках навчального процесу потреби студентів у формальному та неформальному спілкуванні [1, с. 11].

Специфіка залучення в освітній процес викладацьких кадрів визначається тим фактом, що в рамках процесу підвищення кваліфікації вчителі повинні виконувати незвичну для себе соціальну роль. Замість викладання, передачі інформації та знань, вони стають її отримувачами. З одного боку, це ставить складніше завдання перед педагогом, який керує відповідним процесом. Він працює з аудиторією, яка сама звикла навчати інших. У результаті він може зіштовхнутися з протидією з її боку, викликану складнощами в переосмисленні своєї позиції (невмінням окремих учителів виконувати роль учнів). З іншого боку,



сам факт залучення освітян до навчального процесу має надзвичайно важливе значення для зростання їхнього професіоналізму, підвищення якості роботи в аудиторії. Вони не лише отримують нові знання (чи вміння застосовувати новітні освітні практики, чи ознайомлення з новими теоретичними підходами до викладання або ж просто з останніми досягненнями науки в рамках їхньої галузі знань), а й здобувають надзвичайно цікавий досвід. Потрапивши за парту, виконуючи соціальну роль учня, вони в психологічному плані наближаються до розуміння становища дітей, із якими їм доводиться працювати у звичайному режимі професійної діяльності. Це сприяє налагодженню системи комунікації між учителем і класною аудиторією на підсвідомому рівні, допомагає особистісному зростанню педагога як підготовленого професіонала.

Варто відзначити, що за будь-якої класифікації дорослий період життя людини є довшим за юність. Протягом цього часу людина природно змінюється: процеси старіння організму призводять до того, що з віком багато його функцій поступово слабшають. Наприклад, знижуються зір і слух, погіршуються пам'ять і мислення, виникають труднощі зі сприйняттям нової інформації. Разом із тим необхідно відзначити, що з психологічного погляду здібності до навчання в дорослих людей суттєво не змінюються. При цьому в людей, зайнятих розумовою працею, вони зберігаються значно довше. Також треба взяти до уваги те, що в період до 35 років відбувається становлення цілісності функціональної основи інтелектуальної діяльності людини, а між 35 і 46 роками під впливом посилення жорсткості зв'язків між функціями та їх показниками відбувається зниження можливостей новоутворень. Це створює протиріччя, яке виражається в тому, що в умовах збереження високої інтелектуальної активності та продуктивності у звичних умовах професійної роботи виникають серйозні труднощі в опануванні нових видів діяльності [7].

Як чинники, від яких залежить інтенсивність старіння інтелектуальних функцій людини, психологи найчастіше називають обдарованість, яка виступає в якості внутрішнього чинника, й освіту – зовнішній чинник. Отже, якісна безперервна освіта дорослих стає важливою умовою не лише професійного, а й інтелектуального розвитку особистості [7]. Вона є цілеспрямованим пробудженням і задоволенням пізнавальної активності людини шляхом її долучення до знань, засобів їх отримання,

зберігання та практичного застосування [1, с. 12].

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, попри розбіжності представників різних наукових шкіл щодо надання конкретного визначення терміна «доросла людина» й окреслення вікових рамок дорослості, ми бачимо, що всі вони базуються на поєднанні психологічно-соціальних і віково-фізіологічних ознак. При цьому перші превалюють над другими, оскільки саме здатність самостійно діяти в житті, завести і дбати про сім'ю, відповідати за свої вчинки та бути активним свідомим громадянином є першою ознакою дорослості. Утім у різних державах і суспільствах виконання всіх цих соціальних ролей може не збігатися за віком: подекуди в країнах так званого Третього світу люди дорослішають значно раніше, ніж у більшості розвинутих країн.

Доросла людина за рахунок певного життєвого досвіду, високої мотивації до практикоорієнтованого навчання та обмеження часового і просторового характеру на повноцінну участь у навчальному процесі перебуває в специфічних умовах. Це вимагає окремого й аргументованого підходу до роботи від працівників сфери освіти – андрагогів. Їхня роль і відповідальність є надзвичайно великими, оскільки вони не лише надають студентам нові знання. Участь у навчальному процесі сприяє активізації та підтриманню на належному рівні інтелектуальних здібностей дорослих осіб. Отже, навчальний процес виконує в цьому випадку не лише просвітницько-виховну, а й оздоровчо-тренувальну функцію.

Специфічною категорією дорослих осіб є представники освітнього сектору – педагоги. Зазвичай вони залучені до навчального процесу як інформатори у вигляді курсів із підвищення кваліфікації. До них застосовуються ті самі базові критерії та підходи, які визначають принципівий характер навчання дорослих. Водночас особливості їхньої власної професійної діяльності в освітній площині формують низку специфічних елементів планування організації навчального процесу для них самих.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Васягина Н.Н. Обучение взрослых: опыт и перспективы / Н.Н. Васягина // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 9–12.
2. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования / С.Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3–8.
3. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.



4. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
5. Ноулс М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики / М.Ш. Ноулс. – М., 1980. – 248 с.
6. Онушкин В.Г. Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии / В.Г. Онушкин, Е.М. Огарев. – СПб. ; Воронеж, 1995.
7. Панченко С.М. Психологічні особливості дорослої людини як суб'єкта навчання / С.М. Панченко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – Вип. 3.
8. Сандецька О.О. Загальнопедагогічний аналіз поняття «дорослість» як етапу життя людини / О.О. Сандецька // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред.: М.Т. Мартинюк. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Ч. 1. – 2011. – С. 231–238.
9. Тимчук Л.І. Становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 / Л.І. Тимчук ; Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича. – Чернівці, 2016. – 496 с.
10. Топоркова О.В. Особенности взрослого учащегося и их учет в организации процесса обучения (На материале дополнительного образования взрослых в Великобритании) / О.В. Топоркова // Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе : межвуз. сб. науч. тр. – Волгоград : Политехник, 2001. – Вып. 7. – С. 211–216.
11. Darkenwald G.G. Adult Education: Foundations of Practice / G.G. Darkenwald, S.B. Merriam. – N.Y., 1982. – 280 p.
12. Knowles M.S. The Adult Learner: A Neglected Species / M.S. Knowles. – 4th ed. – Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo : Gulf Publishing Company, 1990. – 293 p.



УДК 378.147

## ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ПРОЕКТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (ФРАНЦУЗЬКОЇ)

Калініченко Т.М., викладач  
кафедри романської філології

*Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди*

Стаття присвячена дослідженню дидактичних принципів проектування технологій формування перекладацької професійної компетентності викладача іноземної мови (французької). У дослідженні аналізуються методичні й організаційні аспекти, різні загальнодидактичні принципи навчання іноземної мови. Основна увага зосереджена на формуванні перекладацької компетентності, особливості її використання у процесі вивчення іноземної мови. Автор аналізує засоби навчання перекладу, види перекладу, наводить приклади використання різних способів перекладу (лексико-семантичних, граматичних, стилістичних). Доведено значущість перекладацької компетентності в умовах полілінгвальності.

**Ключові слова:** компетентність, французька мова, переклад, дидактичні принципи.

Статья посвящена исследованию дидактических принципов проектирования технологий формирования переводческой профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка (французского). В исследовании анализируются методические и организационные аспекты, различные общедидактические принципы обучения иностранному языку. Основное внимание сосредоточено на формировании переводческой компетентности, особенности ее использования в процессе изучения иностранного языка. Автор анализирует средства обучения переводу, виды перевода, приводит примеры использования различных способов перевода (лексико-семантических, грамматических, стилистических). Доказана значимость переводческой компетентности в условиях полилингвальности.

**Ключевые слова:** компетентность, французский язык, перевод, дидактические принципы.

Kalinichenko T.M. DIDACTIC PRINCIPLES OF DESIGNING TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF THE TRANSLATIONAL PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER OF A FOREIGN LANGUAGE (FRENCH)

The article is devoted to the didactic principles of the designing of technologies of formation of professional translation competence of a teacher of a foreign language (French). This study analyzes the methodological and organizational aspects, different general didactic principles of teaching of a foreign language. The main focus is on the formation of translation competence, particularity of its use in the process of studying of a foreign language. The author analyzes the means of teaching translation, types of translation, gives examples of the use of different methods of translation (lexical and semantic, grammatical, stylistic). The importance of translation competence is proved in the context of polylinguality.

**Key words:** competence, French, translation, didactic principles.

**Постановка проблеми.** Серед основних методологічних понять в європейській і світовій освіті «компетентність» і «компетенція» посіли належне місце. Актуальна проблема підвищення якості професійної підготовки викладачів характеризується зосередженням на формуванні готовності до педагогічної діяльності, яка забезпечується сукупністю ключових (загальних), базових (галузевих) і спеціальних (конкретних професійних дій) компетенцій.

**Актуальність роботи** зумовлена посиленням інтересу науковців до вивчення проблеми дидактичних принципів проектування технологій формування перекладацької професійної компетентності викладача іноземної мови (далі – ІМ) (французької) як одного зі значущих засобів управління процесом навчання іноземної мови.

**Постановка завдання.** Метою статті є дослідження дидактичних принципів проектування технологій формування перекладацької професійної компетентності викладача ІМ.

Об'єктом дослідження є теоретичні положення педагогічної науки в контексті викладання ІМ у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ), формування перекладацької професійної компетентності викладача ІМ (французької мови).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Процес оволодіння іноземною мовою у ВНЗ є предметом досліджень психологів, лінгвістів, культурологів тощо. Компетентнісний підхід у вітчизняній дидактиці запроваджується завдяки працям таких зарубіжних і українських учених, як: Д. Равен, Н. Хомський, А. Хуторський, О. Савченко, В. Беспалько, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, В. Лозовецька, В. Сластьо-



ніна, М. Поташник, О. Пометун та ін. Значущими є праці класиків перекладознавства: О. Федорова, Я. Рецкера, В. Комісарова, О. Швейцера, Л. Бархударова, В. Виноградова, Л. Латишева, Г. Єгера, Ю. Найди та ін.

Змістовними є дослідження лінгвістів і літературознавців: І. Алексеєвої, М. Гарбовського, Д. Ермоловича, Т. Казакової, Л. Нелюбіна, О. Селіванової, В. Сдобнікова, О. Петрової, Ю. Сорокіна, І. Марковіної, О. Ребрія, Р. Помірко, О. Косович, О. Чередниченко та ін.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професійна компетентність, за висновками В. Лозовецької, – це «інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця <...>. Компетентність фахівця містить професійні знання, вміння і навички, досвід роботи в певній виробничій галузі, соціально-комунікативні й індивідуальні здібності особистості, що забезпечують самостійність у здійсненні професійної діяльності; вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва» [5, с. 722].

Дидактичні принципи проєктувальної діяльності викладача мають загальновизначені світоглядні та теоретичні передумови. Основою для проєктування результативної методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетенції викладача ІМ є особистісно орієнтована, діяльнісна, когнітивна, компетентнісна, комунікативна та гуманістична парадигми сучасної освіти.

Актуалізується поняття «принцип» (від лат. *principium* – початок, основа), що трактується в педагогіці так: «основа, на яку треба спиратися й якою необхідно керуватися», З. Курлянд [8, с. 171–176]; «вихідне положення, провідна ідея, першорядне правило певної діяльності, що виконує функцію обґрунтування змісту такої діяльності», О. Рудницька [14, с. 91].

Розвиток системи дидактичних принципів не дозволяє точно назвати їхньої кількості. Дидактичні принципи є історично зумовленою нормативною основою, вихідними положеннями. Вони визначають зміст, організацію форм і методів навчання, що доводять у своїх працях Ю. Бабанський, Дж. Брунер, Н. Волкова, М. Данилов, Л. Занков, Н. Мойсеюк та ін.

В. Ягупов зазначає, що принципи навчання є «спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та проведення

дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей» [19, с. 291].

Розбудова сучасної системи освіти в Україні, зазначає М. Левківський, ґрунтується на принципах доступності, гуманізму, демократизму, пріоритетності загальнолюдських духовних потреб, органічного зв'язку зі світовою і національною історією та культурою, гнучкості і прогностичності, наступності, безперервності й різноманітності, інтеграції з наукою та виробництвом тощо [9, с. 183].

Підпорядковані меті й завданням навчання у вищій школі, дидактичні принципи керують процесом педагогічного проєктування: розробкою технології – системи методів, прийомів, засобів, форм спільної продуктивної діяльності викладача та студентів як суб'єктів навчально-виховного процесу.

До загальнодидактичних Н. Тоцька відносить такі принципи: науковості, свідомості, міцності та практичної спрямованості знань, наступності, доступності, єдності навчальної та дослідницької діяльності студентів [16, с. 57–60].

Н. Голуб розглядає такі традиційні загальнодидактичні принципи, як: науковості, систематичності й послідовності, наступності та перспективності, зв'язку теорії із практикою, наочності, доступності, свідомості [4, с. 7].

До сучасних продуктивних і перспективних дидактичних принципів вчені, спираючись на педагогічні праці Ю. Балашова, Н. Борисова, В. Дьяченка, Р. Піонова, М. Чошанова, відносять такі: завершення навчання, невідкладної та безперервної передачі знань, різноманітності тем, завдань, обов'язків, загального співробітництва і товариської взаємодопомоги, навчання за здібностями, різновікового та різнорівневого колективу, педагогізації діяльності кожного учасника навчальних занять, інтернаціоналізації навчання на двомовній і багатомовній основі, принцип мобільності навчання, динамічності системи, оптимізації, модульності, структурованості змісту навчання, проблемності, професійного спрямування.

В. Волов називає низку фундаментальних принципів, а саме: децентралізації (поширення освітніх технологій у всьому світі), конвергенції типологічних структур освіти і науки, єдності наступності та змінюваності в розвитку інновацій (постійне збагачення новими ідеями) [2, с. 108–114].

Принцип вивчення французької мови як динамічної системи полягає в тому, що вивчаючи норми літературної мови, сту-



денти повинні бачити їх зміни як прояви життя мови у просторі і часі, мати загальне уявлення про тенденції розвитку французької мови в сучасному полілінгвальному просторі [1, с. 12].

Принцип навчання французької мови на ґрунті знань про психологічні закономірності функціонування мови в комунікативному просторі – оптимальне поєднання в межах педагогічних технологій мовнокомунікативної та психокогнітивної діяльності, сприймання тексту в конкретній ситуації професійного спілкування.

Принцип зв'язку всіх мовознавчих дисциплін у ВНЗ з риторикою закладає основи майстерності володіння переконуючою комунікацією. Принцип цілеспрямованого систематичного поповнення активного французького словника термінами сучасних мовознавчих галузей, які розширяють знання студентів із проблем професійної та міжкультурної комунікації. Принцип діяльно-комунікативної, професійної спрямованості навчання французької мови – мовні норми сучасної французької мови засвоюються студентами на основі знань про спілкування, створення зв'язних усних і писемних текстів професійного спрямування тощо [7, с. 5].

Структурно-функціональний, стилістично маркований принцип вивчення мовних явищ полягає в тому, що взаємопов'язані структурні елементи мовної системи розглядаються в текстах різних стилів і жанрів у процесі лінгвістичного (або дискурсивного) аналізу.

Принцип диференційованого навчання французької мови – це організація різнорівневого навчання студентів: поділ матеріалу навчальних мовних курсів на обов'язковий і додатковий, оптимальний добір різноманітних форм, методів і прийомів групової та індивідуально-самостійної роботи студентів з урахуванням їх індивідуальних особливостей [11, с. 4].

Принцип діалогізації навчання студентів із французької мови полягає в тому, що формування знань із французької мови, професійних мовнокомунікативних умінь і навичок майбутніх учителів відбувається з урахуванням структурних компонентів діалогічної навчальної діяльності мотиваційного, комунікативного, гностичного тощо.

Принцип навчання перекладу (інтерпретації) має суттєве значення, бо переклад – це завжди інтерпретація, наближення до розуміння між автором, перекладачем і читачем, між текстом і текстом, між різними культурами різних – далеких і близьких – народів. Термін «переклад» у різних мовах світу етимологічно пов'язаний із передачею

на відстані: англ. translation; ісп. translacion (пор. «трансляція» – передача звуку чи зображення на відстані), звідси й трактування екранізації як своєрідного перекладу літературного твору мовою кіно тощо [18].

Переклад – той місток, яким читач з однієї культури може потрапити до іншої (нам вчувається у слові «переклад» спорідненість зі словом «кладка»), а перекладач – це людина, яка провадить читача тим містком (пор. рос. «перевод»), не даючи потонути в незрозумілих образах іншомовної культури.

О. Федоров визначав загальну теорію перекладу як «систему узагальнення, застосовувану до перекладу різних видів матеріалу з різних мов різними мовами» [17, с. 20].

Перекладацька практика тісно пов'язана з теорією літератури. Перекладацька практика, лінгвістика, порівняльна стилістика позначаються не стільки на напрямках, принципах відбору текстів, скільки, як показує досвід, на вирішенні глобальної проблеми художнього перекладу, зокрема й поетичного, – еквівалентності (істинності як властивості еквівалентності) й адекватності, що охоплює перекладацькі еквіваленти художнього образу, логіко-семантичні трансформації, гіпо- та гіперонімічні операції, «зумовлені не лише асиметрією лексико-семантичних систем мов, що контактують у процесі перекладання, чи асиметрією можливостей і норм їх функціонування в мові або структурою самого твору [3, с. 437]. Під час організації навчального процесу на заняттях з іноземної мови обов'язковою частиною є такий аспект навчання, як переклад. У методичній і лінгвістичній літературі переклад з іноземної мови розглядається у трьох аспектах: переклад як мета навчання; переклад як спосіб контролю під час навчання читання і розуміння тексту; переклад як спосіб навчання читання та розуміння тексту [15].

Сьогодні відповідає потребам і завданням художнього перекладу, безперечно, герменевтика, яку вважають «різновидом» перекладу, «реконструкцією», «діалогом», «пошуком істини» [6, с. 437]. Змістовними є дослідження Р. Помірка, О. Косович щодо теорії французької мови, перекладознавства [12]. Вони зазначають, що у процесі перекладу відбуваються зіткнення не лише лексичних і граматичних систем, а й комунікативно-прагматичних, лінгвоетичних, психологічних, соціокультурних уявлень. Перекладознавча галузь висуває перед дослідником завдання, які вимагають глибокого комплексного аналізу, тому існують різні види перекладів [10, с. 4]. Письмо-



во-письмовий переклад, або письмовий переклад письмового тексту: обидві мови – власна мова (далі – ВМ) та мова перекладу (далі – МП) – вживаються в письмовій формі. Усно-усний переклад, або усний переклад усного тексту: обидві мови – ВМ і МП – вживаються в усній формі. У межах такого виду перекладу існує два різновиди: послідовний і синхронний переклад. Послідовний переклад іде за текстом першотвору, або є таким, що вже пролунав, тобто сказаним цілком, або виголошуваним із перервами, зазвичай, «поабзацно», тобто групами з декількох речень, рідше «пофразово» – окремими реченнями з паузою після кожного речення. Синхронний переклад здійснюється одночасно з виголошуванням тексту оригіналу.

Навчання перекладу у сфері професійної комунікації неможливе без поєднання спеціальних знань і перекладацьких навичок [20, с. 17]. Оскільки специфіка перекладу в тій чи іншій сфері професійної діяльності обумовлена термінологією, формування навичок професійного перекладача, накопичення обсягу знань зі спеціальної галузі має бути значущим складником навчання. Метою підготовки у сфері професійної комунікації є формування перекладацької компетенції, тобто вміння передачі інформації із професійно-орієнтованого тексту з однієї мови іншою максимально точно й ясно для професіоналів у такій галузі. Компетентність перекладача має бути пов'язана із вміннями міжмовного характеру та визначенням мети досягнення адекватності перекладу. Способи перекладу можна поділити на три великі групи:

- лексико-семантичні;
- граматичні;
- стилістичні.

Погоджуємося з висновками О. Моїсєнко, С. Перової, що значущими є використання технологій лексико-семантичних перекладів [10, с. 9], тобто всіх способів перекладу лексичних одиниць (слів, словосполучень, фразем), беручи до уваги видозміни їхньої форми і значення порівняно з мовою оригіналу. Використовують контекстуальні заміни – це використання в перекладі іншого слова або словосполучення (чи виразу); калькування – передача денотативного значення лексичної одиниці мови оригіналу без збереження звукової або орфографічної форми; описовий переклад, що передає значення лексичної одиниці у формі словосполучення або речення (для відтворення значень фразеологізмів, ідіом, без еквівалентної лексики, термінів і неологізмів тощо). Транскодування – передача звукової / графічної

форми слова мови оригіналу засобами мови перекладу (транслітерація, мішане транскодування й адаптивне транскодування). Антонімічний переклад – заміна форми слова в МО на протилежну за значенням у МП. Компресія / вилучення слів – зменшення кількості мовних знаків у МО. Декомпресія / додавання слів / ампліфікація – збільшення кількості мовних знаків у вислові друготвору. Пермутація – зміна місць лексем у словосполученні чи елементів у фраземі. Транспозиція – номіналізація; вербалізація. Конкретизація та генералізація значення.

До граматичних засобів перекладу можна віднести всі способи перекладу речень і синтаксичних структур, зважаючи на видозміни в їхній формі та значенні порівняно з мовою оригіналу: компенсація, зміна порядку слів у реченні, поділ, інтеграція.

До стилістичних особливостей перекладу належать: логізація, експресивація, модернізація й архаїзація [10, с. 9–17].

За критерієм взаємозв'язку з оригіналом у перекладознавстві виокремлюються такі види перекладу: дослівний переклад – механічна підстановка слів заданої мови як еквівалентів слів іншої мови за умов збереження конструкції; вільний переклад – передає загальний зміст тексту іншою мовою відповідно до розуміння перекладача (не дотримуючись формальної відповідності між мовою-оригіналом і мовою-перекладом) [13, с. 7].

Переклад у всіх своїх формах припускає найактивніше співставлення явищ іноземної та рідної мов. Переклад є не просто передачею значення окремих слів, їх сполучень, граматичних конструкцій, переклад – це передача думки з усіма особливостями її оформлення. Це доволі складний процес, що передбачає, з одного боку, знання двох мов і, з іншого боку, знання предмета, тобто переклад є багатостороннім врахуванням як лінгвістичних, так і екстралінгвістичних моментів. Підвищення рівня професійної компетентності викладачів передбачає вирішення основних завдань навчання, до яких належить формування навичок професійного перекладу, усної та письмової практики перекладу; розвиток навичок перекладу не тільки текстів, але й мови педагогічної тематики, зокрема й переклад мовлення носіїв мови та сприйняття мови з медіаджерел; розширення словникового запасу з української та іноземної мов; підвищення загального рівня ведення комунікації в галузі педагогіки як рідною, українською, так і іноземною, французькою мовами.



**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, актуальною проблемою сьогодення є не тільки вдосконалення предметної компетентності викладача вищої школи, а й формування його педагогічної компетентності, готовності до перекладацької діяльності. Набуття навичок і вміння перекладацької діяльності актуалізуються сьогодні завдяки процесам євроінтеграції, педагогічної мобільності, участі викладачів у міжнародних конференціях, форумах, презентаціях, переговорах, написанні грантових програм тощо; здійснення листування та підготовки фахової документації, складеної за нормами професійної комунікації мови перекладу. Аналіз педагогічних праць дав змогу визначити ті загальнодидактичні та методичні принципи навчання ІМ (французької мови) та завданням перекладацької діяльності, які є основою під час педагогічного проектування технологій формування складників перекладацької компетентності. Перспективи подальших досліджень мають ґрунтуватися на інтегративних дослідженнях формування перекладацької компетентності викладача в умовах полілінгвального суспільства.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабінчук І. Французька мова *Cours supérieur de français* : [підручник для студ. старших курсів ВНЗ] / І. Бабінчук. – Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2010. – 486 с.
2. Волов В. Инновационные принципы системы образования / В. Волов // Педагогика. – 2007. – № 7. – С. 108–114.
3. Гарбовский Н. Теория перевода / Н. Гарбовский. – М. : Московский государственный университет имени МВ. Ломоносова, 2004. – С. 437.
4. Голуб Н. Риторика у вищій школі : [монографія] / Н. Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 400 с.
5. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України ; гол. ред. В. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Ковалів Ю. Герменевтика : Літературознавча енциклопедія: у 2-х т. / Ю. Ковалів. – К. : Академія, 2007. – Т. I. – С. 220.
7. Костюк О. Français, niveau intermédiaire DELF : [навч. посіб. для ВНЗ] – К. : Перун, 2001. – 224 с.
8. Курлянд З. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетенції майбутніх учителів / З. Курлянд // Наука і освіта. – № 8–9. – С. 171–176.
9. Левківський М. Історія педагогіки : [навч.-метод. посібник] / М. Левківський. – Вид. 3-е, доп. – Житомир : Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2005. – 189 с.
10. Моїсеєнко О., Перова С. Магістерська робота з перекладознавства: від теорії до практики : [навч. посіб.] / О. Моїсеєнко, С. Перова. – Старобільськ : Видавництво ДЗ «Луганського національного університету імені Тараса Шевченка», 2017. – 151 с.
11. Опацький С. Français niveau débutant : [підручник для ВНЗ] / С. Опацький. – К. : Перун, 2002 р. – 312 с.
12. Помірко Р., Косович О. Нові слова французької мови: процеси зародження та функціонування : [монографія] / Р. Помірко, О. Косович. – Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2014. – 388 с.
13. Ребрій О. Сучасні концепції творчості у перекладі : [монографія] / О. Ребрій. – Харків : Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2012. – 376 с.
14. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька : [навчальний посібник] / О. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
15. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми / О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.
16. Тоцька Н. Формування професійно зумовленого мовлення студентів технічного університету / Н. Тоцька // Дивослово. – 2003. – № 5. – С. 57–60.
17. Федоров А. Основы общей теории перевода / А. Федоров. – М. : Высшая школа, 1983. – 303 с.
18. Чередниченко О., Коваль Я. Теорія і практика перекладу. Французька мова. – Київ : Либідь, 1995. – С. 3–23.
19. Ягупов В. Педагогіка : [навч. посібник] / В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
20. Venuti L. *The Translator's Invisibility. A History of Translation.* – London; New York : Routledge, 1995. – 353 p.





УДК 37.013.2

## EVALUATION OF TEACHER READINESS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Martynets L.A., Candidate of Pedagogic Sciences,  
Associate Professor,  
Head of the Department of Pedagogy and Education Management  
*Vasyl' Stus Donetsk National University*

The article deals with scientific approaches to evaluation of teacher's readiness for professional development. It is emphasized that readiness is a logical result of special training, self-determination, education and self-education, upbringing and self-upbringing, development and self-development. Readiness regulates activity, ensures its effectiveness. One of the important qualities of a teacher, the conditions for his/her success as a professional is readiness for professional development. The article attempts to determine the parameters, factors, criteria of teacher's readiness for professional development. It is noted that such factors as readiness for changes and susceptibility to innovations are attributed to such a parameter as motivational readiness; the factors of theoretical and methodological awareness, technology of decision-making, technology of search activity are attributed to the parameter of technological and pedagogical preparedness; factors of value attitude to pedagogical activity, professional self-improvement, communicative culture characterize the attitude to pedagogical activity. The defined criteria serve as refinement characteristics. The factor-criterial model of evaluation of the readiness of a comprehensive educational institution teacher for professional development was developed.

**Key words:** *readiness, professional development, parameter, factor, criterion, factor-criterial model.*

### Мартинець Л.А. ОЦІНКА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядаються наукові підходи до оцінки готовності вчителя до професійного розвитку. Підкреслено, що готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти і самоосвіти, виховання і самовиховання, розвитку і саморозвитку. Готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність. Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до професійного розвитку. У статті зроблена спроба визначити параметри, фактори, критерії готовності вчителя до професійного розвитку. Відзначено, що такі фактори, як готовність до змін, сприйнятливність до нововведень віднесені до такого параметру, як мотиваційна готовність; теоретико-методологічна обізнаність, технологія прийняття рішення, технологія пошукової діяльності відносяться до параметру «технологічно-педагогічна підготовленість»; ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, професійне самовдосконалення, комунікативна культура характеризують відношення до педагогічної діяльності. Виділені критерії є уточнюючими характеристиками. Розроблена факторно-критеріальна модель оцінки готовності вчителя загальноосвітнього навчального закладу до професійного розвитку.

**Ключові слова:** *готовність, професійний розвиток, параметр, фактор, критерій, факторно-критеріальна модель.*

В статье рассматриваются научные подходы к оценке готовности учителя к профессиональному развитию. Подчеркнуто, что готовность является закономерным результатом специальной подготовки, самоопределения, образования и самообразования, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития. Готовность регулирует деятельность, обеспечивает ее эффективность. Одним из важных качеств педагога, условий успешности его как профессионала является готовность к профессиональному развитию. В статье предпринята попытка определить параметры, факторы, критерии готовности учителя к профессиональному развитию. Отмечено, что такие факторы, как готовность к изменениям, восприимчивость к нововведениям отнесены к такому параметру, как мотивационная готовность; теоретико-методологическая осведомленность, технология принятия решения, технология поисковой деятельности относятся к параметру «технологічно-педагогіческая подготовленность»; ценностное отношение к педагогической деятельности, профессиональное самосовершенствование, коммуникативная культура характеризуют отношение к педагогической деятельности. Выделенные критерии выступают уточняющими характеристиками. Разработана факторно-критеріальна модель оценки готовности учителя общеобразовательного учебного заведения к профессиональному развитию.

**Ключевые слова:** *готовность, профессиональное развитие, параметр, фактор, критерий, факторно-критеріальна модель.*

**Formulation of a problem.** Professional readiness is a logical result of special training, self-determination, education and self-education, upbringing and self-upbringing, devel-

opment and self-development. It is a psychic, active-efficient state of the person, his/her complex quality, a system of integrated properties. Such readiness regulates activity,



ensures its effectiveness. One of the important qualities of a teacher, the conditions for his/her success as a professional is readiness for professional development.

**An analysis of recent researches and publications.** The analysis of current researches shows that various aspects of teachers' professional development are studied: the content of the teacher's professional development (N. Dana Fichtmen, S. Zepede, M. Ris, A. Ross); systems and models for the teachers' professional development (B. Joyce, L. Ingvarson, S. Keegen, M. Cochran-Smith, S. Litzl); methods and forms of teachers' professional development (P. Grimmet, K. Dowinlien, J. Troy); career cycle of teachers' professional development (E. Erickson, J. Christensen, Z. Mevarec, R. Fessler, M. Huberman) and others.

Ukrainian scholars also study the peculiarities of professional teacher training: continuous professional education (Y. Belmaz, O. Kuznetsova); technologies of teacher training (V. Balakin, S. Klepko, V. Krizko); strategies for the formation of professionalism (I. Martynenko, L. Khomich); professional development of teachers (V. Bykov, V. Oliynyk); comparative-pedagogical works (N. Bidyuk, I. Vasilenko, Y. Lavrysh, L. Pukhovskaya, A. Sokolova). However, many aspects require further study, including evaluation of readiness of teachers for professional development.

**Formulation of the article purpose.** The purpose of the article is to determine the parameters, factors, criteria for evaluation of the readiness of the teacher for professional development.

**Presentation of the main research material with full justification of the received scientific results.** Pedagogical diagnostics as a system of methods and means of studying the professional level of the teacher creates the basis for studying the difficulties in work, promotes awareness and finding the best ways to overcome them. However, it also allows to identify the strong sides of the teacher, to plan ways and concrete means of their consolidation and development in the individual style of pedagogical activity.

Analysis of scientific works allowed to systematize the components of the teacher's activities. Thus V. Prikhodko identifies such components of the activity of the educational institution teacher as pedagogical activity, pedagogical communication, the teacher's personality as content blocks, which, in turn, are divided into: professional knowledge; pedagogical skills necessary for self-diagnosis and self-formation of this side of work; professional psychological position; psychological qualities that ensure the implementation

of this side of work, psychological new formations that arise during its implementation; psychological card of this side of the work [5, p. 57].

G. Yelnikova, A. Petrenko in their researches distinguish the following factors (main directions of the activities of the head): the provision of continuous education; implementation of social development of a comprehensive educational institution; development of own social activity; personal qualities of the head; duties [2; 4].

Specialists in the field of psychology consider pedagogical activity as a complex multi-level dynamic system, which contains the following structural elements:

1. The purpose of professional pedagogical activity.
2. Content of teaching activities.
3. Means of the teacher's activity.
4. The result of teaching activities.
5. Subject of pedagogical activity.
6. Object of pedagogical activity.

Russian psychologist N. Kuzmina [3, p. 36] in the structure of pedagogical activity distinguishes the following interconnected components:

1. Constructive component. It is associated with the selection and composition of the educational material according to the age and individual characteristics of the pupils; planning and construction of the pedagogical process; defining the structure of their actions and deeds; the design of the educational and material base for the implementation of educational work.

2. Organizational component. It involves engaging pupils in a variety of activities, organizing a pupil team and turning it into an instrument of pedagogical impact on personality.

3. Communicative component. Its essence is to establish pedagogically appropriate relationships with pupils, colleagues, parents, and representatives of the public.

Our attention was drawn to the approach of O.G. Kozlova, who distinguishes the following indicators of teacher's readiness for innovation: motivational readiness, technological and pedagogical preparedness, attitude to pedagogical activity [1].

All qualities of the teacher are closely interconnected and equally important. However, the leading role belongs to the teacher's professional readiness, which determines his/her behaviour, activity and development.

The system of teachers' evaluation by students, parents, and school principals is just one of the elements of controlling the professional development of teachers. Much attention should also be paid to assessing teacher's readiness for professional development



Table 1

**Self-evaluation of teacher's readiness for professional development**

Parameter	V parameter	Factor	V factor	Criterion	V criterion	
Motivational readiness	Readiness for changes			1. Creative and transformative attitude to reality; deviation from the standards		
				2. Awareness of the need for professional development		
				3. Positive perception of own past experience in the context of professional activity		
				4. Coherence of own goals with problems of professional activity		
				5. Readiness to participate in the design of new educational systems		
	Susceptibility to innovations				6. Openness of the inner world of a teacher to culture, society	
					7. Ability to overcome stereotypes in pedagogical activity	
					8. Readiness to overcome creative failures	
					9. Inclusion level in innovative solutions. Independence in decisions-making	
					10. Overcoming psychological barriers	
Technological and pedagogical preparedness	Theoretical and methodological awareness			11. The possession of deep theoretical knowledge and skills in the subject		
				12. Ability to correlate own practice with the basic knowledge, improve own practical activities on the basis of basic knowledge		
				13. Scientific validity, inclusion of new ideas into practice		
				14. Conceptuality, possibility of distribution and use of the developed ideas		
				15. Organic combination of professional activity and personal culture		
	Technology of decision making				16. Ability to use solving methods of analytical-reflexive, constructive-prognostic, organizational-activity, evaluation-informational, correction-regulating pedagogical tasks.	
					17. Ability to choose innovation problem and topic	
					18. Possession of heuristic methods for solving the problem	
					19. Possession of the methodology of compiling author's programs, curriculums, modeling and designing elements of the lesson	
					20. Possession of ways of modernization and systematization of education means	
	Technology of search activity				21. Ability to operate categories: purpose, problem, issue, idea, hypothesis, research tools	
					22. Ability to draw up a detailed program of experiment	
					23. The use of diagnostic tools, correction of pupils advancement in education and development	
					24. Possession of the methodology of pedagogical experiment	



Attitude to pedagogical activity	Valuable attitude to pedagogical activity	25. Understanding and evaluating the goals and objectives of pedagogical activity	
		26. Awareness of the value of pedagogical knowledge	
		27. Recognition of the value of subject relations	
		28. Satisfaction with pedagogical work	
	Professional self-improvement	29. The desire to self-fulfillment, to the implementation of intentions and lifestyles to the professional activities	
		30. Integration of kinds of pedagogical culture	
		31. Awareness of their individual style from the standpoint of pedagogical culture	
		32. Creative transformation of the students' development environment	
		33. Degree of generalization of the work results (at the school, district, region, country level)	
	Communicative culture	34. Ability to establish humanistic personally oriented relationships with students, parents, colleagues.	
		35. Ability to treat the other points of view with patience, to conduct dialogue	
		36. Ability to apply compromise solutions	
		37. Focusing on identifying positive qualities, strengths, and significance of the other	
		38. The ability to control your own emotional state	
		39. Presence of installation on realization of abilities of each pupil, on establishment of comfortable microclimate in pedagogical process	
		40. Respect for oneself, ability to use their own strengths in the organization and implementation of the pedagogical process	

by the teachers themselves. In other words, it is necessary to create an effective system of professional development of teachers and not to conduct a fragmentary formal assessment of their activities.

Thus, the model of the comprehensive education institution teacher's readiness for a professional development will consist of several groups of qualities, in the middle of which there is a number of specifying characteristics of these groups. We will define the qualities of the teacher as factors, specifying characteristics – as criteria.

In a tabular style, these factors form a model for assessing the readiness of a teacher of a comprehensive educational institution for professional development. Based on the analysis of scientific literature, we developed a factor-criterion model for assessing the readiness of a teacher of a comprehensive educational institution for professional development (see Table 1). It should be noted that factors of

readiness for changes, susceptibility to innovations can be attributed to such a parameter as «Motivational Readiness». The factors of theoretical and methodological awareness, technology of decision-making, technology of search activity include the parameter «Technological-pedagogical Preparedness». Factors of value attitude to pedagogical activity, professional self-improvement, communicative culture characterize «Attitude Towards Pedagogical Activity».

**Conclusions** from this study and prospects for further exploration in this direction. Consequently, the allocation of criteria and their respective factors and parameters makes it possible to speak about the definition of a certain level of readiness of the teacher for professional development. And hence, the results of evaluation will help to adjust the process of formation of professional development of a teacher of a comprehensive educational institution.



**REFERENCES:**

1. Voznyak G., Melnikova N. Organizatsiyno-metodichni umovy formuvannya innovatsiynoyi kultury suchasnogo pedagoga / G. Voznyak, N. Melnikova // Zavuchu. Use dlya roboti. – 2014. – # 1–2.
2. Elnikova G.V. Modelyuvannya upravlinskoyi kompetentnosti kerivnika zagalnoosvitnogo navchalnogo zakladu / G.V. Elnikova, V.I. Maslov // Imidzh suchasnogo pedagoga. – 2008. – # 3–4 (82–83). – S. 3–8.
3. Kuzmina N.V. Professionalizm lichnosti prepodovatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya / N.V. Kuzmina. – M. : Vysshaya shkola, 1990. – 119 s.
4. Petrenko A.A. Organizatsiyno-pedagogichni zasady atestatsiyni kerivnikiv zagalnoosvitnih navchalnih zakladiv : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Petrenko Anatoliiy Andriyovich. – K., 2007. – 209 s.
5. Prihodko V.M. Profesiyna kompetentnist vchitelya yak skladova monitoringu yakosti osvitnoyi diyalnosti zagalnoosvitnogo navchalnogo zakladu / V.M. Prihodko // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (15), Issue: 30, 2014.



УДК 377.091.212-047.22:338.486.2-057

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АГЕНТІВ З ОРГАНІЗАЦІЇ ТУРИЗМУ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Масліч С.В., аспірант  
Інститут професійно-технічної освіти  
Національної академії педагогічних наук України

У статті розглянуто сучасні підходи до підготовки кваліфікованих робітників. Зазначено, що однією з найбільш перспективних професій сучасного ринку праці є агент з організації туризму. Визначено роль інформаційних технологій у професійній діяльності працівників туристичної галузі. Актуалізовано проблему формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму у професійно-технічних навчальних закладах. Обґрунтовано педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму.

**Ключові слова:** агент з організації туризму, інформаційно-аналітична компетентність, педагогічні умови, експертне оцінювання, професійна діяльність.

В статье рассмотрены современные подходы к подготовке квалифицированных рабочих. Отмечено, что одной из наиболее перспективных профессий современного рынка труда является агент по организации туризма. Определена роль информационных технологий в профессиональной деятельности работников туристической отрасли. Актуализирована проблема формирования информационно-аналитической компетентности будущих агентов по организации туризма в профессионально-технических учебных заведениях. Обоснованы педагогические условия формирования информационно-аналитической компетентности будущих агентов по организации туризма.

**Ключевые слова:** агент по организации туризма, информационно-аналитическая компетентность, педагогические условия, экспертная оценка, профессиональная деятельность.

Maslich S.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INFORMATIONAL AND ANALYTICAL COMPETENCE FORMATION WITHIN FUTURE AGENTS FROM TOURISM ORGANIZATION IN VOCATIONAL TECHNICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

In this article modern approaches concerning preparation of skilled workmen are considered. It is pointed out that an agent from tourism organization is one of the most promising professions in the modern labour market. It is defined the role of informational technologies in professional activity of workers in tourism area. It is foregrounded the problem of formation informational and analytical competence of future agents from tourism organization in vocational technical educational establishments. It is substantiated pedagogical conditions of formation within future agents from tourism organization.

**Key words:** agent from tourism organization, informational and analytical competence, pedagogical conditions, expert evaluation, professional activity.

**Постановка проблеми.** Вхідження України у світовий європейський простір вимагає низки реформ в освіті, серед яких провідне місце займає модернізація професійно-технічної освіти. На сьогодні відновлення престижності робітничих професій є одним із ключових напрямів реформування освіти. Як свідчать аналітичні дані, зараз лише 20% випускників українських шкіл обирають у подальшому навчання у професійно-технічних навчальних закладах, тоді як у Європі цей показник становить 40-70%, на що звернув увагу під час міжнародної конференції у Турині «Навички для світу, що змінюється» П. Хобзей. За словами заступника міністра освіти, «модернізація професійної освіти – один із чотирьох основних пріоритетів МОН, і ми готові до змін, що допоможуть створити нову якість професійної освіти. Звіти, що розроблялися у

межах Туринського процесу, свідчать: професійна освіта в Україні перебуває на етапі кардинальних перетворень. Новації, які ми запроваджуємо, насамперед пов'язані з нашою інтеграцією в європейський простір та децентралізацією влади в Україні» [17].

Важливу роль у економічному зростанні держави відіграє збалансованість між потребами ринку праці і підготовкою кадрів. У аналітичній записці щодо напрямів оптимізації системи прогнозування попиту та пропозиції робочої сили зазначається: «Перехід України до новітньої моделі розвитку, в якій основним джерелом економічного зростання є розвиток людського капіталу, потребує кардинального перегляду методів та механізмів регулювання ринку праці для забезпечення перерозподілу зайнятості за видами діяльності та секторами економіки. Вагоме значення мають



не лише рівень і якість підготовки фахівців, а і їх відповідність потребам ринку праці, тобто збалансованість попиту та пропозиції кадрів» [14].

Популярною професією сучасного ринку праці є агент з організації туризму. Україна має значний потенціал у туристичній індустрії. Відповідно до даних Всесвітньої ради з туризму і подорожей, кількість працівників, зайнятих цією діяльністю, за останні п'ять років збільшилася на 25%, а кількість робочих місць у туристичній галузі становить 2% від загальної кількості робочих місць. Зауважимо, що розвиток туризму залежить від низки умов, серед яких доцільно виділити прогресивний характер підготовки майбутніх фахівців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми розвитку туризму в Україні стали предметом досліджень О. Бейдика, В. Герасименка, О. Добровольської, Г. Заячківської, Г. Казачківської, В. Квартального, О. Любіцевої, Є. Панкової, Н. Свірідової, Т. Ткаченко тощо. Теоретичні та практичні аспекти підготовки фахівців туристичної галузі висвітлили у своїх працях Т. Дьорова, І. Зорін, І. Зязюн, В. Лозовецька, І. Мініч, Н. Ничкало, Л. Сакун, М. Скрипник, В. Федорченко, Л. Чорна та ін. Водночас питання удосконалення системи підготовки кадрів для індустрії туризму залишаються актуальними.

**Постановка завдання.** Мета статті – визначити та обґрунтувати педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму у професійно-технічних навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Реформи, які відбуваються у системі професійно-технічної освіти, потребують реалізації новітніх підходів до підготовки кваліфікованих робітників. Освітній процес повинен мати наукове підґрунтя, а підготовка майбутніх фахівців – відповідати вимогам європейського ринку праці. Зазначений принцип стосується і навчальних закладів, які готують майбутніх кваліфікованих робітників для сфери туризму.

Професійна діяльність сучасного агента з організації туризму пов'язана з інформаційно-комунікаційними технологіями. У його посадові обов'язки входить пошук та продаж турів, робота зі спеціалізованим програмним забезпеченням (бронювання, резервування, оформлення послуг через Інтернет-ресурси), оформлення туристичної документації, робота з електронними базами даних тощо. Тому майбутні працівники туристичних фірм повинні досконало

володіти комп'ютерними технологіями, уміти опрацьовувати великі обсяги інформації, критично мислити, володіти навичками, необхідними для здійснення інформаційно-аналітичної діяльності.

Інформаційно-аналітичну компетентність майбутніх агентів з організації туризму у нашому дослідженні ми визначили як складник їхньої професійної компетентності, що інтегрує у собі динамічну комбінацію знань, способів мислення, поглядів, цінностей, умінь і навичок, особистісних якостей, які визначають здатність особи успішно здійснювати пошук та опрацювання інформації, роботу з інформаційними ресурсами та програмними засобами з метою формування банку туристичних послуг та організації обслуговування споживачів туристичних послуг.

Перш ніж обґрунтувати педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму у ПТНЗ, з'ясуємо сутність понять «умови» та «педагогічні умови». У тлумачному словнику української мови поняття «умова» трактується як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [15, с. 632]. У словнику С. Ожегова значення слова «умова» визначається з декількох позицій, зокрема, умова – це «обставина, від якої що-небудь залежить; правило, встановлене в певній області життєдіяльності; обстановка, в якій щось відбувається; вимоги, з яких слід виходити» [16, с. 821].

Визначенням сутності поняття «педагогічні умови» займалася низка вітчизняних та зарубіжних вчених. Основні результати здійсненого нами дослідження цієї категорії представлено у табл. 1.

Для визначення педагогічних умов формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму нами проведено експертне оцінювання обставин, які впливають на рівень їхньої професійної підготовки. У запропонованому анкетуванні взяло участь 13 респондентів, серед яких 5 осіб – викладачі та майстри виробничого навчання ДПТНЗ «Вінницьке вище професійне училище сфери послуг», 6 осіб – соціальні партнери (працівники туристичних фірм м. Вінниці).

За результатами пілотажного дослідження визначено 11 чинників, на які найчастіше вказували респонденти, а саме:

1. Прагнення до самовдосконалення.
2. Відпрацювання навичок роботи з веб-ресурсами.
3. Цілеспрямоване формування мотивації учнів щодо оволодіння інформаційною культурою.



4. Професіоналізм викладачів спеціальних дисциплін та майстрів виробничого навчання.

5. Співпраця із соціальними партнерами.

6. Забезпечення професійної спрямованості змісту інформаційних дисциплін.

7. Необхідність постійного оновлення знань.

8. Використання групових методів навчання.

9. Застосування інтерактивних технологій.

10. Упровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес.

11. Створення інформаційно-освітнього середовища професійно-технічного навчального закладу.

Експертам було запропоновано проанжувати 11 умов формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму у ПТНЗ. Результати експертного оцінювання наведено у табл. 2.

Для перевірки правильності експертних оцінок ми обрали контрольний фактор «Необхідність постійного оновлення знань». Цей фактор у системі ранжування набрав

98,5 бала, що є наближеним до 96 балів, які набрав фактор «Прагнення до самовдосконалення». Без сумніву, необхідність постійного оновлення знань і є прагненням до самовдосконалення.

З огляду на результати аналізу основних підходів до визначення поняття «педагогічні умови», відповідно до результатів експертного оцінювання ми визначили такі педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму у професійно-технічних навчальних закладах:

1) цілеспрямоване формування мотивації учнів щодо оволодіння інформаційною культурою;

2) забезпечення професійної спрямованості змісту інформаційних дисциплін;

3) застосування інтерактивних технологій у формуванні інформаційно-аналітичної діяльності майбутніх агентів з організації туризму;

4) створення інформаційно-освітнього середовища професійно-технічного навчального закладу.

Таким чином, перша педагогічна умова передбачає *цілеспрямоване формування*

Таблиця 1

#### Аналіз змісту поняття «педагогічні умови» у наукових працях

№ п/п	Автор	Зміст поняття «педагогічні умови»
1	С. Гончаренко	«Сукупність процесів відношень, що необхідні для виникнення та існування певного об'єкта або обставин навчального процесу і які є результатом відбору, конструювання та пристосування елементів, змісту, методів, засобів, змісту навчання для досягнення поставлених завдань» [5, с. 255]
2	А. Найн	«Сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і прийомів підвищення ефективності навчально-виховного процесу і матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених і проєктованих у дослідженні завдань» [13]
3	Л. Загребельна	«Обставини, від яких залежить і на основі яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості» [7, с. 291]
4	Ю. Бабанський	«Чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи» [3, с. 115]
5	А. Литвин	«Комплекс спеціально спроектованих генеральних (стрижневих, системотвірних) чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу та/або особистісні параметри його учасників, які забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства» [10, с. 63]
6	В. Манько	«Взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, які забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності» [12]
7	К. Касярум	«Взаємопов'язана сукупність обставин, засобів і заходів у педагогічному процесі, яка сприяє ефективній професійній підготовці майбутніх фахівців» [8]
8	М. Малькова	«Сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей» [11, с. 98]





мотивації учнів щодо оволодіння інформаційною культурою. Безсумнівно, мотивація займає провідну роль у формуванні професійних якостей майбутніх фахівців. У педагогічних дослідженнях наводяться приклади, що більш здібний, але менш мотивований студент зазвичай досягає гірших результатів, ніж його менш здібний, але більш мотивований однокурсник [2, с. 146]. З іншого боку, сучасне суспільство характеризується значним впливом інформаційних технологій на розвиток соціальної, культурної, економічної сфери. За даними експертів до 2020 року кількість інформації у світі сягне 40 зетабайт, але тільки третина з неї буде корисною [1]. Кількість інформації, яка опрацьовується людиною, постійно зростає. Очевидно, що впровадження комп'ютерних технологій у різноманітні сфери діяльності зумовлює зміну способів мислення. Інформаційна культура стає частиною загальнолюдської культури, гарантом соціальної адаптації людини.

Професійна діяльність агентів з організації туризму пов'язана з опрацюванням інформації. Майбутні кваліфіковані робітники сфери туризму повинні бути інформаційно грамотними, уміти опрацьовувати великі обсяги інформації, володіти навичками роботи з прикладними програмами як загального, так і спеціального призначення, мати усвідомлену мотивацію щодо ефективної роботи з інформаційними ресурсами.

Другу педагогічну умову ми визначили як *забезпечення професійної спрямованості змісту інформаційних дисциплін*. Для майбутніх агентів з організації туризму надзвичайно важливим є знання комп'ютерних технологій. Фахівці галузі туризму повинні уміти працювати з Інтернет-ресурсами, спеціалізованим програмним забезпеченням, використовувати у своїй роботі засоби комунікації. Знання та навички, які отримують учні під час вивчення інформаційних дисциплін, мають носити прикладний характер. Тому під час проведення уроків інформатики, інформаційних технологій доцільно максимально використовувати практико-орієнтовані завдання, які би формували в учнів уяву про їхню майбутню професійну діяльність.

Третьою педагогічною умовою нами обрано *застосування інтерактивних технологій у формуванні інформаційно-аналітичної діяльності майбутніх агентів з організації туризму*. На жаль, сьогодні професійна підготовка робітничих кадрів має низку недоліків, серед яких – невідповідність вимогам виробництва. Роботодавці здебільшого не задоволені якістю підготовки випускників професійно-технічних навчальних закладів, внаслідок чого молодь у подальшому змушена «довчатися» на робочих місцях. О. Діденко, досліджуючи питання забезпечення якості професійної підготовки кваліфікованих робітників у ринкових умовах,

Таблиця 2

**Матриця результатів експертного оцінювання педагогічних умов формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму у ПТНЗ**

$n \backslash m$	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	$\Sigma$
1	9	4	2	7	8	1	6	11	5	10	3	66
2	9	5	1	8	10	2	6	11	7	4	3	66
3	9	4	3	8	10	2	7	11	1	6	5	66
4	8	7	3	9	5	1	10	11	2	6	4	66
5	11	3	4	7	10	5	8	6	2	9	1	66
6	3	8	1	7	6	2	9	11	4	10	5	66
7	8	4,5	1	11	10	2,5	4,5	9	6	2,5	7	66
8	8	5	3	7	9	4	10	11	1	6	2	66
9	7	8	1	5	9	3	10	11	4	6	2	66
10	5	6	4	11	10	1	7	8	2	9	3	66
11	1	2	3	10	5	7	4	11	6	9	8	66
12	11	2	3	10	9	5	8	7	6	4	1	66
13	7	2	3	4	10	5	9	8	1	11	6	66
$\Sigma$	96	60,5	32	104	111	40,5	98,5	126	47	92,5	50	
Місце	7	5	1	9	10	2	8	11	3	6	4	



зазначає, що стан підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах ще не повною мірою відповідає сучасним соціально-економічним потребам суспільства, і наводить дані Центру освітнього моніторингу, відповідно до яких двоє з трьох роботодавців вважають рівень підготовки кваліфікованих робітників у державних професійно-технічних навчальних закладах недостатнім і таким, що не повністю відповідає потребам виробництва. Їх не задовольняє не лише якість підготовки, а й рівень кваліфікації [6].

Інтерактивні технології є дієвим механізмом підвищення рівня професійної підготовки учнів. Адже головною метою організації будь-якого навчального процесу є створення умов, сприятливих для здобуття нових знань, розкриття творчого потенціалу, формування життєвих компетенцій учнів. Визначний педагог Я. Коменський наголошував: «Якщо навчання дається дитині важко, то в цьому передусім винні методи, якими її навчають» [9]. Саме інтерактивні технології спрямовані на розвиток в учнів активної взаємодії, пізнавального інтересу, творчих здібностей у прийнятті самостійних рішень. Інтерактивні технології передбачають створення сприятливого середовища з метою успішного засвоєння навчального матеріалу. Вони відіграють важливу роль у навчальному процесі. Особливого значення інтерактивні технології набувають у системі професійно-технічної освіти, яка є орієнтованою на підготовку учнів до майбутньої трудовою діяльності.

Ще однією педагогічною умовою формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму у професійно-технічних навчальних закладах є *створення інформаційно-освітнього середовища професійно-технічного навчального закладу*. Під інформаційно-освітнім середовищем ми розуміємо «головний базовий компонент інформаційного освітнього простору, який гармонічно поєднує в собі інформаційно-змістовний складник, організаційні форми, методи навчання та виховання, способи і прийоми педагогічної діагностики, здійснення зворотного зв'язку, критерії ефективності педагогічної взаємодії і впливу» [4]. Відомо, що педагогічна діяльність працівників освіти в умовах сьогодення базується на загальній концепції комп'ютеризації та автоматизації, розробленні нових технологій навчання. Педагоги повинні не тільки досконало володіти навичками роботи за комп'ютером, а й використовувати інтернет-технології для пошуку інформації, підготовки до уроків, уміло використовувати матеріали електро-

них бібліотек, співпрацювати з колегами через мережеві педагогічні спільноти. Їхнє основне завдання – донести фахові знання майбутнім кваліфікованим робітникам, майстерно застосовуючи новітні форми і методи навчання. Саме освітнє середовище сприяє розвитку та самореалізації кожного учня, стимулюючи його до кар'єрного зростання.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Таким чином, аналіз наукових джерел, проведених нами наукових дослідження та досвід власної діяльності дали змогу визначити педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму у професійно-технічних навчальних закладах. На нашу думку, ефективність формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму у ПТНЗ буде забезпечена цілеспрямованим формуванням мотивації учнів щодо оволодіння інформаційною культурою; забезпеченням професійної спрямованості змісту інформаційних дисциплін; застосуванням інтерактивних технологій у формуванні інформаційно-аналітичної діяльності майбутніх агентів з організації туризму; створенням інформаційно-освітнього середовища професійно-технічного навчального закладу.

Подальші дослідження вважаємо доцільним спрямувати на розроблення методики формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму у професійно-технічних навчальних закладах.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. iPress.ua [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://tinyurl.com/y9bpq8vy>
2. Айламазьян А.М., Лебедева М.М. Деловые игры и их использование в психологическом исследовании / А.М. Айламазьян, М.М. Лебедева // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 143–149.
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
4. В.Л. Шевченко. Організаційно-змістовна модель інформаційно-освітнього середовища ПТНЗ [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://tinyurl.com/y9z6b4uy>
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Діденко О. Забезпечення якості професійної підготовки кваліфікованих робітників у ринкових умовах / О. Діденко // Проф.-техн. освіта. – 2014. - № 4. – С. 9–12.
7. Загребельна Л.В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фіхівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць / Л.В. Загребельна



бельна; редкол.: І.А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ-Вінниця: Планер, 2005. – Вип. 8 – 547 с.

8. Касярум К.В. Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи // Збірник наукових праць. Частина 1, 2011. – С. 99–105.

9. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1. – М.: 1982, 273 с.

10. Литвин А.В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня / А.В. Литвин. – Львів: СПОЛОМ, 2014. – 76 с.

11. Малькова М.О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Малькова М.О. – Луганськ, 2006. – 252 с.

12. Манько В.М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація осо-

бистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. – К.: Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161.

13. Найн А. Я. Инновации в образовании: монография / А. Я. Найн. – Челябинск: ИПР МО РФ, 1998. – 288 с.

14. Національний інститут стратегічних досліджень. Офіційне Інтернет-представництво [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/397/>

15. Новый тлумачний словник української мови: у 4 т. – К.: Аконт, 1999. – Т. 2. – 910 с.

16. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 60 000 слов / Сергей Иванович Ожегов ; под ред. Л. И. Скворцова. – 25-е изд., испр. и доп. – М. : Мир и образование, 2006. – 976 с.

17. Освіта.ua [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/56129/>



УДК 378.147:78

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗАСОБАМИ ГІТАРНОГО МИСТЕЦТВА

Матвєєва О.О., д. пед. н., доцент,  
професор кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя

Мартем'янова А.В., доцент  
кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя  
*Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди*

У статті порушено проблему формування професійної компетентності випускників факультетів мистецтв університетів засобами гітарного мистецтва. Здійснено спробу довести, що необхідними для її формування є знання та уміння виконавського складника. З-поміж засобів гітарного мистецтва, що мають значний педагогічний та виконавський потенціал, виокремлено знання щодо історії світового та українського гітарного мистецтва, опанування різними гітарними стилями, уміннями (технічні; уміння фразувати, акцентувати; володіння гармонією, темпом, метром та ритмом; володіння формою твору та стилем епохи, країни, школи, композитора, виконавця).

**Ключові слова:** професійна компетентність, виконавський складник, випускники факультетів мистецтв, засоби гітарного мистецтва.

В статті затронута проблема формування професійної компетентності випускників факультетів мистецтв університетів засобами гітарного мистецтва. Осуществлена попытка доказать, что необходимыми для ее формирования являются знания и умения ее исполнительской составляющей. Среди средств гитарного искусства, которые имеют значительный педагогический и исполнительский потенциал определены знания истории мирового и украинского искусства; владение разными гитарными стилями, умениями (технические; умение фразировать, акцентировать; владение гармонией, темпом, метром и ритмом; владение формой произведения и стилем эпохи, страны, композитора, исполнителя).

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, исполнительская составляющая, выпускники факультетов искусств, средства гитарного искусства.

Matveeva O.O., Martemjanova A.V. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF GRADUATES OF FACULTIES OF ARTS OF UNIVERSITIES BY MEANS OF GUITAR ART

In article affected by the problem of formation of professional competence of graduates of faculties of arts of universities by means of guitar art. In the article we analyze only knowledge and skills which are necessary for the formation of its performing component by means of guitar art. As a result of the formation of performing component professional competence of the graduate, should be generated such abilities: technical; ability to phrase, accent; to own harmony, rate, rhythm; to own the form of product and style (epoch, the countries, schools, the composer, the performer).

**Key words:** professional competence, performing component, graduates of faculties of arts, means of guitar art.

**Постановка проблеми.** Основою модернізації освітньої системи України є актуалізація гуманістично-культуротворчої парадигми філософії освіти, що відображена в органічній взаємодії її складників, таких як людина – культура – мистецтво – стиль мислення. Таким чином, «окреслюється методологія сучасної філософії освіти, стратегічно орієнтована на підготовку нового покоління фахівців – становлення гуманітарного типу особистості як творчого суб'єкта культури» [12, с. 27]. Гуманітаризація освіти реалізується через розвиток таких характеристик сучасної парадигми освіти, як фундаментальність, інтегрованість, компетентність тощо. Фундаменталізація освіти передбачає підвищення її якості за рахунок відповідного

оновлення змісту дисциплін, застосування комп'ютерних та інших технологій у навчанні та оцінюванні результатів освітньої діяльності студентів та випускників, орієнтацію на збільшення частки практичної підготовки студентів. Суттєвим виявом гуманітаризації вищої освіти є формування компетентностей майбутніх фахівців, що допомагають ефективно діяти у складних професійних та соціальних умовах, самостійно виконувати завдання, розв'язувати завдання і проблеми, відповідати за результати своєї діяльності, організувати взаємозв'язки з метою передавання інформації, узгодження дій тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання специфіки компетентніс-



ного підходу до фахової підготовки вчителів музичного мистецтва висвітлювали у своїх наукових працях Г. Падалка, І. Полубоярина, Н. Провозіна, А. Растригіна, О. Ростовський та ін. Розглядаючи компетентність у контексті мистецької освіти та професійної підготовки, вони наголошують, що компетентність – це готовність не тільки здійснювати педагогічний процес, а й виявляти особистісні якості, це професійна підготовленість і здатність суб'єкта до виконання завдань і обов'язків професійної та повсякденної діяльності.

Одним із напрямів оновлення змісту дисциплін стала концепція полікультурної освіти, де основна увага приділяється створенню загальнокультурного простору навчання і виховання. Вітчизняні та закордонні дослідники цієї проблеми (Д. Бендера-Шиманські, Л. Гончаренко, М. Зайлер, В. Кузьменко, Л. Левицька, І. Лощенова, О. Мілютіна, Т. Фольк, Н. Хессе, Б. Юсов та ін.) бачать вирішення цієї проблеми у вдумливому підході до розмаїття, що виховує індивіда менш монокультурного, готового діяти у різноманітних культурних системах, а тому менш етноцентрованого. Опанування різними гітарними стилями, знаннями щодо історії світового та українського гітарного мистецтва в межах формування професійної компетентності вчителя музичного мистецтва має сприяти вирішенню цієї проблеми.

**Постановка завдання.** Мета статті – здійснити теоретичний аналіз знань та вмінь, що є необхідними для формування виконавського складника професійної компетентності випускників мистецьких факультетів університетів засобами гітарного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сфері сучасної мистецької освіти проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва розглянуто у працях Є. Валіт, Н. Мурованої, І. Полубояриної, Є. Проворової, Л. Проців, З. Стельмащук, Л. Пушкар, Л. Тоцької та ін.

І. Полубояринова визначає професійну компетентність учителя музики як інтегративне утворення, що складається зі структурних компонентів (ключових компетентностей) і являє собою комплекс музично-педагогічних знань, умінь, навичок, музичних здібностей та якостей особистості [10]. В. Шинкаренко вважає, що професійна компетентність майбутнього вчителя музики – це системна єдність професійних знань, умінь, досвіду, особистісних властивостей і якостей тощо [13]. М. Вікторова під професійною компетентністю вчителя розуміє єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [4].

Аналіз досліджень за означеною проблемою дає змогу дійти висновку, що поняття «професійна компетентність» досліджується у контексті відповідної діяльності як сутнісне новоутворення особистості, що інтегрує різні якості та властивості; характеризує ступінь готовності випускника до виконання професійної діяльності; формується у процесі засвоєння професійної програми.

Ми розглядаємо професійну компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва як складну інтегровану якість особистості випускника, що виявляється у рівні засвоєння знань, умінь, цінностей, але у статті будемо аналізувати тільки знання та уміння, що необхідними для формування її виконавського складника.

Передусім зазначимо, що гітара належить до струнно-щипкових інструментів, критерії класифікації яких вже давно є визначеними. Серед стійких і постійних критеріїв, що забезпечують характеристики інструментів зазначеної групи, виділяються як зовнішні, так і внутрішні фактори. Внутрішнім є візуально-акустичний фактор, «зовнішній» фактор – суспільна роль, зумовлена тією або іншою історичною практикою, де виявляється співвідношення трьох функцій інструмента, таких як 1) прикладна, акомпануюча; 2) ансамблева; 3) сольна. Саме гармонійне поєднання названих функцій гітари дає можливість її використання на шкільних заняттях із музичного мистецтва для реалізації всіх видів музичної діяльності учнів – слухання музики, акомпанування співу та танцю, гра на музичному інструменті. У межах дисциплін «Методика викладання дисциплін кваліфікації» та «Виконавсько-педагогічна майстерність» для магістрів було введено теми з історії, теорії та методики гітарного виконавства (становлення гітарного мистецтва; сучасне гітарне мистецтво України; стильові напрями гітарного мистецтва; методика ознайомлення з нотним текстом тощо). Коротко їх розглянемо.

XX ст. вважається «золотим віком» гітарного мистецтва. Найбільш стрімкий відрізок його еволюції збігається з періодом останньої третини XX – початку XXI ст., що дістав у мистецтвознавстві назву «епоха постмодерну». У цей період відбувається величезне накопичення нової гітарної музики та стрімкий розвиток академічного виконавства, що сприяє формуванню окремих напрямів сучасних досліджень. Серед них науково обґрунтовані та вивчені проблеми академізації гітарного мистецтва [11], формування національної школи [8; 2], функціонування гітари в камерному ансамблі [9], специфіки гітарної фактури [7] тощо.



Сучасне гітарне мистецтво України прямує у руслі новітніх досліджень європейської гітарної школи, поєднуючи здобутки європейської та національної музики, на сьогодні воно досягнуло найбільшого розвитку відтоді, коли з'явилося на теренах сучасної України [12, с. 112]. У 2000 році була створена Асоціація гітаристів, яка є структурним підрозділом Національної всеукраїнської музичної спілки. Асоціація гітаристів НВМС регулярно проводить концерти, майстер-класи, семінари, творчі вечори відомих українських та зарубіжних виконавців, наприклад, цикл концертів класичної та сучасної музики «Гітарні перспективи», «Світ гітари», концерти талановитих гітаристок «Пані гітара», Всеукраїнські фестивалі гітарного мистецтва Валерія Петренка (IV Міжнародний конкурс-фестиваль гітарного мистецтва «ГітАс» (Київ), VI літня гітарна академія («ЛіГА ГітАс»), Міжнародна академія гітарного мистецтва, Фестиваль пам'яті Костянтина Смаги, Літня гітарна академія тощо). В Україні є професійні гітарні ансамблі, найбільш відомі з яких – «Flame», «Бельканто», «Фієста», а також квартет гітаристів Національної філармонії України, Ансамбль давньої музики Костянтина Чечені.

Отже, студент має знати, що динаміка оновлення гітарної музики у ХХ ст. – складний процес, який рухається не тільки завдяки внутрішнім закономірностям, але й відчуває вплив контексту – інших видів мистецтва, зміни естетичних парадигм, розмаїття стильових напрямів. Відображення особливостей виконавського гітарного стилю знаходимо у працях О. Жерздева, Т. Іваннікова, А. Шевченко, Ш. Біверса, М. Вайсборда, Б. Вольмана, Ч. Дункана, М. Михайленка, Е. Шарнассе та ін. Аналіз літератури, присвяченої проблемі навчання гри на шестиструнній гітарі, свідчить про те, що думки усіх розглянутих авторів тією чи іншою мірою збігаються з приводу засвоєння прийомів гри, артикуляції тощо.

Також варто знати про те, що загальна стильова ситуація у «гітарному світі» зумовлює і характер гітарних шкіл. На сучасному етапі (середина ХХ ст. – наш час) гітарне мистецтво представлено як традиційними і класичними школами, до яких можна віднести європейські – італійську та іспанську, так і порівняно новими – латиноамериканською, німецькою, французькою.

Досвід музичних навчальних закладів щодо формування гітарних виконавських стилів другої половини ХХ ст. засвідчує, що для успішного виконання музичних творів необхідно передусім сформувати знання, основні відомості про латиноамериканський та європейський гітарні стилі другої

половини ХХ ст. У процесі вивчення того чи іншого гітарного виконавського стилю студент має оволодіти знаннями про передумови його формування, етапи становлення, характерні особливості гармоній, мелодики, ритміки, засобів виразності та прийомів гри; видатних представників (композиторів, виконавців, майстрів-виготовлювачів інструментів); а також ознайомитися з монографіями, науковими статтями, нотними прикладами тощо.

В. Доценко наголошує, що музична культура Латинської Америки досягла тієї міри зрілості, коли вона здатна створювати музично-художні цінності загальнолюдського значення. Проте він зазначає, що твори латиноамериканських композиторів використовуються у виконавській практиці вкрай обмежено. Таке становище зумовлене цілою низкою причин об'єктивного характеру, пов'язаних із фактором географічної віддаленості цього регіону, з недостатнім ще розвитком культурних обмінів, з надлишковою пропозицією з боку конкурентів із більш розвинених країн, що вже зарекомендували себе, а також суб'єктивних причин, таких як консерватизм виконавців і слухачів, що віддають перевагу апробованим часом класичним творам [5]. Творчість таких визначних майстрів, як Ейтор Вілла-Лобос (Бразилія), Карлос Чавес (Мексика), Альберто Хінастера і Астор П'яццолла (Аргентина) ще недостатньо оцінена як складник світової музичної культури; немає цілісного, історичного дослідження про творчість латиноамериканських композиторів.

Музична творчість Латинської Америки, розвиваючись загалом згідно із загальними історичними закономірностями, все ж має низку специфічних особливостей, зумовлених історичним розвитком країн. Процес виникнення і становлення національних композиторських шкіл, що має в Європі багатовікову історію, на латиноамериканському континенті вступив у активну фазу лише в кінці ХІХ – на початку ХХ століття. Характерною особливістю цього процесу є те, що він проходив під потужним впливом модернізму, різного роду універсальних течій, значною мірою ускладнюючи прояви національного «я» у композиторській творчості. У цих умовах кардинальними проблемами професійної латиноамериканської музики стають питання національної своєрідності і співвідношення національного та інтернаціонального [3].

Студентам доречно буде знати, що музичне життя Латинської Америки другої половини ХХ ст. характеризується значними змінами порівняно з попереднім періодом в епоху різкої активізації обміну інформацією,



інтенсифікації театральньо-концертного життя, вдосконалення методик навчання тощо. П'ятдесяті роки ХХ ст. вважаються початком нового етапу розвитку латиноамериканської професійної музики. На відміну від першого, національного етапу, новий етап прийнято називати універсальним. Два основних напрями – «націоналізм» та «європеїзм» – вступають у нову фазу взаємодії між національним та універсальним. У Європі такі поняття, як «національна композиторська школа» або «проблема народності» є давно зрозумілими, дискусії із цих питань належать історії. У процесі визначення значущості творчості митця насамперед обговорюється його індивідуальна майстерність, глибина розкриття образів і явищ дійсності, приналежність до того чи іншого ідейно-естетичного напрямку. Що стосується творчості митців Латинської Америки, то також постає проблема національного. Проблема збереження своєрідності або ідентичності стала однією з найважливіших проблем, яку намагаються вирішити і часто успішно вирішують діячі латиноамериканської культури протягом усього ХХ ст.

Студент має усвідомити, що гітарний стиль латиноамериканської школи сформувався на основі музичної культури трьох пластів – американського (індіанського), європейського (насамперед іспанського та португальського – креольського) та африканського. У процесі формування роль кожного з них була неоднаковою та залежала від рівня індіанської культури, наявності і кількості негритянського населення, зв'язків певного регіону з метрополією, характеру його економічного, політичного та культурного розвитку та інших об'єктивних причин. Ці три різні генетичні корені можна побачити і у структурі сучасної латиноамериканської музики, де можна виділити відповідно три складники – музику індіанську, креольську (тобто ту, що походить від європейської) та афро-американську, з низкою проміжних (перехідних) складників.

Варто звернути увагу студента на два пласти з трьох латиноамериканських гітарних виконавських стилів (креольську та афро-американську музику), адже саме вони є найбільш вагомими елементами виконавського стилю латиноамериканської гітарної школи [5].

Аналіз досвіду оволодіння способами гри у латиноамериканському та європейському гітарних виконавських стилях видатних виконавців-педагогів (Л. Брауера, Д. Рассела, А. Сеговії та ін.) дає змогу стверджувати, що успішному оволодінню ними сприяє використання певних технічних прийомів, які дають змогу виконувати музичний твір відповідно

до певного стилю. Практикоорієнтованими є технічні принципи досконалого виконання, подані В. Доценко у навчальному посібнику «Подолання технічних труднощів у виконавській практиці гітариста (на прикладі концерту для гітари з оркестром № 3 «Елегійний» Лео Брауера)», які можна розглядати як рекомендації щодо подолання технічних труднощів під час засвоєння латиноамериканського гітарного виконавського стилю [6].

Європейський гітарний стиль формувався на основі багаторічної традиції, пов'язаної з музикантством на струнно-щипкових інструментах (хордофонах за класифікацією Хорнбостеля-Закса), – лютні, торбі, ренесансній та барочній гітарі, віуелі тощо. Саме до цього стилю належать переклади, аранжування та транскрипції старовинної музики для шести-струнної класичної гітари, найяскравішим представником якої є гітарист-педагог, композитор А. Сеговія. Як зазначає Т. Іванніков, для успішного оволодіння європейським гітарним виконавським стилем студенту насамперед варто оволодіти комплексом умінь видатного англійського гітариста-педагога Девіда Рассела [8].

Ці вміння вивів Антоніо де Контрерас у праці під назвою «165 порад Девіда Рассела щодо техніки гітарної гри» [8]. Згідно з ними студент, щоб опанувати європейський гітарний виконавський стиль, має оволодіти такими вміннями, як техніка загалом; ліва рука (зміна позиції, стиснення – розтягнення, вібратор, легато, мелізма, глісандо, баре); права рука (арпеджіо, арпеджовані акорди, положення руки, атака пальцями і-т-а, великий палець, динаміка, тембр, тремоло, трель, координація рук); музика, фразування, акценти; гармонія; ритм; деякі зауваження з приводу стилю та форми; методика занять; публічний виступ.

Певний досвід із формування вмінь студентів щодо особливостей виконання гітарних виконавських стилів другої половини ХХ ст., який заслуговує на увагу, накопичено у практиці роботи українських виконавців-педагогів В. Доценко, М. Міхайленко та ін.

Окреслимо деякі методичні прийоми, що має здійснити викладач, за В. Доценко. Автор вказує, що найголовніше – це захочувати студента самостійно ознайомлюватися із твором, допомагати йому в цьому. Для студентів, які погано читають з листа, ознайомлення йде паралельно з розбором тексту. Програвання п'єси на гітарі, хай навіть дуже недосконале, створює перспективу для подальшого ретельного вивчення тексту.

Аби полегшити студентам розуміння музичного тексту і викоринити помилки та блукання, педагог зобов'язаний попередньо



перевірити нотний текст і у разі необхідності внести до цієї редакції уточнення та додатки. Необхідно з'ясувати, чи студент розуміє музичні терміни, нагадати значення забутих, пояснити невідомі. Один із найголовніших обов'язків викладача – вчити розумінню нотних знаків, розвивати слухові уявлення. Під час читання нотного тексту необхідно, щоби студент схоплював та осмислював музичні комплекси: «горизонтальні» – мелодичні, від найкоротших до все більш подовжених; «вертикальні» – спочатку найпростіші співзвуччя, потім все складніші акорди. Для викладача має бути важливо, щоби студенти розуміли виразність нотного тексту, а не «складали» музичні «слова» з «літер» – окремих нотних знаків.

Ще один прийом – спільний розбір на уроці складних уривків із гітарних творів. Призначення спільного розбору – спрямувати подальшу самостійну роботу студента, що поступово розвиває навички розбору нотного тексту. Проте неприпустимо розбирати на уроці гітарний твір повністю.

Також важливим напрямом у засвоєнні гітарних стилів є ефективний добір репертуару. Твори, запропоновані студентам, мають розширити їхнє розуміння таких понять, як «жанр» та «стиль», що сприяє формуванню естетичного смаку, музичних уявлень, технічних можливостей. Значне місце поряд із класичними творами повинні займати твори сучасних латиноамериканських та європейських авторів. Складні за музичною мовою та формою, вони збуджують творчу уяву, примушують шукати нові виразові барви інструментального звучання.

Добір репертуару містить багато різних аспектів. Серед них – урахування індивідуальних особливостей студента, його амплуа, рівень технічного розвитку та перспектив росту, накопичення, збагачення репертуару та методи його зберігання. Також одним із напрямів використання гітарних виконавських стилів другої половини ХХ ст. є концертний виступ, підготовка до нього та подолання хвилювання, пов'язаного з ним.

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, для формування професійної виконавської компетентності випускників факультетів мистецтв університету необхідно успішно оволодіти одним із гітарних виконавських стилів ХХ ст., що передбачає засвоєння знань з історії та теорії гітарного мистецтва та умінь (технічних (вміння, що пов'язані з роботою рук); вміння фразувати, акцентувати; вільне володіння гармонією, темпом, метром та ритмом твору, що відповідає стилю, яким студент оволодіває; вільне володіння формою твору та стилем епохи, країни, школи, композитора, виконавця).

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Агафшин П. Школа игры на шестиструнной гитаре / П. Агафшин. – М. : Музыка, 1985. – 206 с.
2. Блажевич В.О. Музично-виконавські традиції західноєвропейської гітарної школи / В. Блажевич // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття : друга міжнар. наук.-практ. конф., 14–15 квітня 2016.: тези доп. – Київ, 2016. – С. 353–360.
3. Брауэр Л. Размышления Лео Брауэра о мире музыки [Электронный ресурс] / Л. Брауэр [интервью]; пер. с англ. В. Смирнов // Классическая гитара. – 2001.: Режим доступа: <http://www.demure.ru>
4. Вікторова М. В. Музична компетентність майбутнього вчителя музики як наукова проблема / М. В. Вікторова // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2011. – № 33. – С. 58–62.
5. Доценко В.І. Методика підготовки гітариста-виконавця: навчальний посібник. – Харків: СПДФО Мосякін В. М., 2005, – 164 с.
6. Доценко В.І. Подолання технічних труднощів у виконавській практиці гітариста (на прикладі концерту для гітари з оркестром № 3 «Елегійний» Лео Брауэра) : навч. посібн. / В. Доценко. – К.: «ВП», 2005. – 168 с.
7. Жерздев О.В. Специфіка фактури у музиці для шестиструнної (класичної) гітари соло: автореф. дис. ... канд. мистецтвознав. : 17.00.03 – Муз. мистец. / О.В. Жерздев. – Х., Харківський держ. універ. мистецтв ім. І. Котляревського, 2011. – 18 с.
8. Іванніков Т.П. Тенденції розвитку гітарного мистецтва 1970–2010 років: автореф. дис. ... канд. мистецтвознав. : спец. 17.00.03 – муз. мистецтво / Іванніков Тимур Павлович. – Харків, 2012. – 18 с.
9. Петропавловский А. Музыкально-выразительные возможности гитары в камерном ансамбле // Актуальные проблемы высш. муз. образ.: VII всерос. научн.-метод. конф.: сб. статей. – Новгород, изд-во ННГК им. М.И. Глинки, 2005. – С. 23–28.
10. Полубоярина І.І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі : дис. ... канд. наук. : 13.00.04 – теорія і методика проф. освіти / І.І. Полубоярина. – Житомир, 2008. – 210 с.
11. Сидоренко В.Л. Гітарна традиція Львова як складова академічного народно-інструм. мистецтва України – дис. канд. мистецтвознав. : 17.00.03 – Муз. мистец. / В.Л. Сидоренко. – Львівська національна музична академія ім. М.В. Лисенка. – Львів, 2009. – 210 с.
12. Сучасні композитори України: довідник сучасних композиторів України. Випуск 1. // Кер. проекту К. Цепколенко. – Одеса: Асоціація Нова Музика, 2002. – С. 112.
13. Черепанова С. Стиль мислення як концептуалізація буття / С. Черепанова / Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 25–31.
14. Шинкаренко В.В. Мультимедійні технології як засіб компетентнісного становлення майбутніх учителів музики / В. Шинкаренко // друга міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. «Компетентнісний підхід у системі неперервної професійної освіти» : Режим доступу: <http://konfer-phdpu.ua/>.





УДК 351.746:355.477

## АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДСНС УКРАЇНИ

Ненько Ю.П., к. пед. н., доцент,  
завідувач кафедри іноземних мов  
Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля  
Національного університету цивільного захисту України

У статті автор описує підготовку та організацію проведення педагогічного експерименту. Також висвітлено методичні основи і результати дослідження з питання професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх офіцерів служби цивільного захисту. Проведено аналіз результатів стану сформованості готовності курсантів до майбутньої професійно орієнтованої комунікативної діяльності.

**Ключові слова:** констатувальний експеримент, професійно орієнтована комунікативна підготовка, готовність, професійно орієнтована комунікативна діяльність, майбутній офіцер служби цивільного захисту.

В статье автор описывает подготовку и организацию проведения педагогического эксперимента. Также отражены методические основы и результаты исследования по вопросу профессионально ориентированной коммуникативной подготовки будущих офицеров службы гражданской защиты. Проведен анализ результатов состояния сформированности готовности курсантов к будущей профессионально ориентированной коммуникативной деятельности.

**Ключевые слова:** констатирующий эксперимент, профессионально ориентированная коммуникативная подготовка, готовность, профессионально ориентированная коммуникативная деятельность, будущий офицер службы гражданской защиты.

Nenko Yu.P. ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE CONSTANT EXPERIMENT OF THE STUDY OF THE SYSTEM OF PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATION TRAINING OF CADETS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE STATE EMERGENCY SERVICE OF UKRAINE

In the article the author describes preparation and organization of the pedagogical experiment. The article also outlines the methodological bases and results of the research on the professionally oriented communicative training of future officers of civil protection service. Analysis of the results of the state of formation of the cadets' readiness towards their future professionally oriented communicative activity is carried out.

**Key words:** constant experiment, professionally oriented communicative training, readiness, professionally oriented communicative activity, future officer of civil protection.

**Постановка проблеми.** Розширення міжнародної сфери професійної взаємодії офіцерів служби цивільного захисту, широке застосування новітньої техніки, вузька професіоналізація фахівців, зумовлена активним упровадженням досягнень науково-технічного прогресу породжують необхідність оволодіння різноманітними способами професійно орієнтованої комунікативної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Загальні теоретичні питання професійної підготовки майбутнього офіцера розглядалися у роботах О. Євсюкова, М. Ковалю, М. Нещадима, О. Стельмах, О. Островерх, В. Ягупова. Проблема підготовки фахівця до професійно орієнтованої комунікативної діяльності набула особливої актуальності і відображена у низці наукових досліджень, насамперед філософських (В. Андрущенко, В. Бичко, І. Зязюн, В. Кремень, Л. Сохань, В. Шинкарук) та психологічних (К. Абуль-

ханова-Славська, І. Бех, М. Боришевський, М. Заброцький), педагогічних (М. Євтух, Н. Ничкало, О. Пехота, Н. Побірченко, С. Сисоєва).

**Постановка завдання.** Метою статті є характеристика констатувального етапу педагогічного експерименту з формування готовності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту до професійно орієнтованої комунікативної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Виявлені та обґрунтовані на етапі теоретичного дослідження рівні (низький, середній та високий), критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний) та показники готовності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту до професійно орієнтованої комунікативної діяльності дають змогу перейти до визначення стану її сформованості.

У дослідженні брали участь 354 курсанти вищих навчальних закладів ДСНС України.



В експерименті було виділено 6 контрольних і 6 експериментальних груп (180 курсантів у ЕГ та 174 курсанти у КГ).

З метою проведення зрізу рівня сформованості готовності курсантів вищих навчальних закладів ДСНС України до професійно орієнтованої комунікативної діяльності було проведено дослідження першого показника мотиваційно-ціннісного критерію (інтерес до майбутньої професії). Для цього було використано опитувальник «Методика вивчення мотивів вибору професії».

Для ефективної реалізації моделі системи професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх офіцерів служби цивільного захисту важливим є визначення мотивації зробленого вибору, оскільки саме внутрішні мотиви задають напрям вибору і визначають стратегію поведінки здобувача освіти у процесі фахової підготовки.

Обробка результатів засвідчила, що 48,2% курсантів ЕГ та 47,7% курсантів КГ мають низький рівень інтересу до майбутньої професії, у них домінують зовнішні мотиви (прагнення до самоствердження, престижу, можливість задовольнити своє прагнення до влади, сімейні обставини, недостатня кількість балів за результатами зовнішнього незалежного оцінювання для вступу до більш престижного навчального закладу).

На жаль, середній рівень інтересу до майбутньої професії виявило 32,2% респондентів ЕГ та 33,9% КГ; у цих курсантів майже не виявлено внутрішніх мотивів та глибокого інтересу до майбутньої професії (прагнення допомагати людям у складних ситуаціях, повага оточуючих, усвідомлення важливості професії офіцера служби цивільного захисту для суспільства тощо). 19,6% курсантів ЕГ та 18,4% КГ мають стійкий високий інтерес до майбутньої професії.

Показники сформованості інтересу курсантів до майбутньої професії узагальнено в таблиці 1.

Таблиця 1

#### Показники рівня сформованості інтересу до майбутньої професії

Назва рівня	ЕГ (абс. знач. / %)	КГ (абс. знач. / %)
Високий	35 / 19,6	32 / 18,4
Середній	58 / 32,2	59 / 33,9
Низький	87 / 48,2	83 / 47,7

З метою проведення зрізу рівня сформованості готовності курсантів до професійно орієнтованої комунікативної діяльно-

сті було проведено дослідження другого показника мотиваційно-ціннісного критерію (наявність потреби у комунікативній діяльності) за допомогою тесту для визначення потреби у спілкуванні (Ю. Орлов, В. Шкуркін, Л. Орлова).

Таблиця 2

#### Показники рівня сформованості потреби у комунікативній діяльності

Назва рівня	ЕГ (абс. знач. / %)	КГ (абс. знач. / %)
Високий	21 / 11,6	18 / 10,3
Середній	78 / 43,3	77 / 44,2
Низький	81 / 45,1	79 / 45,5

Визначення рівня сформованості готовності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту до професійно орієнтованої комунікативної діяльності за третім показником мотиваційно-ціннісного критерію – прагнення до самовдосконалення – відбувалося за допомогою методу експертних оцінок та методики «Потреба у самовдосконаленні» (Р. Бабушкін).

Методика «Потреба у самовдосконаленні» дала змогу проранжувати сформованість прагнення курсантів вищих навчальних закладів ДСНС України до самовдосконалення за показниками високого, середнього та низького рівнів. Респонденти відповідали на запитання одним із трьох запропонованих варіантів відповідей. Отримані дані диференціювалися за такими рівнями, як висока потреба – (71–90 балів), достатня (середня) потреба – (62–70 балів), низька потреба – (30–61 бал).

Загальний рівень сформованості показників за мотиваційно-ціннісним критерієм готовності майбутнього офіцера служби цивільного захисту до професійно-орієнтованої комунікативної діяльності визначався як середнє арифметичне кількісних значень кожного показника цього критерію. Показники сформованості за мотиваційно-ціннісним критерієм подано в таблиці 3.

Таблиця 3

#### Загальні показники сформованості за мотиваційно-ціннісним критерієм

Назва рівня	ЕГ (абс. знач. / %)	КГ (абс. знач. / %)
Високий	29 / 16,3	26 / 15,3
Середній	72 / 40	71 / 40,8
Низький	79 / 43,7	77 / 43,9

Отже, результати дослідження свідчать про недостатній рівень сформова-



ності показників готовності курсантів до професійно орієнтованої комунікативної діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм. Оскільки наявність зазначених характеристик для них є дуже важливою, на нашу думку, варто акцентувати увагу на вдосконаленні таких якостей майбутнього офіцера служби цивільного захисту, як інтерес до майбутньої професії, потреба у комунікативній діяльності, прагнення до самовдосконалення.

Визначення сформованості готовності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту до професійно орієнтованої комунікативної діяльності за когнітивним критерієм та його показниками (знання основних понять, видів та функцій професійної комунікативної діяльності, знання морально-етичних норм і правил професійного спілкування офіцера служби цивільного захисту та володіння фаховим термінологічним апаратом) здійснювалося шляхом проведення спеціальних тестів, модульних контрольних робіт, зрізів знань, які дали змогу виявити рівень володіння курсантами фаховим термінологічним апаратом, спостереження. Викладачами навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» було розроблено спеціальні тести та модульну роботу в кінці вивчення дисципліни, що охоплювали різні аспекти професійної комунікативної діяльності майбутнього офіцера служби цивільного захисту, такі як загальні поняття про комунікацію та її види, функції професійної комунікативної діяльності офіцера служби цивільного захисту; принципи та методи взаємодії у колективі; алгоритми прийняття рішень; поведінка в конфліктних ситуаціях; вербальні та невербальні засоби спілкування та шляхи їх інтерпретації тощо.

Таблиця 4  
Рівнева таблиця (у балах)

Рівень	Бали за показниками	Оцінка за 5-бальною шкалою
Низький	3,0 – 3,4	3,0 – 3,4
Середній	3,5 – 4,5	3,5 – 4,5
Високий	4,6 – 5,0	4,6 – 5,0

Для розподілу курсантів за рівнями сформованості показників когнітивного критерію було розроблено рівневу шкалу оцінок таким чином, що за кожним показником курсант отримує 3 бали, якщо цей показник має низький рівень розвитку, 4 – середній, 5 – високий рівень (див. таблицю 4).

Крім того, було розроблено персональну картку курсанта, в яку заносилися оцінки

за кожним показником критерію, а потім робився розрахунок сумарного середнього бала, який округляється із правилами математичних перетворень чисел. Одержані результати були піддані обробленню й інтерпретації в Microsoft Office Excel.

Для більшої об'єктивності оцінки в систему аналізованих даних було визнано доцільним введення самооцінки та оцінки експерта, в якості якого виступав начальник курсу. Вивчення й аналіз отриманих результатів дали змогу дійти висновку про рівень сформованості показників когнітивного критерію сформованості готовності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту до професійно орієнтованої комунікативної діяльності.

Загальний рівень сформованості показників за когнітивним критерієм готовності майбутнього офіцера служби цивільного захисту до професійно-орієнтованої комунікативної діяльності визначався як середнє арифметичне кількісних значень кожного показника цього критерію. Показники сформованості за когнітивним критерієм подано в таблиці 5.

Таблиця 5  
Загальні показники сформованості за когнітивним критерієм

Назва рівня	ЕГ (абс. знач. / %)	КГ (абс. знач. / %)
Високий	29 / 16,1	29 / 16,6
Середній	61 / 34	59 / 34,1
Низький	90 / 49,9	86 / 49,3

Оскільки професія офіцера служби цивільного захисту належить до професій типу «людина – людина» і передбачає взаємодію з різними групами населення. У контексті нашого дослідження пропонуємо зосередити увагу на формуванні показників когнітивного критерію, як-то: знання основних понять, видів та функцій комунікативної діяльності, знання морально-етичних норм і правил професійної комунікативної діяльності офіцера служби цивільного захисту, володіння фаховим термінологічним апаратом.

Зняття даних за першим показником діяльнісного критерію – уміння встановлювати та підтримувати необхідні контакти із суб'єктами професійної діяльності (викладачами, командирами, підлеглим особовим складом, цивільним населенням, постраждалими тощо), а також ініціювати та підтримувати процес професійного спілкування – було виявлено за допомогою тесту соціально-комунікативної компетентності.



Базуючись на тому, що низький рівень соціально-комунікативної компетентності знижує ефективність уміння майбутнього офіцера служби цивільного захисту встановлювати та підтримувати необхідні контакти зі всіма суб'єктами професійної діяльності, у дослідженні було зроблено спробу дослідити і визначити рівень сформованості цього показника. Результати представлено у таблиці 6.

Таблиця 6  
**Показники сформованості уміння встановлювати та підтримувати необхідні контакти із суб'єктами професійної діяльності**

Назва рівня	ЕГ (абс. знач. / %)	КГ (абс. знач. / %)
Високий	31 / 17,2	30 / 17,2
Середній	107 / 40	71 / 40,9
Низький	42 / 42,8	73 / 41,9

Для визначення другого показника діяльнісного критерію – вміння розв'язувати конфлікти – було застосовано методику оцінки способів реагування у конфлікті К.Н. Томаса. Методика визначає типові способи реагування людини на конфліктні ситуації, виявляє тенденції взаємин у складних умовах. Ця методика дала змогу з'ясувати, наскільки курсанти схильні до суперництва і співпраці у колективі, чи прагнуть вони до компромісів, уникають конфліктів або, навпаки, намагаються загострити їх. За допомогою цієї методики можна також оцінити ступінь адаптації кожного члена колективу до спільної діяльності, виявити найбільш бажані форми соціальної поведінки випробуваного в ситуації конфлікту з іншими курсантами, батьками, старшими за званням, а також ставлення респондентів до спільної діяльності.

Наводимо таблицю, що відображає результати проведеного дослідження за вищеописаною методикою.

Таблиця 7  
**Показник уміння розв'язувати конфлікти**

Назва рівня	ЕГ (абс. знач. / %)	КГ (абс. знач. / %)
Високий	12 / 6,7	11 / 6,3
Середній	81 / 45	77 / 44,2
Низький	87 / 48,3	86 / 49,5

За програмою підготовки у вищому навчальному закладі ДСНС України майбутній офіцер служби цивільного захисту має здобути знання, уміння і навички фахо-

вої діяльності. Загалом випускник вищого навчального закладу ДСНС України повинен мати не лише достатній особистий досвід емоційно-ціннісних відносин, досвід втілення відомих способів діяльності (прогнозування, моделювання, конструювання, проектування) [1], а й здатність до здійснення кваліфікованої науково-комунікативної діяльності.

Науковці вважають, що для успішної подальшої професійної діяльності, виконання своїх функціональних обов'язків курсант повинен оперувати нормами і ритуалами наукової комунікативної діяльності, що дають йому можливість максимально виявити себе, бути конкурентоспроможним. Майбутньому фахівцю треба не просто демонструвати свої знання та здатності, здобуті під час навчання, стажування і навчань, а й перенести їх на ту чи іншу ситуацію під час професійної науково-комунікативної діяльності.

Розглядаючи третій показник діяльнісного критерію – оперування нормами і ритуалами науково-комунікативної діяльності, можна сформулювати певну систему особистісних якостей, оцінка яких дасть змогу визначити рівень сформованості зазначеного показника (позитивне ставлення до наукової роботи, пізнавальна самостійність, активна участь у наукових заходах та ін.).

Подібне оцінювання може проводити як сам курсант, визначаючи свій рівень готовності (тобто застосовувати самооцінку), так і його науковий керівник або науковці кафедри, до якої він прикріплений для проведення наукових досліджень, чи члени Ради молодих учених, на засіданнях якої апробуються наукові доповіді курсантів. Підставою для оцінки можуть бути виступи на конференціях, круглих столах, семінарах тощо, участь у програмах обміну, міжнародних навчаннях та ін.

Також застосовувався метод експертних оцінок для отримання більш якісного результату даних. Під час використанні методу експертних оцінок проводилося опитування викладачів із метою визначення певних змін рівня сформованості готовності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту до професійно орієнтованої комунікативної діяльності. Окрім того, застосовувався метод комісій, який полягав у тому, що в сукупності індивідуальних думок викладачів ми намагалися обрати найбільш об'єктивну. Також завдяки методу узагальнення незалежних характеристик було проведено спостереження за науково-комунікативною діяльністю майбутніх офіцерів та визначено рівень оперування нормами і ритуалами науково-комунікативної діяльності.



Загальний рівень сформованості показників за діяльнісним критерієм готовності майбутнього офіцера служби цивільного захисту до професійно-орієнтованої комунікативної діяльності визначався як середнє арифметичне кількісних значень кожного показника цього критерію. Сформованість показників за когнітивним критерієм подано в таблиці 8.

Таблиця 8  
Загальні показники сформованості за когнітивним критерієм

Назва рівня	ЕГ (абс. знач. / %)	КГ (абс. знач. / %)
Високий	19 / 10,4	18 / 10,3
Середній	84 / 40	69 / 39,7
Низький	77 / 49,6	87 / 50

Узагальнений аналіз рівня теоретичної і практичної готовності майбутніх офіцерів с.ц.з. до професійно орієнтованої комунікативної діяльності відповідно до виділених критеріїв (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного) та їх показників на початку експериментальної роботи наведено у таблиці 9.

Проведений вхідний зріз показав низький рівень початкової сформованості показників готовності майбутнього офіцера служби цивільного захисту до професійно орієнтованої комунікативної діяльності, що засвідчило об'єктивну необхідність запровадження розробленої моделі системи професійно орієнтованої комунікативної підготовки курсантів і виявлених педагогічних умов у вищих навчальних закладах ДСНС України.

Таблиця 9  
Узагальнені показники сформованості готовності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту до професійно орієнтованої комунікативної діяльності на початку експериментальної роботи

№	критерій	показник	ЕГ			КГ		
			рівні			рівні		
			В	С	Н	В	С	Н
1	мотиваційно-ціннісний	інтерес до майбутньої професії	35 / 19,6%	58 / 32,2%	87 / 48,2%	32 / 18,4%	59 / 33,9%	83 / 47,7%
		потреба у комунікативній діяльності	21 / 11,6%	78 / 43,3%	81 / 45,1%	18 / 10,3%	77 / 44,2%	79 / 45,5%
		прагнення до самовдосконалення	32 / 17,8%	80 / 44,4%	68 / 37,8%	30 / 17,2%	77 / 44,2%	67 / 38,6%
		<b>загальний показник</b>	<b>29 / 16,3%</b>	<b>72 / 40%</b>	<b>79 / 43,7%</b>	<b>26 / 15,3%</b>	<b>71 / 40,8%</b>	<b>77 / 43,9%</b>
2	когнітивний	знання основних понять, видів та функцій комунікативної діяльності	27 / 15%	58 / 32,2%	95 / 52,8%	27 / 15,5%	57 / 32,8%	90 / 51,7%
		знання морально-етичних норм спілкування офіцера с.ц.з.	28 / 15,5%	57 / 32,1%	95 / 52,8%	27 / 15,5%	56 / 32,2%	91 / 52,3%
		володіння фаховим терміно-логічним апаратом	32 / 17,8%	68 / 37,8%	80 / 44,4%	33 / 18,9%	65 / 37,4%	76 / 43,7%
		<b>загальний показник</b>	<b>29 / 16,1%</b>	<b>61 / 34%</b>	<b>90 / 49,9%</b>	<b>29 / 16,6%</b>	<b>59 / 34,1%</b>	<b>86 / 49,3%</b>
3	діяльнісний	уміння встановлювати та підтримувати контакти із суб'єктами професійної діяльності	31 / 17,2%	107 / 40%	42 / 42,8%	30 / 17,2%	71 / 40,9%	73 / 41,9%
		вміння розв'язувати конфлікти	12 / 6,7%	81 / 45%	87 / 48,3%	11 / 6,3%	77 / 44,2%	86 / 49,5%
		оперування нормами і ритуалами науково-комунікативної діяльності	13 / 7,2%	63 / 35%	104 / 57,8%	13 / 7,5%	60 / 34,5%	101 / 58%
		<b>загальний показник</b>	<b>19 / 10,4%</b>	<b>84 / 40%</b>	<b>77 / 49,6%</b>	<b>18 / 10,3%</b>	<b>69 / 39,7%</b>	<b>87 / 50%</b>
		<b>узагальнені дані за всіма показниками</b>	<b>25 / 12,3%</b>	<b>73 / 38%</b>	<b>82 / 44,7%</b>	<b>24 / 14,1%</b>	<b>66 / 38,2%</b>	<b>84 / 47,7%</b>



**Висновки з проведеного дослідження.** Зазначене потребує перегляду змістового наповнення наявних нормативних та вибіркових дисциплін. Висновки у результаті теоретичного дослідження стали передумовою для визначення завдань та стратегії формульовального етапу експерименту.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Лисенко С.А. Здатності до науково-дослідницької діяльності у майбутніх магістрів військового управління в міжнародних відносинах (теоретичний аспект) / С. Лисенко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – Серія: Педагогічні науки. – Випуск 5, 2013. – С. 5–9.



УДК 378.147.091.31-051:004+316.286

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Опалюк Т.Л., к. пед. н.,  
асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Стаття присвячена розгляду актуальних підходів до застосування інтерактивних методів навчання у процесі формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Соціальну рефлексію майбутнього вчителя розуміємо як вияв соціально-рефлексійної компетентності, що є інтегральною єдністю розвитку соціальної та рефлексійної компетентностей під час реалізації потенційно можливих видів професійно-педагогічної діяльності, що стосується здатності та готовності сприймати соціум, усвідомлювати свою перетворювальну роль у ньому через суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями та іншими учасниками освітнього процесу, а також ефективно її вдосконалювати на циклічно-рефлексійній основі.

**Ключові слова:** рефлексія, соціальна рефлексія, освітній процес, вищий педагогічний навчальний заклад, майбутні вчителі, процес навчання, інтерактивні методи.

Статья посвящена рассмотрению актуальных подходов к применению интерактивных методов обучения в процессе формирования социальной рефлексии будущего учителя. Социальную рефлексию будущего учителя понимаем как проявление социально-рефлексивной компетентности, которая является интегральным единством развития социальной и рефлексивной компетентностей при реализации потенциально возможных видов профессионально-педагогической деятельности, что касается способности и готовности воспринимать социум, осознавать свою преобразовательную роль в нем через субъект-субъектное взаимодействие с учениками и другими участниками образовательного процесса, а также эффективно ее совершенствовать на циклично-рефлексивной основе.

**Ключевые слова:** рефлексия, социальная рефлексия, образовательный процесс, высшее педагогическое учебное заведение, будущие учителя, процесс обучения, интерактивные методы.

### Opalyuk T.L. APPLICATION OF INTERACTIVE METHODS OF EDUCATION IN THE PROCESS OF FORMATION OF THE SOCIAL REFLEXION OF THE FUTURE TEACHER

The article is devoted to the consideration of the latest approaches to the use of interactive teaching methods in the process of forming the social reflection of the future teacher. The social reflection of the future teacher should be understood as a demonstration of social and reflexive competence that is an integral unity of the social and reflexive competence development during the implementation of potential types of professional and pedagogical activities that are related to the ability and willingness to accept society, to aware one's transforming role in it through the subject-to-subject interaction with students and other members of the educational process, and also to improve it effectively and constantly on the cyclic and reflexive basis.

**Key words:** reflection, social reflection, educational process, higher pedagogical educational institution, future teachers, learning process, interactive methods.

**Постановка проблеми.** Значні соціальні зміни, які відбуваються в Україні, висувають особливі вимоги до рівня професіоналізму сучасних спеціалістів. Одним із найважливіших аспектів професійного розвитку особистості, а також її самореалізації є свідоме планування власного професійного просування, кар'єри, а допомогти в цьому може формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сфері освіти досліджуються, зокрема, такі аспекти застосування інтерактивних методів, як становлення методу проєктів (Д. Дьюї, У. Килпатрик, Е. Паркхерст, С. Френе, В.П. Вахтеров, Н.Ф. Федоров, С.Т. Шацький та ін.); соціально-філософські проблеми освіти у контексті феномену про-

ектної культури (О.В. Громико, І.А. Зимня, А.М. Новиков, В.М. Розін, А.В. Розенберг, В.І. Слободчиков, Г.П. Щедровицький та ін.); освітньо-виховні системи і процеси (І.В. Бестужев-Лада, Б.С. Гершунський, Н.В. Кларін, Н.В. Кузьміна, М.Є. Бершадський, В.П. Беспалько, В.М. Монахов, Г.К. Селевко та ін.).

**Постановка завдання.** Мета статті полягає у визначенні педагогічного потенціалу інтерактивних методів навчання та умови їх використання як засобу формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Інтерактивний («inter» – взаємний, «act» – діяти) означає взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з будь-ким.



Іншими словами, інтерактивні методи навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної та комунікативної діяльності, упродовж якої студенти виявляються залученими у процес пізнання, мають можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають і над чим міркують.

В. Ковальчук у своїй дисертаційній праці «Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів у післядипломній освіті» встановлює, що формування та розвиток педагогічної майстерності різних категорій педагогів забезпечується науково обґрунтованими методами, серед яких виділяють теоретично орієнтовані (лекції, семінари, «круглі столи», доповіді та ін.), практично орієнтовані (тренінги, імітаційні та неімітаційні ігри, дискусії та ін.), квазіпрофесійні (навчальна практика) методи, а також самостійну роботу (перегляд відеоматеріалів із подальшим їх аналізом, реферування, підготовка різноманітних творчих проєктів тощо). Особливе місце серед методів розвитку педагогічної майстерності посідають методи її діагностики (тестування, анкетування, професійні випробування та ін.) [3].

О. Малихін наголошує, що комп'ютерні засоби навчання називають інтерактивними, тому що вони мають здатність реагувати на дії студента і викладача, вступати з ними в діалог, що й становить головну особливість методики комп'ютерного навчання. Комп'ютер виконує функції викладача, джерела навчальної інформації, індивідуального інформаційного простору, тренажера, засобу діагностики та контролю, а також забезпечує наочність [1, с. 140].

Використання комп'ютерів у навчальному процесі відбувається за багатьма напрямками: як *засіб наочності*, який дає змогу одночасно побачити, відчути та здійснити динаміку явища чи процесу; як *засіб індивідуалізації навчання* (за допомогою завдань та індивідуальної роботи студента з комп'ютером досягаються значні успіхи в засвоєнні матеріалу. Адже комп'ютер фіксує всі етапи його роботи, оцінює її. Учитель має змогу будь-коли проаналізувати його дії); як *джерело інформації*; як *засіб оцінювання, обліку та реєстрації знань*; як *засіб творчої діяльності* (сучасне програмне забезпечення комп'ютерів дає змогу творчо працювати з текстовим редактором, графічним редактором, музичним редактором, редактором карт тощо); як *засіб заохочення до навчання в ігровій формі*; як *засіб допомоги особам із дефектами фізичного та розумового розвитку*; як *робочий інструмент*, оскільки він є засобом підготовки текстів і їхнього збере-

ження; як *об'єкт навчання* під час програмування, створення програмних продуктів, застосування різних інформаційних середовищ [2, с. 308–313].

Основним завданням нашого дослідження є формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, зокрема, під час вивчення студентами (майбутніми педагогами) гуманітарних дисциплін. На прикладі вивчення такого предмета, як «**Соціальні мережі**» зробимо спробу показати вплив інтерактивних методів навчання на формування соціальної рефлексії. Отже, програма вивчення навчальної дисципліни «Соціальні мережі» укладена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки фахівців другого магістерського рівня вищої освіти. **Предметом** вивчення навчальної дисципліни є теорія, методи, функціонування інформаційних систем соціальних мереж. **Міждисциплінарні зв'язки дисципліни з іншими:** «Теорія соціальної роботи», «Практичні методи соціальної роботи», «Технології соціальної роботи», «Соціалізація особистості», «Інноваційна діяльність у соціальній допомозі», «Технології прикладних соціально-педагогічних досліджень». Програма навчальної дисципліни складається з такого змістового модуля, як теоретичні основи соціальних мереж у соціальній сфері. **Метою** викладання навчальної дисципліни «**Соціальні мережі**» є засвоєння студентами теоретичних і практичних знань із питань сучасних засобів електронних комунікацій, оволодіння необхідними для практичної роботи за фахом базовими знаннями в галузі соціальних мереж. **Основні завдання** вивчення дисципліни «**Соціальні мережі**» – розкрити види та способи впливу соціальних мереж на поведінку особистості; окреслити різноманітність підходів до класифікацій інформаційної продукції у соціальних мережах; з'ясувати різноманітність форм застосування інформаційної продукції соціальних мереж у галузі соціальної допомоги; охарактеризувати особливості використання соціальних мереж у соціальній допомозі.

Після вивчення дисципліни «**Соціальні мережі**» студент повинен **знати** принципи роботи в мережі Інтернет та інформаційні ресурси комп'ютерних мереж; освітні інформаційні технології соціальних мереж; галузі застосування освітніх інформаційних технологій у соціальних мережах; програмні засоби навчального призначення соціальних мереж; цілі і завдання, напрями впровадження та характеристики освітніх інформаційних технологій; засоби комп'ютерної телекомунікації (передачі повідомлень, програм і даних за допомогою комп'ютерних мереж); знати сучасні сервісні програми, що





пропонує світова мережа Інтернет, вміти їх використовувати у своїй роботі. Студенти мають **вміти** використовувати різні сервісні служби та клієнтські програми, що пропонує світова мережа Інтернет; обробляти растрові та векторні зображення, аудіо та відео для створення контенту у світовій мережі Інтернет; використовувати телекомунікаційні засоби для передачі програм і даних по комп'ютерних мережах (навички роботи в мережі Інтернет).

Інформаційний обсяг навчальної дисципліни складається із змістового модуля «**Особливості Інтернет-мережі**». Тема 1. Історія розвитку та становлення соціальних мереж. Тема 2. Інтернет як соціально-історичний феномен. Тема 3. Теоретико-методичні основи формування у підлітків безпечної поведінки в інтернет-мережі. Тема 4. Особливості соціально-педагогічних умов формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі. Тема 5. Особливості розвитку соціальних мереж в інформаційній системі постіндустріального суспільства. Тема 6. Соціальні мережі в розбудові комунікативного простору сучасного суспільства. Тема 7. Мережеві технології у сфері науки і освіти як інноваційний чинник формування громадянського суспільства.

Процес формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя полягає якоюсь мірою через спілкування, відносини студентів з Інтернетом, спілкування в соціальних мережах. Отож, спираючись на наш головний задум щодо формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, ми на прикладі навчальної дисципліни «Соціальні мережі» розгорнуто опишемо низку методик та інтерактивних методів навчання, застосування які в комплексі забезпечуватиме процес формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Важливим практичним завданням для студентів було розробити **комплексну програму формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі**. Мета програми полягає у тому, щоб за допомогою соціальної рефлексії посприяти формуванню у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі. *Цільовою аудиторією є підлітки 13–15 років, які навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах. Кількість учасників – орієнтовно 15–20 осіб.*

На наш погляд, доцільним було б введення до навчального процесу спеціального тренінгу, спрямованого на розвиток рефлексії, який можна реалізувати під час проведення практичних занять та самостійної роботи студентів із застосуванням спеціальних прийомів розвитку різних аспектів професійної рефлексії.

Тренінг дає змогу особистості за допомогою рефлексії побачити в собі, розкрити, розвинути, перевести в конкретні вчинки і дії професійний потенціал. Знання щодо способів і прийомів рефлексії, самопізнання, саморозвитку юна особистість одержує від психолога (викладача), який дає їй моделі рефлексивної діяльності через конкретні методичні прийоми, що мають рефлексійний характер.

На основі наукового доробку та запропонованого діагностичного інструментарію в дисертаційній роботі М. Снітко нами обрано такі рефлексійні техніки та прийоми, які ми пропонуємо та започатковуємо на практичних заняттях із курсу «Соціальні мережі» [4].

### **Вправа мозковий штурм «Інтернет-мережа – це...»**

*Мета:* визначити рівень поінформованості учасників про поняття «Інтернет-мережа». *Час:* 10 хв. *Ресурсне забезпечення:* фліпчартовий папір, маркери. *Проведення:* ведучий звертається до учасників із проханням протягом 1 хвилини записати у зошиті якомога більше асоціацій до поняття «Інтернет-мережа». По завершенні учасники зачитують запропоновані ними асоціації. У процесі висловлювань учасників ведучий записує всі твердження на фліпчартовому папері. Після того, як всі думки були записані, ведучий зачитує весь список варіантів та, базуючись на них, повідомляє, що «Інтернет-мережа – це глобальна множина незалежних комп'ютерних мереж, яка використовується вдома, в школі, в Інтернет-клубах з метою обміну та пошуку інформації, спілкування, проведення власного дозвілля, що містить як позитивний, розвивальний, так і негативний вплив на користувача.

*До уваги ведучого!* Асоціації до поняття «Інтернет-мережа» можуть бути такими: спілкування, пошук інформації, онлайн-ігри, проведення дозвілля, перегляд відеороликів та фото; цікава, корисна, небезпечна, ризикована, швидка, захоплююча тощо.

### **Види діяльності підлітків в Інтернет-мережі**

*Мета:* поповнити знання учасників про різновиди діяльності в Інтернет-мережі; сприяти розвитку умінь та навичок визначати особливості, переваги та недоліки такої діяльності.

### **Ризики в Інтернет-діяльності.**

*Мета:* поповнити знання учасників про ризики в Інтернет-діяльності; створити таку емоційну ситуацію, яка вплине на появу бажання в учасників тренінгового заняття замислитися над негативними наслідками ризикованої поведінки підлітків в Інтернет-мережі та добирати безпечні види діяльності в Інтернет-мережі.



### **Вправа «Комплімент»**

*Мета:* сприяти активізації учасників, створити комфортну атмосферу для подальшої роботи в групі. *Час:* 5 хвилин. *Проведення:* учасники стають у коло. Ведучий повідомляє завдання: «Учасник, який має в руках м'ячик, кидає його іншому учаснику та говорить йому комплімент. М'яч можна кидати тільки тим учасникам, які ще не почули комплімент на свою адресу». *До уваги ведучого:* Ведучому варто слідкувати, щоб кожен учасник почув комплімент.

### **Інформаційне повідомлення «Структура та мета тренінгового заняття»**

*Мета:* систематизувати уявлення учасників про структуру тренінгового заняття та питання, які будуть розглядатися на занятті. *Час:* 5 хв. *Ресурсне забезпечення:* програма тренінгового заняття, роздаткові матеріали (регламент роботи), фліпчарт, фліпчарт-овий папір, маркери. *Проведення:* учасники сидять у колі. Ведучий презентує учасникам структуру та мету тренінгової програми, оголошує регламент роботи цього модуля, нагадує про правила роботи під час тренінгового заняття, які було прийнято минулого разу.

### **Міфи і факти про діяльність в Інтернет-мережі**

*Мета:* сприяти розвитку власного погляду в учасників щодо міфів та фактів про діяльність підлітків в Інтернет-мережі. *Час:* 5 хв. *Ресурсне забезпечення:* картки із твердженнями. *Проведення:* ведучий зачитує наведені нижче твердження. Учасники, прослухавши твердження, визначають його правдивість та обґрунтовують свою думку. Картки із твердженнями об'єднують у дві групи – «Міф» і «Факт» (розміщуючи інформацію в Інтернет-мережі, я можу бути впевненим, що нею ніхто не скористається; в Інтернет-мережі можна розміщувати будь-яку інформацію про будь-кого, оскільки неможливо знайти, хто її розмістив; я можу легко видалити будь-яку розміщену мною інформацію в Інтернет-мережі; в Інтернет-мережі можна знайти найкращих друзів; інформацію, отриману з Інтернет-мережі, потрібно перевіряти; обмеження доступу до сторінки в соціальних мережах гарантує, що нею не скористаються невідомі користувачі Інтернет-мережі; заплативши за товар, куплений в Інтернет-мережі, можна його не отримати; не варто довіряти віртуальним співрозмовникам; на спеціалізованих форумах можна отримати професійну пораду, консультацію; розміщені фото в соціальних мережах можуть використовуватися для фотомонтажу сторонніми особами).

### **Вправа «Фото»**

*Мета:* показати учасникам загрозу зміни друкованої, фото- та відеоінформації в Інтернет-мережі. *Час:* 10 хв. *Ресурсне забезпечення:*

сторінки з журналів, на яких містяться фото моделей, або роздруковані фото за кількістю учасників, маркери, кольорові фломастери та олівці. *Проведення:* всі учасники сидять у колі. Кожен учасник отримує фотографію моделі, маркери, олівці та фломастери. Протягом 5 хв. учасники мають розмалювати фото так, як вони хочуть (можна домальовувати вуса, роги, вуха тварин; зі струнких красивих моделей можна зробити гладких та негарних і, навпаки, із гладких моделей – струнких; можна змінити зачіску, контур обличчя, колір та стиль одягу, стать тощо). По завершенні роботи учасники презентують розмальовані фотокартки. *Питання для обговорення:* чи легко вам було змінювати зовнішність моделі? Чому? Чи можна змінювати зовнішність людини за допомогою комп'ютера та Інтернет-мережі? Чим це загрожує?

*До уваги ведучого:* використовуючи різноманітне програмне забезпечення, будь-який користувач Інтернет-мережі може змінювати та спотворювати друковану, аудіо-, відео- та фотоінформацію у своїх цілях. Тому, розміщуючи в Інтернет-мережі інформацію про себе чи своїх друзів та родичів, варто пам'ятати про доступність та відкритість даних для всіх користувачів Інтернет-мережі.

### **Групова робота «Ризики в Інтернет-мережі»**

*Мета:* систематизувати знання учасників про ризики в Інтернет-діяльності. *Час:* 15 хв. *Ресурсне забезпечення:* фліпчарт-овий папір, маркери. *Проведення:* Ведучий пропонує учасникам об'єднатися у 3 підгрупи (за принципом кольорових карток) та визначити переваги, недоліки та можливі ризики в Інтернет-діяльності: 1 підгрупа – пошук інформації, проведення дозвілля; 2 підгрупа – ігри в Інтернет-мережі, перегляд відео та картинок; 3 підгрупа – купівля товарів, спілкування в Інтернет-мережі.

По завершенні роботи у підгрупах учасники презентують власні напрацювання та доповнюють один одного (за потреби доповнення робить ведучий). *До уваги ведучого:* якщо під час обговорення особливостей, переваг та недоліків діяльності в Інтернет-мережі не були обговорені певні види діяльності (протиправна діяльність, діяльність, спрямована на задоволення сексуальних потягів та бажань), то під час виконання цієї вправи необхідно обговорити ризики, пов'язані з цими видами діяльності в Інтернет-мережі.

### **Вправа «Таємниця»**

*Мета:* сприяти розвитку власного погляду на ризик використання особистої інформації в Інтернет-мережі. *Час:* 15 хв. *Ресурсне забезпечення:* папір формату А6, конверти та кулькові ручки за кількістю учасників. *Проведення:* всі учасники сидять у колі. Кожен



учасник отримує аркуш паперу та кулькову ручку.

Ведучий нагадує про те, що кожен з учасників має певні таємниці і не хоче, щоб вони стали відомі іншим. Наприклад: без дозволу брали чужі речі, пліткували про кращого друга або керівництво тощо. Це може статися з кожним: з кимось частіше, з кимось – дуже рідко, але це трапляється.

Ведучий просить учасників описати протягом 5 хв. на папері одну таку таємницю, а також наголошує на тому, щоб учасники поставилися до виконання цього завдання якомога серйозніше. Після того як учасники напишуть, ведучий просить дуже щільно скласти цей папірець, перегнувши його декілька разів, щоб не було видно, що саме написано, покласти його в конверт та підписати або ж зробити певну позначку і покласти його під стілець.

Після цього всім учасникам пропонується пересісти на два стільці вправо, потім на п'ять стільців вліво та ще на три стільці вліво.

Після цього відбувається обговорення ситуації: «Чи можете ви визначити, під яким стільцем знаходиться ваша таємниця?» (переважно учасники скажуть «так», бо будуть ретельно стежити за своїм папірцем); «Що ви зараз відчуваєте?»

По завершенні обговорення ведучий просить взяти чужий папірець під стільцем, на якому учасник зараз сидить, та наголошує на тому, що розгортати папірець не можна. Учасники лише беруть у руки папірець із чужими таємницями.

*Питання для обговорення:* що ви відчуваєте тепер? Чи хотіли б ви, щоб зараз хтось прочитав зміст того, що написано на папері, який він тримає у руках? *До уваги ведучого:* ведучий наголошує на тому, що досить часто ми розміщуємо в Інтернет-мережі інформацію, яка може нас компрометувати або навіть ідентифікувати: повне ім'я, домашню адресу, телефон, фінансовий статок, місце роботи батьків та інше. Цього не варто робити, інакше ми будемо почувати себе так, як під час цієї вправи.

#### **Підбиття підсумків заняття**

*Мета:* отримати зворотній зв'язок від учасників заняття. *Час:* 5 хв. *Проведення:* учасники сидять у колі та по черзі повідомляють про свій емоційний стан, чи справдилися їхні очікування, що корисне, а що зайве, на їхній погляд, було на тренінговому занятті.

Проведення комплексної програми із формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі може стати фундаційною основою для реалізації цілої низки інтерактивних методів навчання (соціально-значуща дискусія, соціальні дебати, бесіди на соціально значущу тематику, рольові і ділові

ігри, метод проектів, метод суперництва чи співпраця – «Ікси та ігреки», метод анкета «5 із 25»), які будуть сприяти формуванню соціальної рефлексії майбутнього вчителя за умови їх застосування під час засвоєння соціально значущих знань та розв'язання соціально забарвлених ситуацій, які можуть часто виникати в реалізації подальшої педагогічної діяльності студентів – майбутніх учителів як гарантів соціального становлення і соціального захисту учнів.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, підсумовуючи основні положення та актуальні підходи щодо застосування інтерактивних методів навчання у процесі формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя, ми вбачаємо їх у проведенні комплексної програми з формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі, яка може стати фундаційною основою для реалізації цілої низки інтерактивних методів навчання (соціально значуща дискусія, соціальні дебати, бесіди на соціально значущу тематику, рольові і ділові ігри, метод проектів, метод суперництва чи співпраця – «Ікси та ігреки», метод анкета «5 з 25»). У своїх дослідженнях соціальну рефлексію майбутнього вчителя розуміємо як вияв соціально-рефлексійної компетентності, що є інтегральною єдністю розвитку соціальної та рефлексійної компетентностей під час реалізації потенційно можливих видів професійно-педагогічної діяльності, що стосується здатності та готовності сприймати соціум, усвідомлювати свою перетворювальну роль у ньому через суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями та іншими учасниками освітнього процесу, а також ефективно її вдосконалювати на циклічно-рефлексійній основі.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Малихін О.В. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник / О.В. Малихін, І.Г. Павленко, О.О. Лаврентьєва, Г.І. Матукова. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – 270 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка / Наталя Павлівна Волкова. – К. : Академія, 2001. – 576 с.
3. Ковальчук В.І. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів у післядипломній освіті: дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ковальчук Василь Іванович. – Запоріжжя, 2014. – 40 с.
4. Снітко М.А. Соціально-педагогічні умови формування у підлітків безпечної поведінки в Інтернет-мережі: дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Снітко Марина Аркадіївна. – Київ, 2014. – 305 с.
5. Інтерактивні методи навчання: Навч. посібник. / За заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. – Щецін: Вид-во WSP, 2005. – 170 с.



УДК 371.72/378.047:33(043.3).355

## МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Пантелєєв К.В., викладач  
кафедри особистої безпеки  
Національна академія Державної прикордонної служби України  
імені Богдана Хмельницького

У статті розкриваються актуальні питання культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників. Визначено зміст поняття «формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників». Спроектовано модель формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників. У моделі виокремлено організаційний, освітній та результативно-аналітичний блоки. Кожний блок насичений відповідним змістом. Результати організаційного блоку показали необхідність розроблення методики дослідження. Завдяки освітньому блоку було виокремлено педагогічні умови формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників. Результативно-аналітичний блок відобразив компоненти культури здоров'язбереження, сформованість яких встановлювали за відповідними критеріями, показниками. Цей блок дав змогу визначити, порівняти та показати взаємозв'язок між рівнями сформованості культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників.

**Ключові слова:** культура, здоров'я, майбутні офіцери-прикордонники, моделювання, модель, формування культури здоров'язбереження.

В статье раскрываются актуальные вопросы культуры сохранения здоровья будущих офицеров-пограничников. Определено содержание понятия «формирование культуры сохранения здоровья будущих офицеров-пограничников». Спроектирована модель формирования культуры сохранения здоровья будущих офицеров-пограничников. В модели выделены организационный, образовательный и результативно-аналитический блоки. Каждый блок насыщен соответствующим содержанием. Результаты организационного блока показали необходимость разработки методики исследования. Благодаря образовательному блоку были выделены педагогические условия формирования культуры сохранения здоровья будущих офицеров-пограничников. Результативно-аналитический блок отразил компоненты культуры сохранения здоровья, сформованность которых устанавливали по соответствующим критериям, показателям. Этот блок позволил определить, сравнить и показать взаимосвязь между уровнями сформованности культуры сохранения здоровья будущих офицеров-пограничников.

**Ключевые слова:** культура, здоровье, будущие офицеры-пограничники, моделирование, модель, формирование культуры сохранения здоровья.

### Panteleev K.V. MODEL FOR FORMING THE CULTURE OF PRESERVING THE HEALTH OF FUTURE OFFICERS BORDER

The article reveals topical issues of the culture of health preservation of future officers-border guards. The content of the concept "formation of a culture of preserving the health of future officers-border guards" is defined. The model of formation of culture of preservation of health of the future officers-frontier guards is designed. In the model, organizational, educational and performance-analytical blocks are singled out. Each block is saturated with appropriate content. The results of the organizational unit showed the need to develop a research methodology. Thanks to the educational block, the pedagogical conditions for the formation of a culture of preserving the health of future border officers were singled out. The results-analytical unit reflected the components of the culture of health preservation, the formation of which was established according to the relevant criteria and indicators. This block made it possible to identify, compare and show the relationship between the levels of the formation of a culture of preserving the health of future border officers.

**Key words:** culture, health, future border officers, modeling, model, formation of the culture of preservation of health.

**Постановка проблеми.** Сучасне освітнє середовище зорієнтоване на здоровий спосіб життя. Культура здорового способу життя зумовлена такими пріоритетними потребами, як збереження здоров'я; існування чималої кількості загроз стану здоров'я; сучасна соціально-політична ситуація.

Правоохоронні органи України перебувають у стані трансформації, ефективність якої залежить від багатьох факторів. Переважна більшість відповідних факторів повинна забезпечити високий рівень сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців. Стратегія реформування прикордонного відомства України покли-



кана сформувати компетентного фахівця з надійними соціальними орієнтирами, здатністю адекватно долати виклики та небезпеки сучасного соціального життя, а також залишатися фізично та психічно здоровим.

Критерієм, що визначає специфіку діяльності прикордонного відомства країни, є здоров'я його персоналу. Проблеми, що пов'язані зі здоров'ям українських прикордонників, на сьогодні не відображені у фундаментальних наукових працях. Узагальнений аналіз наукової літератури щодо проблеми формування культури здоров'язбереження свідчить про існування наукових доробок педагогів, психологів, філософів, культурологів, соціологів, медиків та генетиків.

Проблема сприяння здоровому способу життя відображена у низці спеціальних документів, що приймалися під час міжнародних конференцій із проблем пропаганди здорового способу життя [5].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Узагальнений аналіз наукової педагогічної літератури свідчить про актуалізацію досліджень, пов'язаних із проблемою ефективних методів збереження здоров'я людини. Загальноновизнаним стає твердження про те, що потреба в здоров'ї повинна перетворюватися в культурну потребу та стати нормою життя особистості.

**Постановка завдання.** Метою статті є аналіз моделі формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вирішення проблеми формування культури здоров'язбереження у процесі професійної підготовки передбачає створення умов для майбутніх фахівців щодо усвідомлення значення здоров'я для повноцінного професійного та повсякденного життя та орієнтації на збереження здоров'я.

Формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників є складником їх загальної культури та професійної компетентності.

Поняття культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників тісно пов'язане з поняттям їх здорового способу життя. У представленому дослідженні здоровим способом життя майбутнього офіцера-прикордонника є поєднання способів та форм його життєдіяльності, що забезпечують збереження та зміцнення здоров'я.

Формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників містить такі домінуючі компоненти, як дотримання правил гігієни; рівень якості та безпеки освітніх умов, дозвілля та побуту; рівень рухової активності; безпечність інти-

мною життя; раціональне здорове харчування; рефлексія курсантами важливості здорового способу життя; рівень знань зі збереження здоров'я.

З метою формування високого рівня культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників ми звернулися до методу моделювання, щоби спроектувати модель формування зазначеної культури.

Сучасні педагогічні наукові дослідження приділяють велику увагу такому інноваційному способу відображення педагогічних процесів та явищ, як моделювання. Моделювання покликане замінити реальні об'єкти (процеси, явища тощо) з метою визначення їх структурних, змістових, процесуальних та концептуальних характеристик [4; 5].

Як свідчить аналіз наукової літератури, чимало вчених присвятили свою увагу проблемі педагогічного моделювання: А. Дахін [2] – сутність та зміст педагогічного моделювання; В. Коренчук [3] – метод моделювання у підготовці майбутніх фахівців; В. Міхеєв [4] – педагогічне моделювання та теорія вимірювання.

Загалом, як свідчать наукові джерела, моделювання є методом педагогічного дослідження, що відтворює характеристики та особливості певного об'єкта на іншому, дає можливість отримати практичні результати та врахувати сформульовану мету дослідження.

Вчений В. Міхеєв [4] виокремлював такі аспекти моделювання, як методологічний (оцінка зв'язків між елементами на різних рівнях); пізнавальний (пізнання педагогічного явища чи процесу); психологічний (виявлення психолого-педагогічних закономірностей між елементами моделі).

У запропонованому дослідженні проблеми формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників моделювання дає можливість охопити процес формування відповідної культури, що є його ключовою перевагою порівняно з іншими методами дослідження.

Уточненням, розкриттям та розширенням змісту поняття «модель» займалося чимало вчених, серед яких – вітчизняні (Ю. Бабанський [1], Г. Суходольський [5] та ін.).

Варто зауважити, що поширеними є такі суттєві ознаки змісту поняття «модель», як:

- ідеальний об'єкт вивчення;
- основа системного дослідження;
- предмет емпіричного пізнання;
- засіб пізнання об'єкта;

З метою проектування моделі дослідникам необхідно враховувати такі вимоги, як формулювання мети та цілей моделювання;



обрання різновиду моделювання (пізнавальне/прагматичне); наявність матеріальних витрат тощо.

Модель формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників є прагматичною, оскільки дає можливість регулювати практичну діяльність, призначена для реалізації практичних цілей та є зразком для здійснення процесу формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників.

Таким чином, на основі узагальнення наукових підходів до моделювання нами спроектовано модель формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки, у якій поєднано мету і три блоки (організаційний, освітній та результативно-аналітичний).

Розглянемо детально складники моделі формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників.

**Мета моделі** – формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників.

Організаційний блок моделі передбачає вхідне діагностування стану сформованості культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників.

Організаційний блок пов'язаний з освітнім блоком.

Освітній блок моделі передбачає реалізацію виокремлених педагогічних умов формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників, таких як:

- формування ціннісного ставлення майбутніх офіцерів-прикордонників до здоров'я у процесі фахової підготовки;
- збагачення досвіду культурно-оздоровчої діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників засобами фізичної культури;
- застосування комплексу здоров'язберігаючих технологій в освітньому процесі;
- забезпечення рефлексивної функції культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фахової підготовки.

Освітній блок пов'язаний із результативно-аналітичним блоком.

#### **Результативно-аналітичний блок.**

Вищезазначені педагогічні умови співвідносяться з основними компонентами культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників, такими як:

- *знаннявий* – являє собою сформовану систему знань щодо закономірностей збереження та розвитку здоров'я та прагнення до самоосвіти у питаннях здоров'язбереження;
- *мотиваційно-ціннісний* – являє собою систему цінностей особистості офіцера-

прикордонника (провідна цінність – збереження здоров'я);

– *операційно-технологічний* – являє собою систему умінь щодо здоров'язбереження та сформовану готовність щодо реалізації здоров'язберігаючих моделей життя;

– *рефлексивний* – усвідомленість майбутніми офіцерами-прикордонниками значення культури здоров'язбереження у повсякденному житті та професійній діяльності.

Виокремлення основних компонентів у структурі культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників дало можливість спроектувати систему моніторингу її сформованості – критерії, показники та рівні:

– *мотиваційний* (характеризує ієрархію цінностей особистості, ставлення майбутніх офіцерів-прикордонників до здоров'язбереження, його вплив на життєві плани і професійну орієнтацію; задоволеність від діяльності, спрямованої на збереження і зміцнення здоров'я; мотивацію курсантів до збереження власного здоров'я та вияв здоров'язберігального світогляду як однієї із центральних ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця);

– *когнітивний* (характеризується сукупністю знань і уявлень у галузі здоров'язбереження у соціальному, духовному, психічному і фізичному аспектах, що дає змогу майбутньому фахівцеві розробляти і постійно вдосконалювати власну оздоровчу діяльність і програму здоров'язбереження, глибиною і системністю знань у сфері здоров'язбереження);

– *діяльнісний* (визначає активність в оволодінні досвідом використання загальних і прикладних знань щодо збереження і зміцнення здоров'я, відображає рівень їх фізичної активності, володіння вміннями і навичками здорового способу життя);

– *рефлексивний* (характеризує здатність майбутніх офіцерів-прикордонників адекватно оцінювати результати здорового способу життя і коригувати на цій основі свою поведінку, здатність курсантів до саморегуляції фізичного і психологічного стану, саморозвитку, самоаналізу).

Встановлено три рівні сформованості культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників – низький, середній і високий.

Останнім елементом є результат: сформованість культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників.

Результати організаційного блоку показали необхідність розроблення методики дослідження. Завдяки освітньому блоку



було виокремлено педагогічні умови формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників. Результативно-аналітичний блок відобразив компоненти культури здоров'язбереження, сформованість яких встановлювали за відповідними критеріями, показниками. Цей блок дав змогу визначити, порівняти та показати взаємозв'язок між рівнями сформованості культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників.

Усі блоки та елементи моделі формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників є взаємопов'язаними і відображають комплексну реалізацію сформульованих педагогічних умов формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників.

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, метод педагогічного моделювання застосовують для вирішення широкого спектру завдань. У представленому дослідженні модель формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників дала змогу унаочнити процес формування відповідної культури, внести відповідні корективи та досягти ключової мети.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є розроблення експериментальних методик щодо формування культури здоров'язбереження; удосконалення діагностичних методик та технологій, спрямованих на виявлення рівнів сформованості культури здоров'язбереження.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
2. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование : монография / А.Н. Дахин ; науч. ред. А.Ж. Жафяров. – Новосибирск : НИПК и ПРО, 2005. – 232 с.
3. Корнещук В.В. Моделирование в системе подготовки професійно надійного спеціаліста: теоретичний аспект / В.В. Корнещук // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: [науково-теоретичний збірник]. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 14. – 354 с.
4. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев. – 3-е изд., стереотип. – М. : КомКнига, 2006. – 200 с.
5. Суходольский Г.В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г.В. Суходольский. – Л. : ЛГУ, 1976. – 172 с.



УДК 378.147

## ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ КАУЗАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З АВТОМАТИЗАЦІЇ ЕНЕРГОСИСТЕМ

Рудевіч Н.В., к. тех. н., доцент,  
доцент кафедри автоматизації та кібербезпеки енергосистем  
Національний технічний університет  
«Харківський політехнічний інститут»

У статті визначена інформаційна модель професійної діяльності інженерів з автоматизації енергосистем. Побудована модель вирішення професійних завдань у каузальному навчанні майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем. Визначена роль фундаментальних категорій та принципів діалектики у розробленні каузального навчання майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.

**Ключові слова:** професійні завдання, каузальне навчання, інженер з автоматизації енергосистем.

В статье определена информационная модель профессиональной деятельности инженеров по автоматизации энергосистем. Построена модель решения профессиональных задач в каузальном обучении будущих инженеров по автоматизации энергосистем. Определена роль фундаментальных категорий и принципов диалектики в разработке каузального обучения будущих инженеров по автоматизации энергосистем.

**Ключевые слова:** профессиональные задачи, каузальное обучение, инженер по автоматизации энергосистем.

Rudevich N.V. PHILOSOPHICAL FUNDAMENTALS OF CAUSAL EDUCATING OF FUTURE GRID AUTOMATION ENGINEERS

In the article the informative model of professional activity of grid automation engineers is defined. A model for the solution of professional tasks in the causal training of future grid automation engineers is built. The role of fundamental categories and principles of dialectics is defined in development of the causal educating of future grid automation engineers.

**Key words:** professional task, causal educating, grid automation engineer.

**Постановка проблеми.** На підставі проведеного аналізу професійної діяльності інженерів з автоматизації енергосистем встановлено, що виконання професійних завдань можливе лише через розуміння каузальних зв'язків та відношень між різними підсистемами знань щодо побудови чи функціонування систем управління об'єктами енергосистем, а отже, в основі професійної підготовки майбутніх фахівців повинно лежати каузальне навчання [1]. Вихідним моментом у розкритті змісту будь-якого навчання є визначення його фундаментальних положень, первісного начала та істотної основи за допомогою філософії.

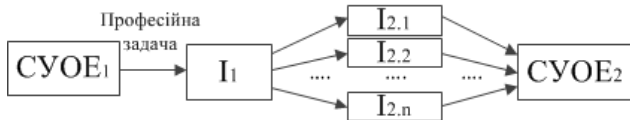
**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Для вирішення практичної проблеми розроблення каузального навчання майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем філософія дає універсальний методологічний апарат у вигляді фундаментальних категорій та принципів діалектики. До ключових категорій філософії належать матеріальне та ідеальне, простір та час, необхідність та випадковість, можливість та дійсність, сутність та явище, зміст та форма, причина та наслідок, загальне та одиничне, частина та

ціле, елемент та структура. До основних принципів діалектики належать принцип всезагального зв'язку та взаємодії, принцип цілісності, принцип системності, принцип розвитку, принцип історизму та принцип причинності [2, 3].

**Постановка завдання.** Мета статті – визначення філософських основ каузального навчання майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вирішення професійних задач інженерами з автоматизації енергосистем передбачає таку послідовність дій. Залежно від характеру професійної задачі на підставі аналізу системи управління об'єктом енергосистеми у свідомості інженера формується інформація про неї. Далі на підставі розумової діяльності у свідомості інженера з автоматизації енергосистем формується інформація про можливі варіанти вирішення задачі, після чого вже може бути отримана система управління об'єктом енергосистеми з вирішеною задачею. У такому разі інформаційну модель професійної діяльності інженера з автоматизації енергосистем можна представити так (рис. 1).

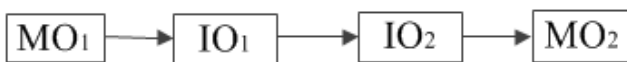




**Рис. 1. Інформаційна модель професійної діяльності інженера з автоматизації енергосистем**

На рис. 1 прийняті такі позначення: СУОЕ<sub>1</sub> – наявна система управління об'єктом енергосистеми, I<sub>1</sub> – інформація про систему управління в контексті задачі, I<sub>2</sub> – інформація про вирішення задачі щодо системи управління, СУОЕ<sub>2</sub> – отримана система управління об'єктом енергосистеми з вирішеною задачею. Визначимо філософські основи вирішення професійних задач у каузальному навчанні майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем за допомогою ключових категорій філософії.

*Матеріальне та ідеальне в каузальному навчанні.* Під час професійної підготовки майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем об'єктом вивчення є системи управління об'єктами енергосистем, що являють собою матеріальні об'єкти взаємопов'язаних технічних засобів. Предметом вивчення є ідеальні знання про вирішення професійних задач щодо систем управління об'єктами енергосистем, які сприймаються студентами раціонально, розумом за допомогою органів почуттів. Знання, відбиваючись у їхній свідомості, спочатку формують ідеальний образ матеріального об'єкта в контексті професійної задачі, а потім – ідеальний образ матеріального об'єкта з вирішеною задачею. Далі на підставі сформованого ідеального образу може бути створений заданий матеріальний об'єкт, якого не було в попередньому циклі діяльності. Таким чином, взаємодія матеріального та ідеального може бути покладена в основу моделі вирішення професійних задач у каузальному навчанні майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем (рис. 2)



**Рис. 2. Модель вирішення професійних задач у каузальному навчанні майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем**

На рис. 2 прийняті такі позначення: MO<sub>1</sub> – наявний матеріальний об'єкт, IO<sub>1</sub> – ідеальний образ наявного матеріального об'єкта, IO<sub>2</sub> – ідеальний образ заданого матеріального об'єкта, MO<sub>2</sub> – заданий матеріальний об'єкт.

Зі співвідношення матеріального та ідеального у професійній діяльності май-

бутніх інженерів з автоматизації енергосистем можна бачити, що якість заданого матеріального об'єкта, тобто якість вирішення професійної задачі, буде визначатися розумовою діяльністю, що пов'язана з формуванням ідеального образу заданого матеріального об'єкта, яка буде залежати від того, який ідеальний образ наявного матеріального об'єкта був створений у свідомості студента. Отже, основною проблемою у розробленні каузального навчання є забезпечення діалектичного переходу від наявного матеріального об'єкта з наявними професійними задачами до ідеального образу заданого матеріального об'єкта з вирішеними задачами.

*Простір та час у каузальному навчанні.* У каузальному навчанні діалектичний перехід від наявного матеріального об'єкта до ідеального образу заданого матеріального об'єкта повинен відображати структурність взаємного розміщення та зв'язність усіх елементів системи управління, тобто визначати простір елементів. Функціонування будь-якої системи управління об'єктом енергосистеми являє собою послідовну зміну станів, що визначається категорією часу. Час є параметром існування системи управління об'єктом енергосистеми та процесів у ній. Тому час повинен займати важливе місце в каузальному навчанні під час побудови діалектичного переходу від наявного матеріального об'єкта до ідеального образу заданого матеріального об'єкта.

*Необхідність та випадковість у каузальному навчанні.* Під час професійної діяльності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем необхідність характерна для усіх видів професійних задач щодо систем управління об'єктами енергосистем, тому що визначає те, що закономірно витікає із внутрішнього, суттєвого зв'язку предметів, процесів та явищ, що зумовлено усім попереднім розвитком і через це настає чи повинно настати. Випадковість же характерна переважно під час експлуатації систем управління об'єктами енергосистем, дія яких може зумовлюватися не тільки істотними, необхідними, але й випадковими, несуттєвими причинами. Але одне і те саме явище може виступати в одному відношенні випадковістю, а в іншому – необхідністю. Загалом випадковість є формою прояву необхідності, тому пізнання повинно йти шляхом виділення необхідного, суттєвого з випадкового, несуттєвого, що дає можливість передбачати подальший хід того чи іншого процесу і спрямовувати його в бажане русло. Отже, головною проблемою у розробленні каузального навчання є визначення та розкриття необхідних зв'яз-



ків між явищами, що відбуваються в системах управління об'єктами енергосистем під час діалектичного переходу від наявного матеріального об'єкта до його ідеального образу, від ідеального образу наявного матеріального об'єкта до ідеального образу заданого матеріального об'єкта.

*Можливість та дійсність у каузальному навчанні.* Щоби бути результативною, професійна діяльність майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем повинна спиратися на дійсність. З іншого боку, професійна діяльність інженерів з автоматизації енергосистем, що пов'язана з вирішенням різних професійних задач щодо систем управління об'єктами енергосистем, передбачає встановлення можливих варіантів їх вирішення. Це особливо характерне під час переходу від ідеального образу наявного матеріального об'єкта до ідеального образу заданого матеріального об'єкта. Всяка зміна системи управління об'єктом енергосистеми під час професійної діяльності інженера з автоматизації енергосистем є переходом від можливості до дійсності, що характерно під час переходу від ідеального образу заданого матеріального об'єкта до самого матеріального об'єкта. Можливість – це майбутнє у сьогоденні, це те, чого не існує в цій якійсь визначеності, але що може виникнути й існувати, стати дійсністю за певних умов. Отже, першість належить дійсності, бо вона об'єктивно містить у собі всі можливості свого подальшого розвитку, але ні одна з можливостей не може охопити собою всю дійсність. Дійсність являє собою актуальне буття, а можливість – потенційне буття, тобто майбутнє, що міститься в сьогоденні в латентному стані. Іншими словами, дійсність визначає будь-яку можливість настання подій, і це повинно бути відображено в каузальному навчанні майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.

*Сутність та явище в каузальному навчанні.* Матеріальним системам, що являють собою системи управління об'єктами енергосистем, властива велика кількість елементів і процесів та ще більша кількість явищ, що супроводжують функціонування цих матеріальних систем. Явища є формою виразу сутності. Сутність же є внутрішньо природою, внутрішнім способом існування матеріальних систем і явищ дійсності, основне відношення, що існує в матеріальній системі і між системами, внутрішня суперечність – тобто те, що являє собою джерело руху і розвитку матеріальної системи. Тому доцільно процес пізнання у каузальному навчанні майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем, а саме перехід від наяв-

ного матеріального об'єкта до ідеального образу заданого матеріального об'єкта, побудувати від найбільш характерних явищ до сутностей, що є внутрішньою основою явищ, загальним і повторюваним у них.

*Форма та зміст у каузальному навчанні.* Під час розроблення каузального навчання майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем важливим завданням є вибір форми подання змісту, тобто його структури. Традиційно систему знань та вмінь змісту навчальних дисциплін професійної підготовки майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем представляють у формі дерев, кластерів, площин та просторів, ланцюгів, таблиць тощо. Традиційна форма подання матеріалу не сприяє успішному формуванню професійних компетентностей майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем, а отже, має місце невідповідність форми та змісту. Вирішення конфлікту форми та змісту можливе у разі використання нової форми, адекватної змісту професійної діяльності, що передбачає використання каузальних відношень. Зміст каузальних відношень доцільно представляти у формі ланцюгів, що відображають розгортання процесів та явищ у часі, впорядкованість змісту професійних дій, етапів діяльності. Про доцільність використання каузальних ланцюгів як основи розроблення послідовностей викладання навчального матеріалу інженерних дисциплін наголошується і в роботі [4, с. 90]. Таким чином, діалектичний перехід від наявних систем управління до заданих систем управління об'єктами енергосистем може бути здійснений у формі каузальних ланцюгів, що відображають відношення між різними підсистемами знань.

*Загальне та одиничне в каузальному навчанні.* Загальним у каузальному навчанні є система управління об'єктом енергосистеми, особливим – певний фіксований клас, до якого входять різні системи управління об'єктами енергосистем із характерними ознаками. Характер ознаки буде залежати від виду діяльності – експлуатаційної, проектувальної, науково-дослідної або управлінської. Під одиничним буде розумітися конкретний тип або вид системи управління об'єктом енергосистеми. Загалом предметні класи в межах кожного виду діяльності можуть змінюватися залежно від конкретних умов та задач. Таким чином, діалектичний перехід від наявних систем управління до їх ідеальних образів повинен відбуватися через вивчення одиничних систем управління об'єктами енергосистем до виявлення в них особливого, а потім – до відкриття загального, законо-



мірного. І вже перехід від ідеальних образів наявних матеріальних об'єктів до ідеальних образів заданих матеріальних об'єктів потрібно здійснювати не для кожної системи управління окремо, що в умовах обмеженого аудиторного навчального часу практично неможливо, а для виділених фіксованих класів систем управління об'єктами енергосистем.

Роль категорій «причина та наслідок», «частина та ціле», «елемент та структура» в каузальному навчанні розглянемо у контексті принципів діалектики. У сукупності принципи діалектики створюють методологічну базу глибокого і всебічного пізнання дійсності, а отже, визначимо роль принципів діалектики в каузальному навчанні майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.

*Принцип всезагального зв'язку та взаємозумовленості в каузальному навчанні.* Важливим для каузального навчання згідно з цим принципом є те, що кожна матеріальна технічна система має безліч властивостей, які неможливо уявити без виявлення сутності взаємодіючих елементів. Роль принципу всезагального зв'язку та взаємозумовленості під час побудови діалектичного переходу від наявного матеріального об'єкта до заданого повинна зводитися до обліку всебічного взаємозв'язку системи управління об'єктом енергосистеми з іншими системами та всередині самої системи і розкриттям відповідних форм взаємодії у їх закономірному вираженні.

*Принцип цілісності в каузальному навчанні.* Визначення ролі принципу цілісності у вивченні складних об'єктів, що складаються із сукупності елементів, насамперед можливе через призму пари філософських категорій «частина – ціле» [2]. Важливим аспектом врахування категорій «частина та ціле» у змісті каузального навчання є те, що систему управління об'єктом енергосистеми неможливо розглядати як результат поєднання її частин, система управління – щось більше, ніж її частини загалом взяті, тобто властивості системи управління не можна зводити до набору властивостей її частин. Систему управління необхідно розглядати цілісно, тобто врахувати наявність зв'язків між її частинами, що приводять до взаємовпливу. Цілісність повинна виступати єдністю частин у розмаїтті їх взаємозв'язків, узагальненою характеристикою системи управління об'єктом енергосистеми, що має складну внутрішню побудову. Таким чином, принцип цілісності повинен займати важливе місце в каузальному навчанні майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем, відіграючи велику роль у формуванні знань та умінь

під час пізнання систем управління об'єктами енергосистем на основі моделі, що наведена на рис. 2. У ланцюзі діалектичного переходу від наявних систем управління об'єктами енергосистем до заданих їх треба співвідносити із зовнішнім оточенням, внутрішньо розкласти систему з виділенням її елементів, якостей, функцій та визначити їх місце у межах цілого.

*Принцип системності в каузальному навчанні.* Принцип системності можливо осмислити через такі філософські категорії, як елемент, структура, система [2]. З огляду на принцип системності в каузальному навчанні під час діалектичного переходу від наявних матеріальних об'єктів до заданих системи управління об'єктами енергосистем повинні бути представлені як системні об'єкти, що володіють цілісною, підпорядкованою, стійкою структурою, для яких характерна ієрархічність побудови, а саме послідовне вмикання систем більш низького рівня в систему більш високого рівня. Системи управління можуть бути розбиті на взаємопов'язані та взаємодіючі частини та елементи. Такі частини будуть володіти власною структурою і тому можуть бути представлені як підсистеми. Виділені таким чином підсистеми можуть бути розбиті на взаємопов'язані підсистеми другого і подальших рівнів. На певному етапі розділення будуть отримані структурно та функціонально неподільні елементи. Важливо також врахувати, що система управління об'єктом енергосистеми разом зі всіма взаємодіями і зв'язками між її підсистемами та елементами підпорядкована специфічним законам, що визначають особливості її існування та зміни.

*Принцип розвитку та історизму в каузальному навчанні.* Згідно з принципом розвитку в основі діалектичного переходу від наявного матеріального об'єкта до заданого повинен лежати розвиток системи управління об'єктом енергосистеми, що приводить до зміни її принципу функціонування або побудови з отриманням нових властивостей.

Будь-яка система управління об'єктом енергосистеми у своєму розвиненому стані несе риси своєї історії, а тому не може бути систематично і цілісно пізнана поза зверненням до цієї історії. Історія розвитку систем управління об'єктами енергосистем повинна бути відображена у змісті каузального навчання. Розвиток приводить до появи нових властивостей, у процесі розвитку відбуваються зміни, що можуть відноситися до складу системи управління, до способів зв'язку елементів цілого, до функцій, до поведінки системи управління, до всіх характеристик



загалом. Для систем управління об'єктами енергосистем в історичній ретроспективі характерний розвиток за висхідною – розвиток у напрямі від простого до складного, до більш досконалого за своїми функціональними та структурними можливостями, краще організованого, інформаційно-ємного.

*Принцип історизму в каузальному навчанні.* Врахування принципу історизму дає змогу дійти важливого для розроблення каузального навчання висновку – необхідно забезпечити розгляд діалектичного переходу згідно з моделлю розв'язання професійних задач, що представлено на рис. 2, в тому числі для старих типів систем управління через те, що в системах управління пізніших поколінь нерідко використовуються ідеї, запозичені з попередніх; деякі типи старих систем управління дотепер перебувають в експлуатації на об'єктах енергосистем; це дасть змогу студентам глибше зрозуміти проблеми, спонукати майбутніх фахівців до безперервного вдосконалення систем управління об'єктами енергосистем.

*Принцип причинності в каузальному навчанні.* Всесвіт являє собою взаємозв'язок предметів та явищ; у світі не існує явищ та подій, які б не мали причини свого виникнення або існування. Процес спричинення є необхідною ланкою будь-якого процесу розвитку, існування безпричинних подій суперечило би філософським фундаментальним принципам цілісності, розвитку, взаємозв'язку та закону збереження матерії та енергії [2]. Не винятком є і технічні системи, в яких на причинній зумовленості ґрунтується їхня побудова та функціонування. З огляду на це врахування принципу причинності є однією із центральних проблем під час розроблення каузального навчання у контексті професійної підготовки майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.

Загалом причинність можна визначити як такий генетичний зв'язок між явищами, за якого одне явище, що називається причиною, за наявності певних умов породжує до життя інше явище, що називається наслідком. Такі каузальні зв'язки характеризуються низкою особливостей, завдяки чому їх можна виявити та дослідити [2, 3]. З огляду на це основою каузального навчання повинні бути елементарні каузальні зв'язки із властивими їм ознаками, що можуть утворювати каузальні ланцюги, які, у свою чергу, можуть формувати каузальні мережі, комплекси та моделі. Як можна бачити, сама модель вирішення професійних задач майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем являє собою каузальний ланцюг професійних дій. Так, наявний матеріальний об'єкт із наявними професійними задачами щодо нього

стає причиною породження його ідеального образу у свідомості працівника, який сам стає причиною породження ідеального образу заданого матеріального об'єкта; останній, у свою чергу, є причиною створення заданого матеріального об'єкта. Отже, наслідок, що породжений деякою причиною, сам стає причиною іншого явища, останнє, у свою чергу, є причиною третього явища тощо. Цю послідовність явищ, пов'язану одна з одною внутрішньою необхідністю, і називають каузальним ланцюгом. Таким чином, кожна професійна дія має свою причину, кожна дія породжується іншою дією, і цей процес породження супроводжується перенесенням знань, умінь та навичок. Успішність виконання кожної професійної дії зумовлюється певною системою знань та вмінь, що перебувають у взаємодії та зумовлюють одна одну. Все це передбачає встановлення каузальних зв'язків між різними підсистемами знань та умінь. Каузальний зв'язок знань (умінь) повинен представляти відношення між двома знаннями (уміннями), за якого одне знання (уміння), що називається причиною, за наявності певних умов буде породжувати інше знання (уміння), що називається наслідком. Отже, в каузальному навчанні майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем діалектичний перехід згідно з моделлю вирішення професійних задач необхідно забезпечити шляхом використання каузальних ланцюгів дій та знань (умінь) щодо систем управління об'єктами енергосистем.

**Висновки з проведеного дослідження.** Побудована інформаційна модель професійної діяльності інженера з автоматизації енергосистем, що покладена в основу розроблення каузального навчання як модель вирішення професійних задач. Визначені філософські підґрунтя каузального навчання майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем за допомогою основних категорій та принципів діалектики.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Рудевіч Н.В. Визначення методології навчання майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем / Н.В. Рудевіч // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2015. – № 2. – С. 96–105.
2. Алексеев П.В. Философия : учеб. – 3-е изд., перераб. и доп. / П.В. Алексеев, Панин А.В. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. – 608 с.
3. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
4. Лазарев М.І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін : монографія / М.І. Лазарев. – Х. : Видавництво НФаУ, 2003. – 356 с.



УДК 37.013.42:81'246.2

## БІЛІНГВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ФАКТОРІВ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Ситняківська С.М., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри соціальних технологій  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

У статті представлені результати пілотажного опитування, яке було проведено серед студентів, викладачів та роботодавців із приводу доцільності викладання фахових предметів майбутнім фахівцям соціального профілю білінгвально. Визначено основні вимоги, які висувають роботодавці до професійної підготовки майбутніх фахівців соціального профілю, а саме визначено потребу у білінгвальних фахівцях; виявлено ставлення студентів до викладання фахових дисциплін білінгвально, їх обізнаність у цій сфері, розуміння подальших перспектив за умови вивчення фахових предметів білінгвально; виявлено готовність науково-педагогічних працівників кафедр, які готують майбутніх фахівців соціальної сфери, до викладання дисциплін блоку професійної підготовки білінгвально.

**Ключові слова:** професійна підготовка, фахівці соціальної сфери, білінгвальна підготовка, фахові предмети, науково-педагогічні працівники.

В статті представлені результати пілотажного опроса, проведеного среди студентов, преподавателей и работодателей по поводу целесообразности преподавания профессиональных предметов будущим специалистам социального профиля билингвально. Определены основные требования, которые выдвигают работодатели к профессиональной подготовке будущих специалистов социального профиля, а именно определена потребность в билингвальных специалистах; выявлено отношение студентов к преподаванию специальных дисциплин билингвально, их осведомленность в этой сфере, понимание дальнейших перспектив при условии изучения профессиональных предметов билингвально; выявлена готовность научно-педагогических работников кафедр, которые готовят будущих специалистов социальной сферы, к преподаванию дисциплин блока профессиональной подготовки билингвально.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, специалисты социальной сферы, билингвальная подготовка, профессиональные предметы, научно-педагогические работники.

Sytnyakovskaya S.M. BILINGUAL EDUCATION AS ONE OF THE FACTORS IN IMPROVING PROFESSIONAL COMPETENCY OF FUTURE SOCIAL SPHERE SPECIALISTS

The article presents the results of a pilot survey conducted among students, teachers and employers about the appropriateness of teaching professional subjects to future specialists of social sphere bilingually. The main requirements that employers put forward for the professional training of future social sphere specialists were identified, namely, the need in bilingual specialists was determined; it also was revealed the attitude of students to teaching special subjects bilingually, their awareness in this field, understanding of further perspectives in case of studying professional subjects bilingually; the readiness of scientific and pedagogical staff of the departments, which prepare future specialists of social sphere, to teaching the professional (special) subjects bilingually was also revealed.

**Key words:** professional training, specialists of social sphere, bilingual training, professional subjects, scientific and pedagogical workers.

**Постановка проблеми.** Зважаючи на те, що наша держава долучилася до глобалізаційних та інтеграційних процесів, які відбуваються у сучасному світі, обрала для себе європейський вектор розвитку, перед сучасними вищими навчальними закладами постало завдання формування особистості, здатної жити і діяти в нових умовах, тобто підготовки фахівця, здатного до адаптації своїх знань, умінь та навичок у полікультурному середовищі. Такі зміни активізували пошук нових форм і методів організації навчально-виховного процесу. Сучасними вітчизняними науковцями здійснюється розроблення концепцій оновлення освіт-

ньої структури, основних технологій навчання і виховання, однією з яких є втілення у навчальний процес методичної системи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. В умовах глобалізації зростає роль іноземних мов не в загальному, а у професійному напрямі, адже, окрім статусу політичного, соціально-економічного механізму культурологічного та міжнаціонального порозуміння між представниками світової спільноти, знання фахової іноземної мови різноманітними спеціалістами дає можливість не лише бути конкурентоспроможними на сучасному полікультурному ринку праці, а й просувати



нашу країну до європейської спільноти. В останнє десятиліття почали інтенсивно розвиватися міжнародні зв'язки України з країнами Європейського Союзу, між українськими і зарубіжними фірмами, підприємствами й організаціями у різних сферах діяльності (у тому числі і у соціальній сфері); розширюються безпосередні зв'язки між українськими і зарубіжними навчальними закладами; розробляються програми з культурного та освітнього обміну студентами, активізується участь українських студентів у спільних міжнародних проєктах; сучасний світ став більш багатонаціональним і багатомовним: з одного боку, активізується процес глобалізації та економічної конкуренції, а з іншого – зростає кількість мігрантів, біженців, переселенців, які потребують насамперед соціальної допомоги та підтримки; відбулися прогресивні зміни на сучасному ринку праці: практично всюди потрібні фахівці, які володіють принаймні однією іноземною мовою фахово; суспільство стало більш мобільним, що дало змогу українським громадянам відпочивати, навчатися і працевлаштовуватися за кордоном. На сьогодні володіння хоча б однією-двома іноземними мовами (за фахом підготовки) у глобалізованому світі розглядається як необхідність, що спричинило необхідність білінгвального навчання майбутніх фахівців. Нами було висунуто припущення про те, що якість професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах, рівень їх професійної компетентності та мотивація до кар'єрного зростання підвищуватиметься за умови впровадження у діяльність ВНЗ методичної системи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Упровадження такої системи можливе за умови бажання студентів перейти на інноваційну модель навчання, можливості науково-педагогічних працівників профільних кафедр викладати фахові предмети білінгвально та потреби сучасного ринку праці у таких фахівцях.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Незважаючи на те, що білінгвізм поки що не є розповсюдженою категорією у системі сучасної освіти України, його теоретичні основи відображені у працях таких науковців, як Н.О. Микитенко, Ф.А. Моїсеева. Проблемою підготовки фахівців на білінгвальній основі в інших державах займалися Є.М. Верещагін, М.М. Михайлов, В. Маккей, А.Г. Ширін. Методичний аспект білінгвального навчання досліджували Л.Г. Кошкуревич, Р. Байер, Д. Мон [1; 2]. Але цілісної методичної системи білінгвальної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери розроблено не було.

**Постановка завдання.** Метою статті є визначення основних вимог, які висувають роботодавці до професійної підготовки майбутніх фахівців соціального профілю, а саме визначення потреби у білінгвальних фахівцях; виявлення ставлення студентів до викладання фахових дисциплін білінгвально, їх обізнаності у цій сфері, розуміння подальших перспектив за умови вивчення фахових предметів білінгвально; виявлення готовності НПП кафедр, які готують майбутніх фахівців соціальної сфери, до викладання дисциплін блоку професійної підготовки білінгвально.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З метою визначення вимог роботодавців до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, а саме визначення потреби у білінгвальних фахівцях, було проведено глибинне інтерв'ю з роботодавцями (посадовими особами державних та громадських організацій соціального спрямування Житомирської області). Кількість опитуваних становила 61 особу.

Загалом роботодавці задоволені рівнем професійної підготовки студентів, що проходили у них технологічну (стажерську) практику зі спеціалізації. За результатами глибинного інтерв'ю було встановлено основні вимоги, які висувають роботодавці до майбутніх фахівців соціальної сфери (рис. 1.): 72% опитаних – наявність практичних професійних навичок за фахом; 61% опитаних – здатність аналізувати інформацію, системність мислення, здатність до самоосвіти (що передбачає здатність використовувати іноземні сучасні надбання соціальної сфери у процесі своєї професійної діяльності); 48% опитаних – уміння вирішувати проблемні ситуації професійного характеру; 41% опитаних – наявність навичок роботи з людьми і комунікативні уміння; 37% опитаних – володіння іноземною мовою професійного спрямування.

Таким чином, роботодавці майбутніх фахівців соціальної сфери серед п'яти основних чинників, які найбільше впливають на ефективність професійної діяльності спеціаліста та зростання його кар'єри, виокремлюють володіння ними іноземною мовою професійного спрямування; вважають білінгвальну підготовку (викладання фахових предметів іноземною мовою) майбутніх фахівців соціальної сфери важливою професійною якістю в умовах полікультурізації сучасного суспільства (65% опитаних); а також вважають, що фахівець, який вивчав спеціальні предмети іноземною мовою, буде мати переваги у працевлаштуванні над фахівцем, який не вивчав фахові предмети іноземною мовою (64% опитаних). Отже,



роботодавці майбутніх фахівців соціальної сфери (посадові особи державних та громадських організацій соціального спрямування Житомирської області) у результаті проведеного глибокого інтерв'ю висловили потребу у білінгвальних фахівцях соціальної сфери (понад 60% опитаних).

З метою виявлення ставлення студентів 1–6 курсів до викладання фахових дисциплін білінгвально, їх обізнаності у цій сфері, розуміння подальших перспектив за умови вивчення фахових предметів білінгвально було проведено анкетування студентів соціального профілю Київського університету імені Бориса Грінченка («Інститут людини», кафедра соціальної роботи) –

60 осіб; Уманського державного педагогічного університету (кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи) – 58 осіб; Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (кафедра соціальної педагогіки та корекційної освіти) – 62 особи; Рівненського державного гуманітарного університету (кафедра теорії і методики виховання) – 46 осіб та Житомирського державного університету імені Івана Франка (соціально-психологічний факультет, кафедра соціальних технологій): 2010 рік – 60 осіб, 2011 рік – 46 осіб, 2012 рік – 38 осіб, 2013 рік – 43 особи, 2014 рік – 28 осіб. Загальна кількість опитаних студентів становила 441 особу.

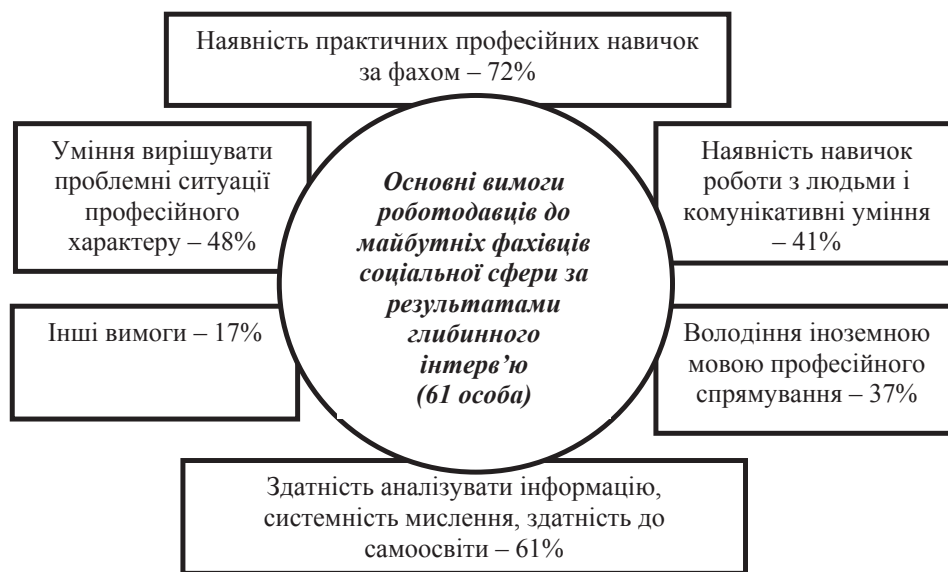


Рис. 1. Характер вимог роботодавців до фахівців соціальної сфери за результатами глибокого інтерв'ю

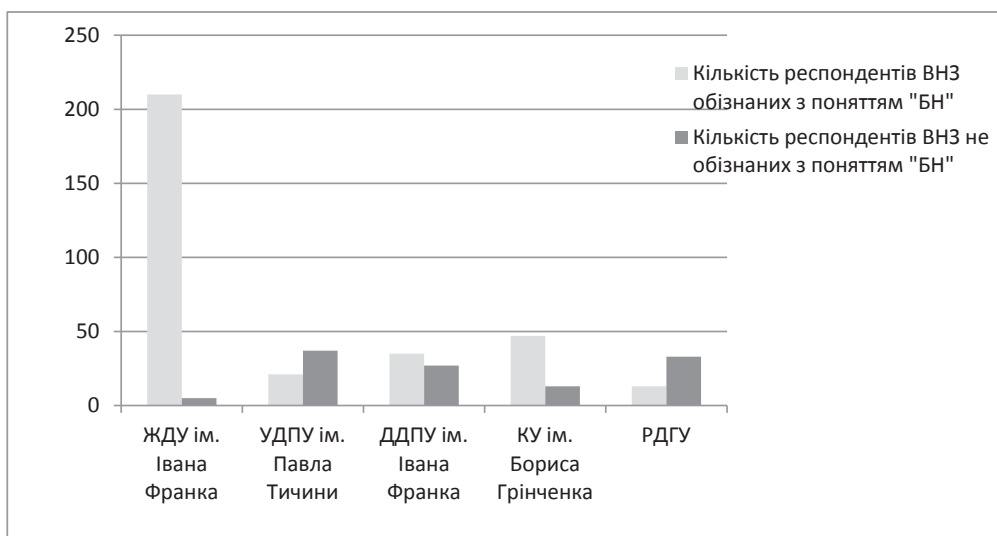
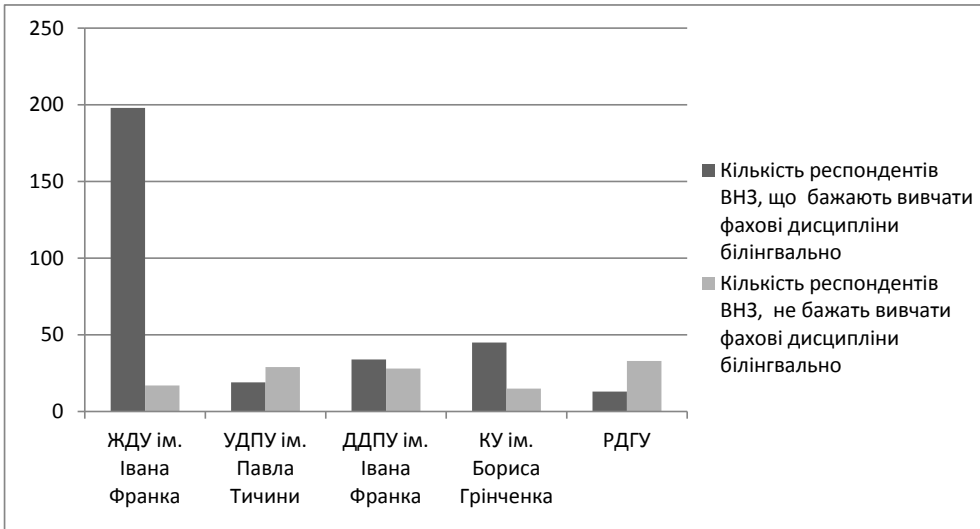


Рис. 2. Діаграма обізнаності респондентів із поняттям «білінгвальне навчання»



За результатами анкетування було встановлено, що 98% респондентів Житомирського державного університету імені Івана Франка обізнані з поняттям «білінгвальне навчання», такий високий відсоток пояснюється тим, що з 2010 року кафедрою соціальних технологій Житомирського державного університету імені Івана Франка задля реалізації освітніх вимог щодо вільної адаптації студентів в освітньому і науковому просторі країн-учасниць Болонського процесу почали впроваджуватися навчальні програми для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» фахово-комунікативного спрямування на білінгвальній основі, тобто декілька фахових предметів почали викладатися білінгвально. Студенти Київського університету імені Бориса Грінченка також обізнані із поняттям «білінгвальне навчання» (78% респондентів), що можна пояснити тим, що ВНЗ знаходиться у столиці країни і студенти чіткіше розуміють та відчувають на собі інтеграційні процеси, що відбуваються в країні, незважаючи на те, що фахові предмети білінгвально у них не викладаються. Студенти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка обізнані з поняттям «білінгвальне навчання» (56% респондентів) та мали короткочасний досвід такого навчання у період викладання фахових предметів іноземними фахівцями (Польща). Студенти Уманського державного педагогічного університету та Рівненського державного гуманітарного університету майже не обізнані з поняттям «білінгвальне навчання» (36% та 29% відповідно), з огляду на периферійність ВНЗ та відсутність фахових предметів, які б викладалися у такий спосіб (рис. 2.).

Таким чином, можна стверджувати, що більшість опитаних студентів (74%) обізнані з поняттям «білінгвальне навчання». Також за результатами анкетування було встановлено, що 92% респондентів Житомирського державного університету імені Івана Франка хочуть, щоб фахові предмети у них викладалися білінгвально, та вбачають переваги фахівців, які вивчали предмети циклу професійної підготовки у такий спосіб, над фахівцями, які не вивчали фахових предметів білінгвально. Такий великий відсоток можна пояснити тим, що у Житомирському державному університеті імені Івана Франка з 2010 року на кафедрі соціальних технологій впроваджене білінгвальне навчання і студенти мають змогу на прикладі випускників простежити переваги фахівців, які навчалися білінгвальним способом, над випускниками, які навчалися традиційно. 75% студентів Київського університету імені Бориса Грінченка також мають бажання вивчати фахові предмети білінгвально і вбачають переваги таких фахівців над тими, хто вивчав фахові предмети традиційно. Це можна пояснити потребами ринку праці у білінгвальних фахівцях, які студенти мегаполісу відчувають найгостріше. 55% студентів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 32% студентів Уманського державного педагогічного університету та 28% студентів Рівненського державного гуманітарного університету мають бажання вивчати фахові предмети білінгвально та вбачають переваги у таких фахівцях (рис. 3). Це пояснюється розумінням студентами інтеграційних процесів, які відбуваються у нашій країні, глобалізацією усього суспіль-



**Рис. 3. Діаграма, що характеризує бажання студентів вивчати фахові дисципліни білінгвально**





ства та міграційними процесами, які вимагають від сучасних фахівців професійного полілінгвізму.

Таким чином, можемо впевнено стверджувати, що більшість опитаних студентів (70%) бажають, щоби фахові предмети у них викладалися білінгвально, та вбачають переваги фахівців, які вивчали предмети циклу професійної підготовки у такий спосіб, над фахівцями, які не вивчали фахових предметів білінгвально.

З метою виявлення готовності науково-педагогічних працівників кафедр, які готують майбутніх фахівців соціальної сфери, до можливості викладання ними дисциплін блоку професійної підготовки білінгвально було проведене глибоке інтерв'ю з НПП Київського університету імені Бориса Грінченка («Інститут людини», кафедра соціальної роботи); Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (кафедра соціальної педагогіки та корекційної освіти); Рівненського державного гуманітарного університету (кафедра теорії і методики виховання); Уманського державного педагогічного університету (кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи); Житомирського державного університету імені Івана Франка (соціально-психологічний факультет, кафедра соціальних технологій). Загальна кількість опитаних науково-педагогічних працівників становила 43 особи. За результатами глибокого інтерв'ю було встановлено, що 100% респондентів обізнані з поняттям «білінгвальне навчання», розуміють різницю між вивченням іноземної мови за професійним спрямуванням та білінгвальним навчанням.

Також респондентами було відзначено, що білінгвальним способом профільні предмети викладаються лише у Житомирському державному університеті імені Івана Франка та Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка. 85% респондентів вважають, що майбутнім фахівцям соціальної сфери білінгвальна професійна підготовка буде корисною, адже фахівець, що вивчав спеціальні предмети іноземною мовою, буде мати переваги над фахівцем, який не вивчав фахових дисциплін іноземною мовою. 65% респондентів вважають, що у них достатньо базових знань іноземної мови, щоб викладати фахові дисципліни білінгвальним способом (за умови попередньої підготовки). 60% респондентів використовують у підго-

товці до проведення занять підручники або посібники з фаху, Інтернет-ресурси, написані іноземною мовою. 55% респондентів відповіли, що готові найближчим часом викладати одну або кілька фахових дисциплін білінгвальним способом.

Отже, науково-педагогічні працівники кафедр (85%), які готують майбутніх фахівців соціальної сфери, розуміють актуальність та перспективність білінгвальної підготовки майбутніх фахівців та готові (55% за умови попередньої підготовки) викладати дисципліни блоку професійної підготовки білінгвально.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Таким чином, за результатами узагальнення даних пілотажного опитування можемо дійти висновку, що як замовники на фахівців соціальної сфери – роботодавці, так і студенти та науково-педагогічні працівники добре обізнані з поняттям «білінгвальне навчання», вбачають переваги фахівців, які у процесі навчання вивчали дисципліни циклу професійної підготовки білінгвально, над фахівцями, які навчалися за класичною системою, розуміють актуальність і потребу у білінгвальних галузевих фахівцях. Більшість опитаних студентів та науково-педагогічних працівників вважають потрібним і корисним білінгвальне вивчення (викладання) дисциплін циклу професійної підготовки та виражають готовність до викладання (НПП) та навчання (студенти) фахових дисциплін білінгвально. Більшість роботодавців майбутніх фахівців соціальної сфери виражають потребу у білінгвальних фахівцях для виконання міжнародних проектів та внутрішньої діяльності. Тому можемо узагальнити, що білінгвальне навчання на сучасному етапі є одним із факторів підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. Одним із перспективних напрямів подальшої роботи вважаємо розроблення та впровадження у навчальний процес ВНЗ моделі білінгвальної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

---

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Верещагин Е.М. Вопросы теории речи и методики преподавания иностранного языка / Е.М. Верещагин. – М. : МГУ, 1969. – 90 с.
2. Ширин А.Г. Педагогические аспекты билингвизма : развитие новой научной школы / А.Г. Ширин. – Ментор. – 2003. – № 2. – С. 34–38.



УДК 371.13

## АРХІТЕКТОНІКА КУРСУ «ГУВЕРНЕРСТВО»

Соценко Ю.Ю., викладач  
кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти  
Херсонський державний університет

У статті висвітлено основні поняття гувернерства як системи індивідуального навчання й виховання дітей в умовах сім'ї. Описана архітектоніка спецкурсу «Гувернерство» для студентів факультету дошкільної та початкової освіти за напрямом підготовки «Дошкільна освіта» Херсонського державного університету. Прибічники альтернативної освіти надають особливого значення гувернерству як цілісній педагогічній системі, яка відзначається широким спектром видів діяльності, зорієнтована на формування особистості дитини на основі вільного вибору видів, методів і форм впливу.

**Ключові слова:** гувернер, гувернерство, альтернативна освіта.

В статье освещены основные понятия гувернерства как системы индивидуального обучения и воспитания детей в условиях семьи. Описана архитектоника спецкурса «Гувернерство» для студентов факультета дошкольного и начального образования по направлению «Дошкольное образование» Херсонского государственного университета. Сторонники альтернативного образования придают особое значение гувернерству как целостной педагогической системе, которая отличается широким спектром видов деятельности, ориентированной на формирование личности ребенка на основе свободного выбора видов, методов и форм воздействия.

**Ключевые слова:** гувернер, гувернерство, альтернативное образование.

Sotsenko Yu. Yu. ARCHITECTONICS COURSE "TUTORING"

In the article the author describes the main concepts of guidance as a system of individual education and upbringing of children in a family environment. The architectonics of the special course "Tutoring" for students of the faculty of preschool and elementary education in the direction of preparation "Preschool education" of Kherson State University are described. The formation of alternative education attaches particular importance to the management as a holistic pedagogical system, which is marked by a wide range of activities, focused on the formation of the child's personality on the basis of free choice of types, methods and forms of influence.

**Key words:** tutor, tutoring, alternative education.

**Постановка проблеми.** Реформування системи вищої освіти, відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та адаптації до Європейського простору вищої освіти, зумовили зміни й нововведення не лише в Законі України «Про вищу освіту», а й у становленні альтернативної освіти.

Альтернативні освітні системи виникають як виклик освітньо-виховним інститутам соціуму, вони тісно пов'язані зі змінами в потребах і запитах дітей і їхніх батьків.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Усе більше зростає інтерес до гувернерства не тільки батьків дошкільників, а й науковців і практиків. Свідченням цього є наукові розвідки вітчизняних і зарубіжних учених, у яких аналізуються можливості отримання належної освіти особистістю в умовах сучасної варіативної освіти. Зокрема, у працях Н. Ковалевської, О. Корх-Черби, Є. Сарапулової, В. Стинської, С. Трошиної розглянуто історичний аспект діяльності й підготовки домашніх педагогів; А. Бардінова, А. Богуш, О. Біла, Л. Безбах, Г. Беленька, А. Ганічева, О. Савушкіна, Є. Петрова, Н. Рогальська, Д. Федоренко розкривають зміст професійної підготовки

гувернерів у системі середньої професійної та вищої освіти; К. Волинець, М. Головка, С. Купріянов, С. Марченко, Р. Охрімчук, Л. Пасечник, Н. Савельєва, Т. Скорик, С. Теплюк, Т. Тимохіна, Т. Ткачук, О. Шароватова аналізують різноманітні аспекти професійно-педагогічної діяльності гувернера в умовах сім'ї; І. Акіншева, Л. Завацька, З. Зайцева, Н. Корпач, Т. Лодкіна, Н. Максимовська, В. Ковалевська обґрунтовують специфіку роботи соціального гувернера та його теоретико-практичну підготовку у вищому навчальному закладі. Усі ці публікації свідчать про інтерес науковців і практиків до проблеми й на користь її подальшого вивчення [3, с. 229–236].

**Постановка завдання.** Мета статті – обґрунтувати гувернерство як педагогічне явище в сучасному просторі дошкільної освіти й розкрити зміст спецкурсу «Гувернерство».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** За останнє десятиріччя все більшої актуальності набуває проблема професійного домашнього виховання й навчання, адже з кожним роком зростає попит на гувернерів. Професія «гувернер» уведена



до переліку спеціальностей, наявних в Україні («Тимчасовий державний перелік професій», код спеціальності 5131), що вказує на її офіційне визнання та інтенсивне поширення.

Гувернерство має свій понятійно-категоріальний апарат. Гувернантка, гувернер (від франц. *gouvernante* – керувати) – особи, які наймалися для домашнього виховання й початкового навчання дітей у сім'ях дворян, вищих чиновників, буржуазії, купців [1].

Гувернерство як педагогічне явище постало з потреби у формуванні яскравої неординарної особистості, здатної здійснювати подальший поступ людської цивілізації. Гувернерство розвивалося в надрах родинного виховання, яке, у свою чергу, відображало педагогічну орієнтацію суспільства. Гувернерство доцільно визначити як цілісну педагогічну систему й окрему галузь педагогіки, що вивчає особливості індивідуалізованого формування в домашніх умовах освіченої, гармонійно розвиненої, комунікабельної особистості з активно життєвою позицією [2].

Проаналізувавши робочі навчальні плани напряму підготовки «Дошкільна освіта» факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету, а також з огляду на тематику дослідження, ми зробили висновок, що найбільш сприятливим для вивчення буде введення спецкурсу за вибором студентів «Гувернерство» саме на третьому курсі, оскільки студенти вже мають певне підґрунтя для його засвоєння.

У пояснювальній записці ми сформулювали мету, завдання, вимоги до знань, умінь і навичок студентів, а також міжпредметні зв'язки.

#### **Мета курсу**

Мета курсу – ознайомити студентів з історією виникнення й розвитком гувернерства в Україні як особливої сфери діяльності людини, наукової галузі, навчальної дисципліни, використовуючи системний підхід:

- забезпечити професійну компетентність студентів у сфері ще одного напряму роботи з дітьми й дорослими;
- ознайомити студентів з гувернерськими системами навчання й виховання;
- засвоїти теоретичні засади специфіки роботи гувернерів;
- проаналізувати рівень професійної та допрофесійної підготовки цієї категорії працівників в Україні;
- залучити студентів до науково-практичної роботи із зазначеної дисципліни.

#### **Завдання курсу:**

##### **Пізнавальні:**

- створення умов для оволодіння студентами засобами й методами організації

гувернерської роботи, формування в процесі навчання професійної майстерності, організаційно-педагогічних навичок, умінь творчо застосовувати одержані знання в практичній діяльності;

- створення умов ґрунтового оволодіння матеріалом курсу на рівні готовності до його використання в практичній діяльності.

##### **Розвивальні:**

- формування в студентів соціально-професійних умінь планувати й реалізовувати свою роботу з дітьми та їхніми батьками;
- підвищення теоретичного розуміння сутності роботи гувернера, її затребуваності й суспільного значення.

##### **Виховні:**

- сформулювати в студентів активну життєву позицію, високу свідомість, прагнення до самоосвіти й професійного самовдосконалення;
- виховання в студентів соціальної активності, намагання керуватися в практичній діяльності принципами загальнолюдської моралі, сумлінного ставлення до професії, прагнення до творчості.

#### **Вимоги до знань і умінь майбутніх вихователів:**

##### **знати:**

- теоретичні засади курсу «Гувернерство», основні засади гувернерської роботи, особливості ролі гувернера в сім'ї, мету, завдання і зміст провідних концептуальних, базових і варіативних програмних документів, що регламентують діяльність вихователя;

##### **уміти:**

- орієнтуватися в питаннях планування роботи гувернера, керівництва навчально-виховною, методичною, організаційно-педагогічною роботою педагога та знати психологічні особливості дітей дошкільного віку, взаємодіяти з батьками дітей.

**Міжпредметні зв'язки:** опановуючи зазначений перелік знань, умінь і навичок, студенти мають актуалізувати знання з курсів «Дошкільна педагогіка», «Вступ до спеціальності», «Ознайомлення з суспільним довкіллям», що сприятиме надалі формуванню професійної компетентності вихователя ДНЗ у професійному аспекті.

У програмі курсу визначили два розділи:

#### **Тема 1. Гувернерство як соціально-педагогічне явище.**

Історичний аналіз виникнення понять «педагог», «учитель», «гувернер», «бонна», «няня». Виховання дітей на території сучасної України в період із I по IV століття й за часів Київської Русі. Форма виховання – «годувальництво». Домінування гувернерів-іноземців у сім'ях знаті в



XVII–XVIII століттях. Гувернерство в сім'ях видатних українських діячів і письменників. Гувернерство – феномен соціальної сфери сучасного суспільства. Сучасні соціально-економічні зміни в житті сучасної сім'ї. Освітні заклади, які готують гувернерів на території України.

## **Тема 2. Організаційно-педагогічні засади роботи гувернера.**

Державна сімейна політика. Нормативно-правова база сімейних відносин. Особливості взаємин дітей і батьків у сучасних родинях. Дотримання прав дитини в процесі життєдіяльності родини. Соціально-правова захищеність дитини й гувернера. Консультативна робота гувернера в процесі допомоги в сімейному вихованні, соціально-педагогічна діагностика відхилень сімейного виховання. Педагогічні технології й методи організації соціальної роботи гувернерів із різними групами клієнтів. Психолого-фізіологічні особливості обдарованих дітей. Види обдарувань і типи творчої роботи з обдарованою молоддю. Духовно-моральне виховання на основі православних традицій. Реалізація соціально-психологічних програм соціалізації дітей із обмеженими можливостями. Специфіка організації роботи гувернерів. Пріоритетні гувернерські методики навчання й виховання дитини в домашніх умовах. Визначення індивідуальних особливостей дитини на основі порівняння загальних

психолого-педагогічних характеристик, а також стабільних і нестабільних новоутворень у її характері та поведінці.

**Висновки з проведеного дослідження.** Нині інститут домашніх вихователів переживає піднесення, що виявляється у збільшенні попиту на послуги гувернерів, інтересу науковців до цього виду суспільного учіння, створенні освітніх закладів (відкриття нових спеціальностей на педагогічних факультетах) із підготовки домашніх вихователів, організації курсів із підготовки гувернерів.

Подальшої наукової розробки, на нашу думку, потребують питання професійної підготовки гувернерів на різних ступенях системи освіти України.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Сарапулова Є.Г. Професійна підготовка гувернерів: ретроспективний огляд – сучасність – перспективи / Є.Г. Сарапулова // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 4. – С. 134–139.
3. Соценко Ю.Ю. Роль та місце гувернерства як системи індивідуального навчання й виховання дітей в сучасному освітньому просторі / Ю.Ю. Соценко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – К. : Гнозис, 2016. – Додаток 1 до вип. 37. – Том IV (77). – С. 229–236.



УДК 378:364.62-005.336.2

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У КОНТЕКСТІ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Стрельбицька С.М., викладач  
кафедри психіатрії, наркології, психології та соціальної допомоги  
ДВНЗ «Одеський національний медичний університет»

У статті здійснено психолого-педагогічний аналіз поняття «організаційно-управлінська компетентність», розкрито розмаїття і протиріччя авторів у його трактуванні. Відзначено, що, незважаючи на наявність великої кількості наукових досліджень із приводу дефініції означеного поняття, воно залишається і досі дискусійним та потребує більш детального вивчення. Розглянуто проблему організаційно-управлінської компетентності в контексті базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі навчання у ВНЗ. Охарактеризовано сутність, компоненти та з'ясовано значення означеної компетентності для професійної діяльності майбутніх соціальних працівників.

**Ключові слова:** організаційно-управлінська компетентність, майбутні соціальні працівники, професійна освіта, професійна підготовка.

В статье осуществлен психолого-педагогический анализ понятия «организационно-управленческая компетентность», раскрыто многообразие и противоречия авторов в его трактовке. Отмечено, что, несмотря на наличие большого количества научных исследований по поводу дефиниции этого понятия, оно до сих пор остается дискуссионным и требует более детального изучения. Рассмотрены проблемы организационно-управленческой компетентности в контексте базовых компетентностей будущих социальных работников в процессе обучения в вузе. Охарактеризованы сущность, компоненты и выяснено значение обозначенной компетентности для профессиональной деятельности будущих социальных работников.

**Ключевые слова:** организационно-управленческая компетентность, будущие социальные работники, профессиональное образование, профессиональная подготовка.

### Strelbitskaya S.M. ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF THE BASIC COMPETENCES OF FUTURE SOCIAL WORKERS

The article deals with the psychological and pedagogical analysis of the concept of "organizational and managerial competence", reveals the diversity and contradictions of the authors in his interpretation. It is noted that despite the presence of a large number of scientific studies on the definition of this concept, it remains and remains controversial and requires more detailed study. The problem of organizational and managerial competence in the context of basic competences of future social workers in the process of studying at universities is considered. The essence, components and essence of the defined competence of professional activity of future social workers are determined.

**Key words:** organizational and managerial competence, future social workers, vocational education, professional training.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку системи вищої освіти України характеризується суттєвими змінами вимог до рівня професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. У цьому зв'язку, в умовах сучасної соціокультурної ситуації, виникає потреба в появі нових підходів до формування і розвитку особистості майбутніх соціальних працівників. Компетентнісний підхід є саме тим системним, міждисциплінарним підходом, в якому є особистісні та діяльнісні аспекти, прагматична і гуманістична спрямованість, який забезпечить підготовку конкурентоспроможних, професійно мобільних, соціально відповідальних та здатних до соціальної адаптації випускників. Сьогодні суспільство вимагає від майбутніх соціальних працівників здатності та готовності до вирішення соціально-економічних і правових проблем

окремих категорій населення та організації й управління професійною діяльністю, що, в свою чергу, має вирішальний вплив на якість їх майбутньої професійної діяльності.

Однією з принципово нових стратегій підготовки кваліфікованих соціальних працівників, висувається орієнтація системи вищої освіти України на оволодіння майбутніми випускниками організаційно-управлінською компетентністю в процесі навчання у ВНЗ. Формування у майбутніх соціальних працівників організаційно-управлінської компетентності в контексті базових компетентностей – це не тільки базис для їх подальшого професійного вдосконалення, але й обов'язкова умова розвитку системи соціального захисту населення загалом.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У науковій літературі склалися певні передумови для дослідження проблеми під-



готовки та професійного становлення майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. Про це свідчить той факт, що деякі їх аспекти отримали відображення у дослідженнях багатьох українських та зарубіжних науковців у галузі педагогіки, психології, акмеології та соціальної роботи (В. Бочарова, М. Євтух, Г. Яворська, І. Зверева, А. Капська, М. Лукашевич, І. Мигович, Л. Міщик, О. Карпенко, С. Харченко та ін.), зокрема, питання компетенцій та компетентностей (І Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Е. Зеер, Н. Бібік, В. Хутмакер, О. Овчарук, Дж. Равен, Р. Уайт, Ю. Татур та ін.). Викликала інтерес роль менеджменту у професійній діяльності майбутніх соціальних працівників (А. Панов, Є. Холостова, Н. Румянцева та ін.). Організаційно-управлінська компетентність протягом тривалого періоду привертає увагу багатьох науковців (Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Єльников, М. Захаров, В. Кремень, В. Олійник, Д. Козлов, П. Трайпети, Дж. Реніан та ін.). Науковцями обговорюється проблема формування організаційно-управлінської компетентності у майбутніх фахівців (А. Богуш, М. Букач, О. Заславська, А. Ісламов, Л. Ведернікова, Є. Зімін, І. Семікін, В. Бегей, Н. Коломінський та ін.).

Попри численні дослідження проблема організаційно-управлінських компетентностей майбутніх соціальних працівників залишається мало дослідженою і потребує більшого вивчення. Зокрема, спеціальних досліджень із проблем визначення сутності та змісту організаційно-управлінської компетентності майбутніх соціальних працівників у контексті базових компетентностей не було виявлено.

Сучасний стан розвитку цього наукового напрямку вимагає вирішення проблеми розроблення концептуальних, теоретичних та методологічних підходів до визначення поняття «організаційно-управлінська компетентність» майбутніх соціальних працівників та з'ясування її місця у психолого-педагогічній науці вищої школи. Не зменшуючи ролі та значення цього дослідження для системи вищої освіти, треба зазначити, що чимало теоретичних питань залишаються дискусійними, нагальним є вивчення та обґрунтування організаційно-управлінської компетентності як однієї з основних базових компетентностей майбутніх соціальних працівників у процесі навчання у ВНЗ.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає у розкритті сучасних наукових підходів щодо висвітлення поняття та структури організаційно-управлінської компетентності в контексті базових компетентностей майбутніх соціальних працівників в умовах фахової підготовки у ВНЗ.

Завданнями цієї статті є теоретичний аналіз наукової психолого-педагогічної літератури з проблеми визначення та розкриття сутності і структури «організаційно-управлінської компетентності» в контексті базових компетентностей та з'ясування її значення у професійній діяльності майбутніх соціальних працівників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Динамічне реформування системи освіти України, зміна парадигми освіти значною мірою торкнулися і соціальної сфери. З'являється новий професійний напрям «соціальна робота», високий суспільний статус якої та швидко зростаюча потреба у відповідних професіоналах для соціального захисту конкретних верств населення висунули вимогу професійної підготовки соціальних працівників як одне з пріоритетних завдань соціальної політики держави.

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників детермінована складністю форм соціокультурного розвитку українського суспільства та специфікою соціальної роботи. Соціальна робота – це професія, метою якої є надання допомоги клієнтам у досягненні соціально-прийняттого або соціально-привабливого рівня життя та поліпшення якості життя соціально незахищених категорій населення [7, с. 22]. Як професійна діяльність соціальна робота спрямована на розвиток системи соціальних відносин і на управління державними та суспільними інститутами, які сприяють всебічному життєзабезпеченню і розвитку всіх членів суспільства [3, с. 127].

Сучасна українська реальність поставила на порядок денний необхідність якісної і професійної організації та управління соціальною роботою. Соціальній сфері необхідні кваліфіковані професіонали, здатні швидко реагувати на зміни в соціумі та приймати рішення, чітко оцінюючи різні аспекти проблемних ситуацій. Тому сьогодні актуалізується необхідність оволодіння майбутніми соціальними працівниками організаційно-управлінською компетентністю в контексті їх базових компетентностей як основи професійного виконання ними своїх завдань та обов'язків. Зокрема, відповідно до «Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників» соціальний працівник повинен кваліфіковано вирішувати коло питань і проблем, безпосередньо пов'язаних із багаторівневою організаційно-управлінських завдань у цій професійній сфері: від принципів і нормативних основ організації системи соціальної підтримки загалом, технологій організації й управління соціальною службою та її ланками до прийо-



мів управління взаємодією із клієнтськими системами, техніками самоменеджменту [4, с. 51]. Соціальний працівник є менеджером, який повинен вміти комплексно застосовувати правові, економічні, психологічні та соціальні технології, що дають йому змогу активізувати клієнта, формувати міждисциплінарну команду, розробляти і здійснювати соціальні програми і проекти, створювати соціально здоровий соціум, встановлювати соціальні контакти, здійснювати соціальне партнерство [10, с. 44].

Процес надання соціальної, правової, психологічної допомоги соціально незахищеним верствам населення є величезною системою, що включає в себе безліч взаємопов'язаних структур і функціональних компонентів, які підпорядковані меті та завданням соціальної роботи. Основними елементами цієї системи є суб'єкт управління, об'єкт управління, проблема, взаємодія з найближчим оточенням клієнта, технології допомоги та створення мережі співпраці. З позиції управлінської науки майбутній соціальний працівник взаємодіє з усіма зазначеними компонентами, і, по суті, є організатором та управлінцем процесу надання допомоги клієнту [10, с. 63]. Майбутній соціальний працівник керує процесом надання допомоги клієнту, використовуючи при цьому всі наявні ресурси (ресурси організації, власні професійно-особистісні ресурси, а також ресурси клієнта). Для цього він повинен навчитися у ВНЗ мислити стратегічно, приймати організаційні та управлінські рішення, налагоджувати ефективний комунікаційний зв'язок із клієнтами, колегами, адміністрацією, партнерами, вміти працювати з інформацією, використовувати інноваційні технології, володіти основами маркетингу, адміністрування та ділової етики [6, с. 59].

Теоретичний аналіз сутності поняття організаційно-управлінської компетентності показав, що вчені визначають її з позиції здатності та готовності ефективно вирішувати організаторські й управлінські завдання в ролі суб'єкта й об'єкта управління. У цьому разі організаційно-управлінська компетентність визначається як готовність до виконання організаційних і управлінських завдань, наявність ціннісних орієнтацій, здатність прийняття індивідуальних і колективних управлінських рішень [5, с. 33]; здатність приймати оптимальні управлінські рішення; сприймати, аналізувати і реалізовувати управлінські інновації у професійній діяльності [7, с. 64]. Зазначимо, що сучасні психолого-педагогічні дослідження організаційно-управлінської компетентності показали, що одноставної

позиції щодо визначення сутності цього поняття немає, крім того, в більшості джерел воно розглядається роздільно, як організаційна і як управлінська компетентність.

Фундаментальні дослідження поняття «управлінська компетентність» провели О.М. Белова, А.І. Таюрський, які під управлінською компетентністю розуміють здатність і готовність цілісно і глибоко аналізувати, виявляти, точно формулювати проблеми установи, знаходити й ефективно реалізовувати з великої кількості альтернативних підходів до їх вирішення найбільш доцільний підхід щодо конкретної ситуації цієї установи [8, с. 6]. Л.Г. Кисельова розглядає управлінську компетентність як інтегральну особистісно-професійну характеристику в сукупності когнітивного, ціннісного, комунікативного та організаційно-діяльнісного компонентів, яка визначає готовність і здатність професійно виконувати управлінські функції, забезпечуючи ефективно вирішення професійних завдань [4, с. 42].

Зарубіжний науковець К.А. Баженова визначає організаційно-управлінську компетентність як професійну характеристику особистості, яка проявляється у здатності і готовності виділяти, дає змогу точно формулювати, цілісно і глибоко аналізувати проблеми розвитку діяльності і знаходити найбільш доцільні та ефективні шляхи їх вирішення щодо конкретної ситуації. У структуру організаційно-управлінської компетентності автор включає такі компоненти, як когнітивний, організаційний, рефлексивний, комунікативний [1, с. 37].

Цікавою є позиція українського вченого М.М. Букача, який зазначає, що організаційно-управлінська компетентність – це володіння високою соціальною культурою управлінської діяльності працівників установ соціального захисту; здатність до організаційно-управлінської роботи в підрозділах соціальних установ і служб; здатність самостійно вирішувати комплекс організаційно-управлінських завдань у професійній діяльності; готовність до проведення ділових перемовин у галузі організації роботи із соціального обслуговування населення [2, с. 127].

Деякі дослідники визначають організаційно-управлінську компетентність майбутнього соціального працівника як індивідуально-особистісний результат освіти, який відображає можливість професіонала самостійно вирішувати комплекс організаційно-управлінських завдань у різних ситуаціях професійної діяльності [10, с. 112]. Зокрема, на їх думку, організаційно-управлінська компетентність – це складник у структурі базової



вих компетентностей майбутніх соціальних працівників. На нашу думку, організаційно-управлінська компетентність є базовою, оскільки пов'язана з рішенням цілої низки організаційно-управлінських завдань, які не становлять основний зміст професійної діяльності, але водночас є її істотним елементом, який справляє значний вплив як на сам процес майбутньої професійної діяльності, так і на його результати.

На думку деяких науковців, структурними компонентами організаційно-управлінської компетентності майбутнього соціального працівника є 1) когнітивний (сукупність знань із теорії та практики управління); 2) діяльнісний (практичний досвід використання організаційних і управлінських знань і вмінь у всіх напрямках професійної діяльності, наприклад, у волонтерській діяльності); 3) операційно-технологічний (сукупність умінь і навичок практичного вирішення організаційно-управлінських завдань. У цьому компоненті виділяють такі вміння та навички, як організація управлінського циклу (планування, організація, стимулювання, контроль); уміння приймати рішення; робота з інформацією; організація комунікацій; адміністративна робота; вміння застосовувати некомерційний маркетинг, уміння і навички ділової етики); 4) особистісний (сукупність важливих для здійснення організаційно-управлінської діяльності індивідуально-психологічних якостей і здатностей, таких, наприклад, як лідерські та креативні якості, стресостійкість, організованість та ін.); 5) ціннісно-мотиваційний (усвідомлення цінності організаційно-управлінської компетентності для професійної діяльності та саморозвитку); 6) рефлексивний (здатність осмислювати, оцінювати, прогнозувати організаційно-управлінські аспекти діяльності та її результати) [7, с. 35]. Водночас щодо структурних компонентів організаційно-управлінської компетентності ми поділяємо позицію А. Петрова, який пропонує розглядати структурні компоненти компетентностей майбутніх соціальних працівників у їх ієрархічному, різнорівневому взаємозв'язку. Він виділяє три рівні:

- базовий, який включає когнітивний, особистісний і діяльнісний компоненти, що забезпечують саму можливість формування компетентності;

- інструментальний, що включає ціннісно-мотиваційний компонент, забезпечує певну спрямованість, орієнтованість особистості та рефлексивно-креативний, що сприяє формуванню динамічності й адаптивної компетентності;

- особистісний операційно-технологічний, тобто ті практичні вміння і навички,

які виражають сутність компетентності як готовності особистості до здійснення діяльності [8, с. 35].

Із вищевикладеного випливає, що організаційно-управлінська компетентність майбутніх соціальних працівників є важливим складником їх базових компетентностей і виражається у здатності та готовності здійснювати цілепокладання; організувати, планувати, контролювати діяльність і передбачити її результат, здійснювати аналіз; мотивувати і стимулювати роботу колективу; розробляти і застосовувати різноманітні управлінські рішення; витягувати й аналізувати інформацію з різних джерел; адаптуватися і самоорганізовуватися у нових та складних ситуаціях.

Крім того, організаційно-управлінська компетентність майбутніх соціальних працівників, окрім здатності та готовності, визначається ще й певними професійними якостями та організаторськими здібностями, які забезпечують успішне виконання організаційно-управлінських завдань і різнобічними знаннями (економічними, правовими, організаційно-управлінськими, психологічними, соціально-педагогічними та вміннями технологічно використовувати наявні організаційно-управлінські знання).

**Висновки з проведеного дослідження.** Результати проведеного дослідження дають нам підставу стверджувати, що формування у майбутніх соціальних працівників організаційно-управлінської компетентності – це не тільки базис для їх подальшого професійного зростання, але й обов'язкова умова розвитку соціальної системи вищої освіти. Організаційно-управлінську компетентність майбутніх соціальних працівників можна розглядати як здатність і готовність цілісно і глибоко аналізувати, виявляти, точно формулювати проблеми соціально незахищених категорій населення та знаходити із багатьох альтернативних підходів до їх вирішення найбільш доцільний та ефективний щодо конкретної проблемної ситуації. Організаційно-управлінська компетентність майбутніх соціальних працівників забезпечує результативність стратегічного управління ними соціальною службою, своїм саморозвитком у довгостроковій перспективі та надання соціально-незахищеному населенню якісних і високопрофесійних послуг. Крім того, ми визначаємо організаційно-управлінську компетентність майбутніх соціальних працівників як складову частину базових компетентностей, яка необхідна для вирішення кваліфікаційних фахових завдань та обов'язків.

Перспективу подальших розвідок у цьому напрямі можуть становити дослі-





дження з метою уточнення сутності поняття та структури організаційно-управлінської компетентності майбутніх соціальних працівників у контексті базових компетентності та шляхів їх реалізації на практиці.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Баженова К.А. Диагностика сформированности организационно-управленческой компетентности педагогов – руководителей исследовательской деятельностью школьников / К.А. Баженова // Вестник Московского университета. Сер. 20. – М.: Педагогическое образование, 2010. – № 1. – С. 35–40.

2. Букач М.М. Компетентнісно орієнтоване навчання як основа формування майбутнього соціального працівника / М.М. Букач // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. – Випуск 22: збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – С. 119–131.

3. Годлевська Д.М. Соціальна робота як специфічний вид професійної діяльності соціального працівника // Соціалізація особистості: Збірник наукових праць / За заг. ред. проф. А.Й. Капської. Том XXV. – К.: НПУ, 2005. – С. 126–137.

4. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 80 «Соціальні послуги». – К.: НДІ праці і зайнятості населення, 2016. – С. 51.

5. Киселева Л.Г. Формирование управленческой компетентности будущих специалистов дошкольных образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Чита, 2007. – 249 с.

6. Козлов Д.О. Управлінська компетентність майбутнього викладача вищої школи як об'єкт наукового аналізу / Д.О. Козлов // Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті: [монографія] / за ред. проф. М.О.Лазарева. – Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2014. – С. 37–59.

7. Кузнецова О.А. Формирование управленческой компетентности у студентов специальности «Управление качеством»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Тольятти, 2007. – 220 с.

8. Петров А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории // Вестник высшей школы. – 2005. – № 2. – С. 31–38.

9. Таюрский А.И. Факторы, влияющие на формирование управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений всех уровней профессионального образования // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 1. – С. 5–7.

10. Холостова Е.И. Профессионализм в социальной работе. – М.: ИТК «Дашков и Ко». – 2009. – 236 с.



УДК 378.147:[81'271:656.61]

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Токарева О.В., аспірант  
Херсонський державний університет,  
викладач англійської мови  
Морський коледж Херсонської державної морської академії

У статті розглядаються сучасні підходи (професійно-орієнтований, комунікативний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, ситуативний) до реалізації методики формування мовленнєвої культури майбутніх фахівців морської галузі, що ґрунтуються на суб'єкт-суб'єктній взаємодії та взаємозумовленості мети, змісту, форм і методів навчання. Виділені підходи спрямовані на формування мовленнєвої компетентності, розвиток творчого мислення та стимулювання мовленнєвого самовдосконалення в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців морської галузі.

**Ключові слова:** мовленнєва культура, методика формування мовленнєвої культури, майбутні фахівці морської галузі, професійно-орієнтований, комунікативний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, ситуативний підходи.

В статье рассматриваются современные подходы (профессионально-ориентированный, коммуникативный, компетентностный, личностно-ориентированный, ситуативный) к реализации методики формирования речевой культуры будущих специалистов морской отрасли, которые основываются на субъект-субъектном взаимодействии и взаимообусловленности цели, содержания, форм и методов обучения. Выделенные подходы направлены на формирование речевой компетентности, развитие творческого мышления и стимулирование речевого самоусовершенствования в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов морской отрасли.

**Ключевые слова:** речевая культура, методика формирования речевой культуры, будущие специалисты морской отрасли, профессионально-ориентированный, коммуникативный, компетентностный, личностно-ориентированный, ситуативный подходы.

Tokareva O.V. MODERN APPROACHES TO IMPLEMENTATION OF THE LANGUAGE CULTURE METHODOLOGY FOR FUTURE MARINE SPECIALISTS IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

The article deals with modern (professional-oriented, communicative, competent, personally oriented, situational) approaches to the implementation of the methodology of the language culture forming of future marine industry specialists, based on subjective-subject interaction and interdependence of purpose, content, forms and methods of teaching. These selected approaches are aimed at forming speech competence, development of creative thinking and stimulation of speech self-improvement in the process of professional training of future specialists in the maritime industry.

**Key words:** speech culture, methods of formation of speech culture, future specialists in the maritime industry, professionally oriented, communicative, competence, personality oriented, situational approaches.

**Постановка проблеми.** Сучасні перетворювальні процеси, що пов'язані із суспільно-економічними змінами та інтеграцією України у світовий освітній простір, зумовлюють підготовку конкурентоспроможних фахівців, які не лише були б професійно компетентними у сфері фахових технологій, а й володіли б мовними ресурсами, що забезпечують ефективність професійної діяльності у виробничих колективах під час міжособистісної взаємодії. У зв'язку із цим та новими вимогами в міжнародній морській галузі, які висуваються до професійної підготовки фахівців морського флоту, необхідна підготовка висококваліфікованого професіонала в умовах вищих навчальних закладів морського профілю з

глибокими фаховими знаннями, уміннями працювати в різномірних екіпажах, навичками іншомовного ділового спілкування з галузевих питань тощо. Отже, актуальності набуває мовна освіта, а саме формування мовленнєвої культури студентів, у тому числі курсантів вищих навчальних закладів морського профілю.

Основні аспекти проблеми формування мовних компетенцій, мовленнєвої культури студентів вищих навчальних закладів, зокрема й морської галузі, знайшли відображення в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Законі України «Про освіту», Законі України «Про вищу освіту», Указі



Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні» тощо. Тому досить важливою є проблема реалізації завдань професійної підготовки майбутніх спеціалістів морської галузі, що може бути розв'язана за умови інтеграції професійної підготовки та вивчення іноземної (англійської) мови.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення й аналіз законодавчих документів про освіту, науково-педагогічних джерел і методичної літератури з окресленої теми свідчить про те, що проблема формування мовленнєвої культури студентів у процесі професійної підготовки відображена в наукових розвідках багатьох дослідників у різних аспектах. Адже основні пріоритети сучасної вищої школи визначаються орієнтацією на її інтеграцію, гуманізацію та гуманітаризацію. Як зазначає М. Берулава [2], пильна увага сучасного суспільства до проблеми гуманізації освіти багато в чому пов'язана з еволюцією поглядів, згідно з якими в центрі наукової картини світу перебуває людина. Отже, учені наголошують на тому, що гуманізація професійної підготовки спеціаліста передбачає як розвиток його загальної й професійної культури (відповідно, і мовленнєвої культури як їх складової частини), так і особистісний розвиток, професійне самовиховання індивідуально-особистісних якостей.

Науковці, педагоги, методисти наголошують на важливості розвитку мовлення особистості, а отже, і її мовленнєвої культури. У контексті виділеної проблеми розглядалися питання виховання мовленнєвої особистості (М. Вашуленко, О. Горошкіна, С. Єрмоленко, Л. Мацько, Л. Паламар, Г. Сагач, С. Шевчук та інші вчені), мовленнєва культура в системі культури особистості (Р. Гладіна, М. Львов, Т. Ладженська, Л. Мацько, В. Соколова та інші автори), лінгводидактичні та методичні аспекти (А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Варзацька, С. Караман, Т. Котик, О. Олійник, М. Пентиліук, О. Савченко та інші науковці). Розв'язання цієї проблеми здійснювалось у психологічному аспекті в роботах Б. Ананьева, М. Бахтіна, М. Жинкіна, І. Зимньої, О. Потєбні та інших учених.

Водночас широке висвітлення в контексті нашого дослідження отримують питання формування культури ділового мовлення фахівців різних галузей (Л. Барановська, Л. Златів, Н. Костиця, О. Любашенко, В. Михайлюк, Т. Рукас, Н. Тоцька та інші автори), формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності майбутніх фахівців (Н. Бабич, М. Вашуленко, Н. Гузій, І. Зимня, О. Колодич, О. Лурія, Л. Мацько,

Л. Паламар, М. Пентиліук, Г. Сагач та інші науковці). Проте питання мовленнєвої культури студентів, зокрема й курсантів вищих начальних закладів морського профілю, недостатньо висвітлені в наукових працях.

**Постановка завдання.** Метою статті є визначення особливостей методики формування мовленнєвої культури майбутніх фахівців морської галузі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Фахівець морської галузі за умов соціально-економічних змін сьогодення повинен об'єктивно оцінювати виробничі ситуації, які визначають міжособистісні ділові відносини, що у свою чергу зумовлює відповідний вибір засобів спілкування та поведінки. Зокрема, він має чітко, зрозуміло й переконливо висловлювати свою позицію, налагоджувати та підтримувати взаємини у виробничих колективах екіпажів суден, як вітчизняних за складом, так і міжнародних. Тому профільні вищі навчальні заклади, здійснюючи професійну підготовку майбутніх фахівців морської галузі, повинні сприяти формуванню й розвитку мовленнєвої культури та її складника – культури ділового спілкування, яка є показником професіоналізму сучасного моряка та визначає ефективність його фахової діяльності, зумовлюючи конкурентоспроможність на ринку праці.

Успішність формування культури ділового спілкування як складової частини мовленнєвої культури визначається переважно специфікою змістової підготовки курсантів у вищих навчальних закладах морського профілю. У контексті розв'язання окресленого питання важливими є дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, зокрема «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» тощо, під час вивчення яких майбутні фахівці морської галузі мають можливість набувати вмінь і навичок (досвіду) активного спілкування державною та іноземними мовами. Знання мови в поєднанні державної та іноземної збагачує загальну культуру особистості майбутнього фахівця, а отже, сприяє формуванню її мовленнєвої й професійної культури. Адже за допомогою іноземної мови можна розширити тезаурус особистості, використовуючи змістовий складник мовного характеру.

Проблему формування культури ділового спілкування як важливого чинника професіоналізму фахівців розкрито в працях Г. Бороздіної, В. Грехнева, О. Данильчук, М. Дороніної, М. Пентиліук та інших учених. У цьому контексті В. Лозниця, зазначає: «Успіх ділових відносин багато в чому залежить від ефективності ділового



спілкування. Уміння досягнути поставленої мети з мінімальними витратами коштів та часу – велике мистецтво, яке вимагає не тільки глибоких професійних знань і вмінь, а й володіння сучасною технікою ділового спілкування» [7, с. 112].

З огляду на зазначене вважаємо, що доцільним для нашого дослідження є підхід Д. Бубнової. Учений у змісті ділового спілкування виділяє чотири провідні сфери, а саме професійну, сервісу, особистісних контактів та культури, відповідно до яких створено систему вправ і завдань, спрямованих на формування професійно зорієнтованого мовлення. Водночас необхідно зазначити, що формування професійно зорієнтованого мовлення за підходом автора в структурі вже вказує на взаємозв'язок із формуванням мовленнєвої культури. З метою розв'язання цього завдання Д. Бубнова пропонує комплекс вправ для навчання усного ділового спілкування англійською мовою: 1) введення лексичного матеріалу; 2) спілкування в типовій комунікативній ситуації; 3) спілкування в новій комунікативній ситуації; 4) введення та тренування у вживанні розмовних формул; 5) рольові, ділові ігри тощо [3].

Опрацювання й аналіз праць Г. Андрієвської, О. Бодальова, Н. Бутанко, Л. Дарійчук, Р. Річі, Є. Цуканова та інших науковців свідчить про те, що вивчення іноземної мови впливає на формування мовленнєвої культури в процесі професійної підготовки, який характеризується «готовністю до передавання й отримання інформації», «інтеракцією», «набуттям комунікативних фахових компетенцій», «соціальною перцепцією», «внутрішніми засобами регуляції комунікативних дій», «активною самоосвітою та рольовими (фаховими) принципами взаємодії», «професійною соціалізацією й діловою ідентифікацією» тощо. Сучасні дослідники акцентують увагу на визначенні основних підходів у формуванні мовленнєвої культури, до яких відносять професійно-орієнтований, комунікативний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, ситуативний. Професійно-орієнтований підхід найбільш чітко виявляється під час професійної підготовки, зокрема, вивчення англійської мови, яка для майбутніх фахівців морської галузі є важливою й необхідною умовою їх подальшої фахової діяльності. Тому курсантам пропонуються такі завдання: здійснення діалогів із різних виробничих ситуацій за фахом, обговорення професійних питань, перекази професійно-орієнтованих текстів із виробничо-технічної документації, складання словників за спеціальністю тощо.

Особливо важливим у контексті дослідження є комунікативний підхід до формування мовленнєвої культури, який сучасні дослідники розкривають у діалогічному аспекті. Це характерно під час вивчення мов за професійним спрямуванням (державної та іноземної, зокрема й англійської). Адже науковці наголошують на тому, що діалогічне мовлення є найпоширенішою формою комунікації суб'єктів спілкування, характерною ознакою якої є використання певних шаблонних фраз, тобто готових мовленнєвих одиниць, які виконують у спілкуванні різні функції [6, с. 148].

Комунікативний підхід у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців морської галузі сприяє формуванню комунікативної компетенції, яка визначається рівнем набуття таких мовленнєвих умінь: уміння усно спілкуватися в типових ситуаціях навчально-трудова, побутова й культурної діяльності; уміння розуміти на слух основний зміст нескладних автентичних текстів; уміння читати й розуміти нескладні автентичні тексти різних стилів і жанрів із різним ступенем розуміння їх змісту; уміння зафіксувати та передати письмово нескладну інформацію [8, с. 41–42]. Загалом цей підхід покликаний підготувати курсантів до спонтанного використання мови в процесі спілкування з іноземцями.

Компетентнісний підхід до формування мовленнєвої культури в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців морської галузі, а саме під час навчання мови за професійним спрямуванням (англійської), сприяє набуттю мовленнєвої компетенції. Адже відповідно до сучасних вимог конкурентоспроможність фахівця значною мірою залежить від вільного володіння мовою, уміння ефективно спілкуватись, від знань, прийомів мовленнєвого впливу та переконання, особливо для майбутніх працівників морського флоту, які працюють в умовах різномовних екіпажів. У свою чергу оволодіння мовленнєвою компетенцією сприяє використанню адекватних мовленнєвих дій, готує особу до мовленнєвої практики спілкування в умовах побуту, освітнього, професійного середовища.

Як наголошує А. Кордонська, компетентнісний підхід до навчання мови, спрямований на розвиток базових предметних компетенцій мовної особистості студента, передбачає створення внутрішніх мотивів, які визначають готовність його до такої навчально-пізнавальної діяльності, в основі якої лежать компетентності; формування розуміння суті мовних компетентностей як мети-результату мовної освіти; вироблення суб'єктивного досвіду застосування



предметних компетенцій під час мовленнєвих завдань у різних навчальних і життєвих соціально-комунікативних ситуаціях; використання рефлексії, аналізу власної навчальної діяльності та її результатів [5].

З огляду на викладене доцільно вказати на виявлення особистісно-орієнтованого підходу до формування мовленнєвої культури в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців морської галузі. Адже специфіка майбутньої професії вимагає від курсанта вміння співпрацювати, спілкуватися з іншими суб'єктами взаємодії, осмислювати власну мовленнєву діяльність, здійснювати її самоаналіз, шукати власні мотиви оволодіння нею, що сприяє подальшій активній взаємодії суб'єктів. Формування мовленнєвої культури передбачає розвиток рефлексивної позиції курсантів, який сприяє зростанню рівня усвідомлення сенсу здобуття освіти, а саме професійної підготовки, у тому числі мети отримання знань, умінь і навичок використання на практиці іноземної мови. Таким чином відбувається усвідомлення практичної значущості знань, які набуваються в процесі вивчення іноземної мови (у нашому дослідженні – англійської).

Особистість курсанта як суб'єкта взаємодії розкривається глибше та виразніше перед іншими учасниками цього процесу, якщо він має відповідний рівень мовленнєвої культури, володіє мовами (рідною та іноземною). Мовленнєва компетенція є одним з основних факторів формування професійного іміджу особистості, вона полягає у використанні обмеженої кількості одиниць мови, закономірностей їх функціонування та законів оперувати ними для побудови різноманітних висловлювань: від найпростішого вираження почуття до передачі інформації, що забезпечує здійснення різних за складністю видів діяльності, які ґрунтуються на системі мисленнєвих дій та операцій. Особливо це важливо для фахівців морської галузі, які співпрацюють у командах зі специфічними характеристиками, з різномовним (іншомовним) складом та в специфічних виробничих умовах.

Особливості мовленнєвої діяльності визначають сформованість мовленнєвої культури майбутніх фахівців. Водночас мовленнєва діяльність, на думку О. Мисик, є складовою частиною професійної підготовки та входить як складник у професійну культуру, що формується впродовж усього періоду навчання людини та містить компоненти, які відповідають внутрішньому світу особистості (мотиваційний, морально-орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізичний, аналітичний) [1].

Продуктивність засвоєння термінів та їх активне використання в усному й писемному фаховому мовленні, як вважає А. Кордонська, багато в чому залежить від відповідної системи підготовчих вправ, послідовно спрямованих як на переклад та вдумливе засвоєння термінології, так і на активізацію вмінь говоріння й слухання, необхідних для застосування цієї термінології в конкретних робочих ситуаціях. У нашому дослідженні такий підхід має вагомий значення, адже необхідне вміння не лише висловлювати свою думку, а й вислуховувати інших учасників взаємодії, тобто виробничого процесу (членів команди судна), і внаслідок аналізу власної діяльності та діяльності інших приймати правильне рішення, особливо в критичних ситуаціях, характерних для довготривалих рейсів у різномовних за складом екіпажах, у складних і технологічних умовах.

А. Кордонська наголошує на тому, що ефективним під час професійної підготовки (саме мовної) є поєднання вправ як репродуктивного характеру, що виконують ознайомлювальну функцію, так і творчих, які сприяють активному, адекватному, самостійному використанню термінологічної лексики, що найбільше відповідає певній виробничій ситуації. У низці репродуктивних вправ, що є ефективними, учений виділяє такі:

- дати усно тлумачення фахових термінів українською та англійською мовами;
- дібрати терміни до запропонованих визначень;
- скласти термінологічний словник до тексту з фахового підручника, надавши пояснення термінів;
- переказати матеріал попереднього практичного заняття, звертаючи увагу на вимову та вживання фахової термінології [5].

Водночас сучасні науковці зазначають, що провідне місце в процесі фахової підготовки, а саме під час занять з усної практики, посідають різні комунікативні вправи: вправи на отримання відповіді на запитання, реплікові, ситуативні, репродуктивні, описові, ініціативні, а також навчальні дискусії, усні розповіді тощо. Серед них, на думку О. Комар, найбільш ефективними є ситуативні вправи, адже їх створення вимагає серйозної підготовки, моделювання конфліктів та участі курсантів у їх вирішенні.

О. Комар акцентує увагу на тому, що іншомовна мовленнєва діяльність визначається здатністю реалізувати основні форми спілкування засобами іноземної мови. Застосування ситуативних форм, методів, прийомів у процесі навчання спрямовується на досягнення фахової відповідності



майбутній практичній діяльності тих, хто навчається.

Тому можливе виділення ситуативного підходу у формуванні мовленнєвої культури майбутніх фахівців. Як зазначає О. Комар, в основі ситуативного підходу лежить ситуативне завдання або навчальна ситуація, вирішення якої є необхідною умовою успішної реалізації навчального процесу (у нашому дослідженні – професійної підготовки). Найважливішим чинником усного спілкування є комунікативна ситуація. О. Комар підкреслює, що кожна тема, яка вивчається, повинна бути представлена низкою комунікативних ситуацій, і чим ширше представлені типові комунікативні ситуації, тим вищі потенційні можливості для оволодіння навичками усного мовлення. Ситуативні вправи допомагають досконало опрацювати текст, дають змогу студентам (курсантам) легко впізнати, семантизувати та запам'ятовувати значення кожної нової лексичної одиниці [4].

Водночас у контексті нашого дослідження доцільним є використання запропонованого А. Кордонською підходу до організації фахової підготовки – застосування продуктивних творчих вправ, спрямованих на формування в курсантів самостійності. Зокрема, ми пропонуємо виконання під час занять таких завдань:

- за допомогою словника доберіть до термінів синоніми, складіть із них пари, введіть терміни-синоніми в речення, враховуючи відтінки їх значень;

- за допомогою словника доберіть до термінів антоніми, складіть із ними речення;
- складіть усне висловлювання фахового спрямування, використовуючи професійну термінологію;

- складіть діалог виробничої тематики, насичений вашою фаховою термінологією;

- прочитайте текст, виправте терміни, що вжиті з не властивим для них значенням [5].

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Формування мовленнєвої культури майбутніх фахівців морської галузі ґрунтується на професійно-орієнтованому, комунікативному, компетентнісному, особистісно-орієнтованому, ситуативному підходах, на суб'єкт-суб'єктній взаємодії та взаємозумовленості мети, завдань, змісту, форм і методів навчання. Ефективний вплив на розвиток комунікативних репродуктивних

умінь та навичок курсантів мають різні прийоми й засоби, зокрема вправи на отримання відповіді за поставленими професійними питаннями, реплікові, ситуативні, репродуктивні, описові. Також чільне місце в нашій технології посідають навчальні дискусії, усні розповіді, ініціативні та продуктивні творчі вправи, які сприяють поглибленню знань студентів, впливають на якість їх прояву в мовленнєвій і професійній діяльності, а також формують позитивну мотивацію курсантів до вдосконалення власної мовленнєвої культури.

Подальші пошукові розвідки в контексті окресленої проблеми передбачають вивчення рівня мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців морської галузі та розроблення сучасних інноваційних технологій формування мовленнєвої культури в курсантів вищих навчальних закладів морського профілю.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Англійська мова: комунікативний аспект : [підручник для студ. юрид. спец.] / за ред. М. Мисик. – К. : Атіка, 2000. – 368 с.
2. Берулава М. Стан і перспективи гуманізації освіти / М. Берулава // Педагогіка. – 1996. – № 1. – С. 9–11.
3. Бубнова Д. Методика навчання ділового спілкування англійською мовою студентів старших курсів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Д. Бубнова. – К., 2007. – 24 с.
4. Комар О. Роль ситуативних завдань у формуванні мовленнєвої культури студентів на заняттях з іноземної мови / О. Комар [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nniif.org.ua/File/16kosrsz.pdf>.
5. Кордонська А. Формування мовленнєвої компетентності студентів на заняттях української мови за професійним спрямуванням / А. Кордонська [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://intkonf.org/kordonska-av-formuvannya-movlennevoyi-kompetentsiyi-studentiv-na-zanyattyah-ukrayinskoyi-movi-za-profesiynim-spryamuvannya/>.
6. Кулиш Л. Английский для общения / Л. Кулиш, Е. Друянова, М. Хачатурова. – К. : Астарта, 1995. – 256 с.
7. Лозниця В. Психологія менеджменту : [навч. посібник] / В. Лозниця. – К. : ТОВ «УВПК «ЕксОб», 2000. – 512 с.
8. Поліна В. Нові методичні підходи до викладання іноземної мови в умовах навчального комплексу неперервної освіти / В. Поліна // Педагогіка і психологія: вісник Академії педагогічних наук України. – К. : Педагогічна преса, 2004. – № 4(45). – С. 41–42.



УДК 377.8.011.3

## СТВОРЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Фесенко О.С., здобувач  
кафедри педагогіки та освітнього менеджменту  
Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

У статті розкрито сутність понять «інтелект», «освітнє середовище» у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців; визначено дефініцію «інтелектуально-творчого освітнього середовища» як педагогічної умови формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення дисциплін природничого циклу; визначені та схарактеризовані підходи, найбільш ефективні для створення інтелектуально-творчого освітнього середовища у процесі вивчення дисциплін природничого циклу.

**Ключові слова:** інтелект, освітнє середовище, інтелектуально-творче освітнє середовище, методична компетентність майбутніх учителів, педагогічна умова.

В статті определена сущность понятий «интеллект», «образовательная среда» в научных исследованиях зарубежных и отечественных ученых; определена дефиниция «интеллектуально-творческая образовательная среда» как педагогическое условие формирования методической компетентности будущих учителей начальных классов в процессе изучения дисциплин естественного цикла; определены и охарактеризованы подходы, наиболее эффективные для создания интеллектуально-творческой образовательной среды в процессе изучения дисциплин естественного цикла.

**Ключевые слова:** интеллект, образовательная среда, интеллектуально-творческая образовательная среда, методическая компетентность будущих учителей начальных классов, педагогическое условие.

Fesenko O.S. CREATION OF THE INTELLECTUAL AND CREATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF THE FORMATION OF THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER

The article reveals the essence of such concepts as "intelligence", "educational environment" in the researches of foreign and domestic scientists. The definition of the "intellectual and creative educational environment" as a pedagogical condition for the formation of methodical competence of future elementary school teachers in the process of studying the natural science disciplines has been elaborated. The approaches that are most effective for the creation of the intellectual and creative educational environment in the process of studying the natural science disciplines have been defined and characterized in the article.

**Key words:** intelligence, educational environment, intellectual and creative educational environment, methodical competence of future teachers, pedagogical condition.

**Постановка проблеми.** Запровадження галузевих стандартів вищої освіти вимагає підвищення рівня методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення дисциплін природничого циклу в умовах педагогічного коледжу. За такої ситуації виникає об'єктивна потреба визначення педагогічних умов, які уможливають створення інтелектуально-творчого освітнього середовища, яке певною мірою впливає на формування зазначеного явища. У такому контексті обґрунтування особливостей створення інтелектуально-творчого освітнього середовища як педагогічної умови формування методичної компетентності майбутніх учителів являється актуальною й своєчасною.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти питання визначення

педагогічних умов формування методичної компетентності вчителів досліджували А. Борисова, А. Волощук, Н. Майєр, Ю. Присяжнюк, В. Рейдало В. Студенікіна, Н. Цюлюпа. Над питаннями організації і застосування освітнього середовища як засобу впливу на розвиток особистості працювали педагоги-класики Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюї, М. Монтесорі, К.Д. Ушинський, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський. Специфіку й унікальність освітнього середовища як засобу впливу на особистість досліджено з позицій: системи впливів і умов формування особистості (В.А. Ясвін); сукупності соціальних і культурних психолого-педагогічних умов в освітньому закладі (Ю.Н. Кулюткін) тощо.

**Мета статті** полягає у створенні інтелектуально-творчого освітнього середовища



як педагогічної умови формування методичної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення природничих дисциплін в умовах педагогічного коледжу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів педагогічного коледжу можливо засобом створення інтелектуально-творчого освітнього середовища, яке забезпечується понятійно-аналітичним або продуктивно-синтетичним рівнем компетентності з природничих дисциплін, залежності від мотивації, опанування сучасними педагогічними технологіями, методами і прийомами навчання.

Поняття «інтелект» у філософських словниках визначається як «сукупність здатностей індивіда; розумовий потенціал, джерело творчості, збагачене науковими знаннями та культурними цінностями» [1, с. 149]. У словниках з психології сутність дефініції «інтелект» розкривається у значенні: «розум; здатність людини мислити; індивідуальні особливості, які належать до пізнавальної сфери, насамперед, до мислення, пам'яті, сприйняття, уваги» [2, с. 179].

Інтелект відображає розумові здібності, здатність до аналітичного способу мислення та естетичної діяльності. Інтелект проявляється через: навчання, здатність набувати нові знання та вміння, здатність знаходити вихід із нестандартних ситуацій, вміння адаптуватися до складних ситуацій, незнайомого середовища або у творчості. Обов'язковим компонентом інтелекту науковці вважають моральні якості, «духовне підґрунтя будь-якої інтелектуальної активності» [1, с. 149].

Найвищий рівень розвитку інтелекту визначається рівнем розвитку мислення, а також сприйняттям, пам'яттю, мовленням. До основних критеріїв, за якими оцінюється розвиток інтелекту належать «глибина, узагальненість, швидкість оволодіння знаннями, володіння способами кодування, перекодування, інтеграції та генералізації почуттєвого досвіду на рівні уявлень і понять» [2, с. 179]. Виняткова роль належить спостережливості, операціям абстрагування, узагальнення, порівняння, у результаті чого створюються внутрішні умови для «поєднання різноманітної інформації про світ речей і явищ в єдину систему поглядів, які визначають моральну позицію особистості та сприяють формуванню її спрямованості, здібностей і характеру» [2, с. 179].

У наукових дослідженнях наголошується на взаємозв'язку понять «інтелект», «інтуїція», «творчість». За концепцією Ф. Шеллінга, «інтелектуальна інтуїція» є рушійною

силою акту творчості. Здатність методично грамотно розв'язати непередбачувану педагогічну ситуацію у процесі викладання природничих дисциплін визначає рівень сформованої методичної креативності як компоненти методичної компетентності. Методична поведінка, адекватно спрямована на ефективне розв'язання нестандартних педагогічних ситуацій, знаходиться у прямій залежності від інтелектуальних здібностей, у тому числі інтелектуальної інтуїції, майбутніх учителів початкових класів.

Методична компетентність майбутніх учителів включає компонент методичної креативності, який передбачає здатність знаходити вихід із нестандартних ситуацій, вміння адаптуватися у складних умовах, а також сучасних вимог сьогодення. Креативність вимагає постійного вдосконалення інтелектуальних здібностей за умов: саморозвитку, самонавчання, розв'язання завдань аналітичного характеру, естетичного ставлення до педагогічної діяльності; траєкторії творчого самовираження суб'єктів навчального процесу. Обов'язковим компонентом інтелекту науковці вважають моральні якості, «духовне підґрунтя будь-якої інтелектуальної активності» [1, с. 149].

Особливістю методичної компетентності учителів природничих дисциплін є здатність до відтворення світу речей і явищ, об'єднання їх у єдину систему поглядів, відображення наукової картини світу й власного світогляду. На цьому етапі відбувається не лише формальний акт передачі знань із галузі природничих наук, але і відтворення у свідомості учнів певного рівня світогляду вчителя.

У тлумачному словнику дефініцію «середовище» розкрито як «оточення, сукупність природних і соціально-побутових умов, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов, в яких протікає діяльність людського суспільства, організацій» [3, с. 660].

Сформована методична компетентність у майбутніх учителів початкових класів передбачає здатність до методично грамотної поведінки. Отже, в освітньому просторі педагогічного коледжу у процесі вивчення природничих дисциплін важливим завданням постає створення відповідного інтелектуально-творчого освітнього середовища.

Аналіз наукових розвідок уможливує визначити сутність поняття «інтелектуально-творче освітнє середовище» як складну психолого-педагогічну систему інтелектуально-творчих впливів і засобів формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Умо-





вою забезпечення формування інтелектуально-творчого освітнього середовища є застосування *цілісного й системного; індивідуального, особистісно-орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів, а також принципу гуманізації змісту природничих дисциплін.*

Здатність до формування цілісної природничо-наукової картини світу, встановлення взаємозв'язків між об'єктами у природі та інш. у школярів вимагає від майбутніх учителів систематизованих ґрунтовних знань. Застосування *цілісного та системного підходів* до формування цілісності знань про природу забезпечить високий рівень інтелектуально-творчих можливостей майбутніх учителів.

Над проблемою формування цілісності й системності знань про живу природу на усіх рівнях конструювання змісту освіти працювала А.В. Степанюк [4]. Як зазначають В.Р. Ільченко, Л.М. Рибалко, А.В. Степанюк, цілісність знань про живу природу включає інтеграцію наукових знань на основі загальних закономірностей природи. Останнє визначається цілісністю живої природи, в якій все від молекул до біосфери взаємопов'язане на основі обміну речовин, енергії, інформації [4].

Ознакою цілісності й системності знань про природу є розуміння майбутніми учителями початкових класів загальних закономірностей природи, уміння пояснювати явища, властивості, взаємодію об'єктів живої і неживої природи. Інтелектуально-творчим показником цілісності знань у майбутніх учителів початкових класів є сформовані інтегровані знання про природу, побудовані з урахуванням глибоких міждисциплінарних зв'язків (у галузі ботаніки, зоології, анатомії, екології, географії, астрономії, фізики, хімії); розуміння основ синергетики до наскрізних закономірностей (періодичності, збереження та спрямування процесів до рівноважного стану) у біосфері.

Проблема запровадження *індивідуального підходу* у навчанні є предметом дослідження багатьох науковців. Так, М.М. Фіцула наголошує на тому, що викладач повинен вивчати своїх учнів, знати їх індивідуальні інтереси та нахили [5].

Застосування індивідуального підходу в умовах інтелектуально-творчого середовища надає можливість здійснювати науково-дослідну роботу з обдарованою молоддю, а також надавати індивідуальну допомогу студентам у розв'язанні творчих завдань.

Серед видів індивідуальної роботи майбутніх учителів особливої уваги заслу-

говують: підготовка рефератів, творчих завдань, розробка творчих проектів; підготовка завдань до конкурсів, виставок, фотовиставок; написання індивідуальних практичних, лабораторних робіт; виконання навчально-дослідних завдань, варіативних контрольних, тематичних робіт.

Важливим засобом створення інтелектуально-творчого освітнього середовища у процесі вивчення природничих дисциплін ми вважаємо запровадження *особистісно-орієнтованого підходу*. Психологи визначають це явище як відношення педагога до особистості вихованця, відповідальність суб'єкта за власний розвиток. Особистісно-орієнтований підхід пов'язаний з тим, що вчитель виступає у ролі консультанта, а учень вважається активним суб'єктом самоосвіти і самопізнання [5]. Створення суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і студента є необхідною умовою того, що «стимулює студентів до творчої роботи, надає процесу засвоєння знань цілеспрямованості та сприяє більш ефективній педагогічній діяльності» [6, с. 130], – зазначає В.М. Нагаєв.

У процесі вивчення дисциплін природничого спрямування у педагогічних коледжах особистісно-орієнтований підхід спрямовується на розвиток важливих професійних якостей: комунікабельності, відповідальності, ініціативності, креативності, вміння реалізувати власний індивідуально-творчий потенціал. Методична креативність, методичне мислення, методична творчість та інші складові методичної компетентності розвиваються у процесі навчання, спираючись на особистісні якості майбутнього вчителя.

В.С. Шаган та В.А. Адольф до змісту особистісної складової структури методичної компетентності відносять комунікативність, відповідальність, готовність до рефлексії, здатність до самоаналізу і самоуправління. Зазначені якості особистості наповнюють рефлексивний компонент блоку вектору рушійної сили методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. На нашу думку, саме методична рефлексія забезпечує зворотній зв'язок суб'єкта педагогічної діяльності з об'єктивним освітнім середовищем, визначає здатності педагога до методичної самооцінки, самоаналізу, самоконтролю, саморегуляції.

Професійні якості як компонент методичної компетентності формуються на основі професійних цінностей. І.А. Зязюн вважає, що професійні цінності упорядковують життя та діяльність майбутнього педагога, вносять у них оціночні моменти, стають реальними орієнтирами поведінки



і формують життєво-практичні установки [7]. Для майбутнього педагога важливими є такі професійні якості: дотримання професійного етикету; чесне та старанне виконання професійних обов'язків; працьовитість, спрямована на створення матеріальних і духовних цінностей; гуманізм, як ставлення до людини із повагою до її гідності [8]. Гуманізм – як спрямованість діяльності викладача на особистість студента, утвердження у ньому найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки, почуття совісті й відповідальності, логічно поєднується спільною метою з особистісно-орієнтованим підходом в інтелектуально-творчому освітньому середовищі і разом являють основу формування особистісної складової методичної компетентності.

На сьогодні принцип гуманізації визнаний одним із найважливіших принципів реформування освіти в Україні. Він спрямований на визнання пріоритетності загальнолюдських цінностей й гармонізацію стосунків людини і природи. Гуманізація освіти передбачає введення до навчальних предметів духовних цінностей та надбань світової культури. І.А. Зязюн підкреслює, що гуманістично спрямована освіта – чи не найосновніший і єдиний шлях поступового оздоровлення морального клімату країни. Можливо тоді прийде нове покоління політиків – не лише з капіталом, вченими ступенями та званнями, гарним знанням іноземної мови, але й з іншим духовним та душевним світом, що мислять не службово-інструментально, а у контексті цінностей та смислів людського життя й культури [7].

На гуманізацію змісту освіти при вивченні природничих дисциплін орієнтує Галузевий стандарт вищої освіти, освітньо-кваліфікаційна характеристика та освітньо-професійна програма підготовки молодшого спеціаліста, у яких зазначені уміння відповідно до типових завдань діяльності [9]. «З метою усвідомлення молодшими школярами людини як складноорганізованої, моральної й неповторної істоти, розуміння людського життя як вищої цінності на основі знань про місце людини у природі і суспільстві, закономірності взаємозв'язків у системі «природа-людина-суспільство» вміти навчати учнів розуміти неповторність кожної людини, сутність і цінність людського життя, формувати в учнів досвід бережливого ставлення до власного здоров'я і життя та до життя інших людей; з метою засвоєння молодшими школярами елементів екологічної культури, ґрунтуючись на знаннях учнів про природу рідного краю, враховуючи особистісний досвід емоційно-ціннісного ставлення до збереження

природи рідного краю, моделюючи пізнавально-практичні ситуації, вміти виробляти первинні навички захисту довкілля» [9].

Отже, гуманізація змісту природничих дисциплін в умовах інтелектуально-творчого освітнього середовища шляхом інтеграції наукового та етичного аспектів у пізнанні світу забезпечить перехід від антропоцентричного до якісно нового світогляду, обумовленого етичною рефлексією та власною відповідальністю перед майбутнім. Розвиток професійно важливих якостей особистості у процесі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів та вивчення природничих дисциплін повинні бути гармонійно пов'язаними процесами. Гуманізація змісту природничих дисциплін повинна спиратися на конкретні технології формування духовності у майбутніх учителів початкових класів.

Створення інтелектуально-творчого освітнього середовища при вивченні дисциплін природничого циклу у педагогічних коледжах повинно відбуватися на основі компетентнісного підходу, який спрямований на встановлення зв'язків теорії з практичними видами діяльності. В основі компетентності знаходиться система знань, умінь, навичок, здібностей, моральних цінностей, мотивація, досвід діяльності, а також готовність до реалізації набутих здатностей. За таких умов знання парадигма поступається діяльнісному підходу, за якого у центрі освітнього процесу перебуває особистість учня і знання, набувають сили і ролі знаряддя набуття особистісного досвіду, умінь, способів опанування діяльністю.

**Висновки.** Таким чином, необхідною умовою ефективного функціонування інтелектуально-творчого освітнього середовища у процесі вивчення природничих дисциплін з метою формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів є доцільне впровадження підходів: цілісного та системного – як основи формування інтегрованих знань про природу з урахуванням глибоких міждисциплінарних зв'язків; індивідуального – як основи формування творчого досвіду, міцності знань, створення індивідуальної траєкторії інтелектуально-творчої підготовки, підвищення продуктивності навчання; особистісно-орієнтованого – для формування гармонійно розвиненої особистості, розвитку особистісних цінностей, професійних якостей як компонента методичної компетентності; компетентнісного у тісному взаємозв'язку із діялісним – для переорієнтації знання парадигми у процесі вивчення дисциплін природничого циклу майбутніми учителями



початкових класів та встановлення зв'язків теорії з практичними видами роботи на заняттях природничого циклу; гуманізації змісту природничих дисциплін у процесі особистісно-орієнтованого навчання на всіх етапах природничої підготовки – для формування елементів екологічного мислення й емоційно-ціннісного ставлення до життя у цілому, забезпечення переходу від антропоцентричного до якісно нового світогляду, обумовленого етичною рефлексією та власною відповідальністю перед майбутнім.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Человек. Философско-энциклопедический словарь. – М. : Наука, 2000. – 516 с.
2. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В.Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов ; ред. Н.Ю. Шведова. –18-е изд., стер. –М. : Русский язык, 1986. – 797 с.
4. Степанюк А.В. Методологічні та теоретичні основи формування цілісності знань школярів про живу

природу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А.В. Степанюк. – К., 2001. – 471 с.

5. Фіцула М.М. Педагогіка : [навчальний посібник] / М.М. Фіцула. – Видання 2-ге, виправлене, доповнене. – К. : Академвидав, 2006. – 560 с.

6. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі : [навчальний посібник] / В.М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.

7. Зязюн І.А. Аксиологічні орієнтири сучасної культури / І.А. Зязюн // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. [22–24 квіт. 2009 р., Київ–Житомир] / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Київ ; Житомир, 2009. – С. 37–48.

8. Піддячий В.М. Естетичні засади професійного саморозвитку майбутнього педагога : дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / В.М. Піддячий. – Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. – 279 с.

9. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання» / За заг. ред. акад. АПН України В.І. Бондаря. – К., 2006. – 140 с.



УДК 371.1

## ЩОДО ПИТАННЯ УДОСКОНАЛЕННЯ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ У ПЕДАГОГІЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Шевченко Р.І., к. військ. н.,  
начальник кафедри загальновійськових дисциплін  
Інститут військово-морських сил  
Національного університету «Одеська морська академія»

У статті освітлено та проаналізовано комплекс сучасних проблем, пов'язаних із формуванням системи ступеневої підготовки майбутніх фахівців морської освіти у педагогіці вищої школи. З огляду на необхідність удосконалення ступеневої підготовки майбутніх фахівців військово-морського флоту, автором виділено сукупність соціально-педагогічних умов продовженої професійної освіти морських фахівців, необхідних для розвитку їх професіоналізму, саморозвитку та самовдосконалення протягом усього активного професіонального життя

**Ключові слова:** професійна освіта, продовжена професійна освіта, неперервна професійна освіта, морський флот, морський фахівець, соціально-педагогічні умови, професіоналізм, професійна готовність.

В статье освещен и проанализирован комплекс современных проблем, связанных с формированием системы ступенчатой подготовки будущих специалистов морского образования в педагогике высшей школы. Учитывая необходимость совершенствования многоступенчатой подготовки будущих специалистов военно-морского флота, автором выделена совокупность социально-педагогических условий продолженного профессионального образования морских специалистов, необходимых для развития их профессионализма, саморазвития и самосовершенствования в течение всей активной профессиональной жизни.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, продолженное профессиональное образование, непрерывное профессиональное образование, морской флот, морской специалист, социально-педагогические условия, профессионализм, профессиональная готовность.

### Shevchenko R.I. ON IMPROVING MULTI-STAGE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF MARITIME EDUCATION IN EDUCATION HIGH SCHOOL

The article describes and analyzes the complex contemporary issues related to the formation of the step of preparation of future specialists of Maritime education in the pedagogy of higher education. Given the need to improve multi-stage training of future specialists of the Navy, the author has selected a set of socio-pedagogical conditions for continuing professional education of marine specialists necessary for the development of CH of professionalism, self-development and self-improvement during all active professional life

**Key words:** professional education, continuing professional education, continuing professional education, marine, marine specialist, socio-pedagogical conditions, professionalism, professional commitment.

**Постановка проблеми.** Нові соціально-економічні, політичні, правові та моральні відносини, що визначають тенденції розвитку сучасного суспільства, зумовлюють необхідність реформування системи освіти, що створює об'єктивні передумови для поновлення і ефективного функціонування ступеневої професійної освіти. На сучасному етапі пріоритетним напрямом освітньої політики в Україні є підготовка висококваліфікованих спеціалістів для морського флоту у системі неперервної професійної освіти. З цією метою створено морські ліцеї, коледжі, академії тощо, які готові виконувати покладені на ці заклади освітні функції. Все більш усвідомлюється необхідність розвитку системи продовженої професійної освіти морських фахівців, орієнтованої на їх професійний саморозвиток і самовдосконалення, що дозволить забезпечити безперервність розвитку про-

фесіоналізму і самоосвіти. У зв'язку з чим актуальності набуває удосконалення підготовки майбутніх фахівців морської освіти у педагогіці вищої школи.

**Стан дослідження.** Дослідженню проблеми реформування системи освіти, присвячені праці багатьох провідних фахівців у галузі педагогічної науки. Це зокрема: В.П. Андрущенко, В.Г. Афанасьєв, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунський, С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич, В.В. Давидов, А.В. Долматов, І.А. Зязюн, Г.П. Климова, Г.С. Костюк, О.В. Киричук, В.О. Кудін, Н.В. Кузьміна, А.О. Лігоцький, А.С. Макаренко, Р.М. Макаров, С.Д. Максименко, Б.М. Олексієнко, Н.А. Побірченко, А.В. Петровський, В.В. Рибалка, В.О. Слатьонін, В.О. Сухомлинський, Б.М. Ступарик, М.Ф. Феденко, М.Д. Ярмаченко, Т.С. Яценко та ін. Однак, питання створення системи освітніх установ неперервної професійної



освіти цивільного і військового типу, що базується на збалансованих освітніх програмах, які оптимально поєднують можливості формування в учнів знань за базисними предметами освітнього стандарту за умов їх одночасної серйозної професійної підготовки, репрезентовано у науково-педагогічній науці, переважно, фрагментарно. Проблема ступеневої підготовки майбутніх фахівців морської освіти у педагогіці вищої школи, взагалі, залишилася поза увагою авторів. В Україні сьогодні, на жаль, немає ґрунтовних досліджень, де б знайшли відображення аспекти адаптації військово-морського фахівця у сферу військово-професійної діяльності, можливості навчальних предметів у формуванні базової готовності такого фахівця до професійної діяльності. Немає й досліджень щодо питань сформованості цілей у формуванні базової готовності фахівця військово-морського флоту, принципів структурування змісту навчальних дисциплін для формування цілісної особистості військово-морського фахівця, умов її поетапного розвитку, що і актуалізує тему даного дослідження.

**Постановка завдання.** Метою роботи є дослідження проблеми ступеневої підготовки майбутніх фахівців морської освіти у педагогіці вищої школи, та розробка пропозицій щодо поглиблення і вдосконалення їх професійного рівня на базі фундаментальної загальноосвітньої, загально-гуманітарної підготовки.

**Виклад основних положень.** Сьогодні у структурі освіти законодавством України виокремлено такі освітні рівні (ступені або етапи): дошкільна освіта; загальна середня освіта; професійна-технічна освіта; вища освіта; післядипломна освіта [1].

Кажучи про ступеневість освіти, слід говорити, насамперед, про продовжуваність (безперервність) освіти, що осмислюється нами як «комплекс державних, приватних і суспільних освітніх установ, що забезпечують організаційну і змістовну єдність і подальший взаємозв'язок всіх ланок освіти, задовольняючи прагнення людини до самоосвіти і розвитку протягом всього життя» [2].

Продовжена професійна освіта – це цілісний, орієнтований у часі освітній системний процес, що забезпечує поступальний професійний саморозвиток і самовдосконалення особистості морського фахівця, розвиток його творчого потенціалу та професійної культури протягом всього активного життя [3]. Однак продовжена професійна освіта – це не тільки трансформація старих і придбання нових знань, умінь і навичок у певний навчальний період. Це

складна система, що забезпечує на виході випуск висококваліфікованих професіоналів. Щодо системи безперервної освіти – система продовженої професійної освіти розглядається нами як її підсистема, орієнтована на вирішення специфічних освітніх завдань, серед яких основна – це саморозвиток професіоналізму морських фахівців протягом усього їхнього активного життя.

Однак, через об'єктивні причини, пов'язані зі змінами соціально-економічних і політичних умов, у нашій країні відбувається криза системи освіти і особливо гостро вона відчувається у вищій освіті фахівців і, зокрема морських фахівців. Адже, на сьогодні, вища освіта морських фахівців виявилася фактично у певному психологічному і педагогічному вакуумі, де домінує педагогічний емпіризм.

Аналіз досліджень щодо соціальної практики професійного становлення морських фахівців у період їх практичної діяльності доводить, що наявна система неперервної професійної освіти є, по суті, етапами закінченого навчання, тобто принцип безперервності навчання протягом усього життя фахівця не виконується. Так, наприклад, у процесі навчання фахівців на курсах підвищення кваліфікації відтворюється модель репродуктивна – звіт про навчання, при цьому у структурі навчання основний акцент робиться на компенсаторну і адаптаційну функції, розвиваюча функція навчання в основному залишається нералізованою [4]. У той же час у світовому торговельному флоті відчувається гострий брак фахівців *with quick mind*, тобто фахівців, здатних швидко аналізувати ситуації, що виникають, приймати раціональні рішення в екстремальних ситуаціях.

Цілі розвитку професіоналізму морських спеціалістів детерміновані потребами соціально-економічної системи у фахівцях, здатних забезпечити безпеку мореплавства і ефективну комерційну експлуатацію флоту у просторі світового торговельного мореплавства, рибальства і воєнної безпеки. Це, по суті, і є базисної причиною, що направляє основні педагогічні ідеї у сучасній морській освіті. Іншою, не менш важливою причиною, є наявний процес інтелектуального розвитку людини [5], що, у свою чергу, активізує процеси розвитку системного мислення (З.О. Решетова) особистості, професійного саморозвитку та самовдосконалення фахівців в Україні.

Теоретичний і соціокультурний аналіз ситуації у вищій освіті морських фахівців на сучасному етапі розвитку соціуму в Україні доводить, що основним завданням освіти стає створення необхідних соціально-педа-



гогічних умов для професійного розвитку та становлення морських фахівців, при цьому освіта виступає як засіб досягнення фахівцем його життєвих цілей з урахуванням умов мінливого соціуму. У цьому контексті, насамперед, має бути розроблена теоретико-практична концепція продовженої професійної освіти морських фахівців, базисом якої є взаємозв'язок понять: «готовність до безперервного вдосконалення професіоналізму»; «професійна готовність» як інтегральна характеристика рівня компетентності фахівця; «рівні професіоналізму»; «продовжена професійна освіта» як дискретно-безперервний процес розвитку професіоналізму і система відтворення висококваліфікованих професіоналів; «продовжене професійне навчання» як безперервний процес професійного саморозвитку та самовдосконалення морських фахівців, завдяки яким розвиток професіоналізму та самовдосконалення стають способом життя професіонала; «професійно-діяльнісне середовище спілкування» та «ігрове дидактичне середовище» як засіб, що детермінує соціально-педагогічні умови розвитку професійної готовності у системі продовженої освіти і як один з найбільш ефективних засобів розвитку творчого потенціалу морських фахівців.

Одним з основних базових понять концепції продовженої професійної освіти є «готовність до безперервного вдосконалення професіоналізму» [6], а метою і основним компонентом процесу продовженого професійного навчання є системно-інтегральна модель професійної готовності морського фахівця. Професійна готовність, як особистісна і професійна характеристика спеціаліста, розвивається у процесі практичної діяльності у поєднанні з продовженим навчанням, саморозвитком і самовдосконаленням протягом всього активного життя фахівця.

Таким чином, професійна готовність морського фахівця включає володіння ним професійними знаннями, вміннями та навичками їх практичного використання для вирішення складних завдань, що виникають у процесі практичної діяльності, високий рівень готовності і мотивації до саморозвитку та самовдосконалення.

З огляду на поліпрофесійний характер роботи мореплавців, наприклад, судноводіїв, поняття «професійна готовність за своїм змістом є інтегральним показником, який може бути трансформований в інтегральний критерій для оцінки рівня професіоналізму фахівця» [7].

Теоретико-практична спрямованість концепції продовженої професійної освіти забезпечується розробкою [8]:

1) системи цільових функцій продовженого навчання морських фахівців, представлених у вигляді системно-інтегральної моделі професійної готовності, що включає готовність до безперервного саморозвитку і самовдосконалення протягом усього життя;

2) варіативної соціально-організаційної моделі продовженої професійної освіти;

3) принципами відбору змісту навчання – системного моделювання, варіативності і дидактичним принципом випереджаючого навчання;

4) проектуванням відкритих педагогічних систем професійного навчання, в основі яких покладено комплексні професійні ділові ігри та ігрові імітаційні експерименти;

5) моделлю управління розвитком кадрового потенціалу судноплавної компанії або військової частини та інваріантною моделлю організаційно-педагогічного дистанційного керування процесом продовженого професійного навчання, метою якого є безперервний розвиток професійної готовності фахівця, його саморозвиток і самовдосконалення;

6) системою соціально-педагогічних умов продовженої професійної освіти морських фахівців.

Включення у систему сучасної неперервної професійної освіти, як завершеного навчання, дидактичної відкритої системи продовженого професійного навчання призводить до зміни парадигми неперервної професійної освіти на парадигму професійного саморозвитку та самовдосконалення, що реально забезпечує безперервність процесу розвитку професіоналізму протягом всього активного життя фахівця [9].

Реалізація основних концептуальних положень продовженої професійної освіти морських фахівців детермінується вимогами соціуму і соціально-педагогічними умовами. Сукупність цих умов можна уявити у такий спосіб:

1. Головною соціально-педагогічною умовою побудови системи продовженої професійної освіти є моделювання її цілей, які відображають основні напрямки діяльності, і прогностична мета, представлена у вигляді динамічної системно-інтегральної моделі професійної готовності морських фахівців, яка представляє особистісну характеристику фахівця, що розвивається у процесі продовженого навчання, і включає володіння ним професійними знаннями, вміннями та навичками їх практичного використання для вирішення складних професійних завдань, високий рівень готовності і мотивації до саморозвитку та самовдосконалення.



2. Для того, щоб система продовженої професійної освіти досягала поставлених цілей, необхідно задати адекватні соціально-організаційні функції системи, головна з яких – організація і управління процесом професійного розвитку, саморозвитку та самовдосконалення морських фахівців протягом всього активного життя фахівця як друга важлива соціально-педагогічна умова продовженої професійної освіти.

Однак безперервність процесу обумовлюється і низкою інших умов. Так, мета може бути досягнута лише частково, якщо у процесі реалізуються не всі функції, а лише деякі з них. Тому важливою педагогічною умовою є розробка засобів і методів, які б активізували функції системи у напрямку досягнення мети: мотиваційно-цільові, ігрові методи, імітаційного експериментування, проблемного навчання, математичного моделювання, програмно-цільові, ігрового проектування. Але і виділена нами система методів не забезпечує досягнення мети, якщо не буде адаптивного організаційно-педагогічного управління.

В основу організаційно-педагогічного управління розвитком професіоналізму морських фахівців, їх саморозвитку та самовдосконалення, на нашу думку, має бути покладено ідею методу комплексних цільових програм, відмітною особливістю яких є їх особистісна орієнтація, тобто у програмі враховуються особисті цілі індивіда, його інтелектуальний і професійний рівень, його амбіції і реальні можливості. Як базова модель управління виступає інваріантна модель організаційно-педагогічного дистанційного керування процесом продовженого професійного навчання [10].

При цьому для ефективного управління розвитком професіоналізму морських фахівців необхідно ставити довгострокові цілі, розробляти довгострокові прогнози динаміки соціально-педагогічних умов, розвитку науково-технічного прогресу, програми і плани розвитку кадрового потенціалу. Вирішення цих завдань ми відносимо до функцій стратегічного управління, до якого включено: діагностика самої системи у контексті її здібностей вирішувати поставлені завдання і діагностика рівня професійної готовності фахівців; розробка комплексних цільових програм і планів розвитку професіоналізму морських фахівців з орієнтацією на системно-інтегральну модель їх професійної готовності; розробка стратегії і тактики реалізації комплексних цільових програм і планів; розробка стратегії розвитку самої системи.

Серед функцій стратегічного управління [11] особливо важливе значення має дов-

гострокове планування, яке є однією з важливих функцій управління, оскільки при плануванні проводиться:

а) узгодження цілей системи і засобів їх досягнення, включаючи забезпечення ресурсами;

б) визначення контрольованих параметрів функціонування системи і критеріїв ефективності;

в) визначення відносної важливості заходів плану у вигляді системи пріоритетів для встановлення черговості їх виконання та виділення ресурсів.

Отже, стратегічне організаційно-педагогічне управління розвитком професіоналізму морських фахівців є інтегральним компонентом продовженого професійного навчання і необхідною соціально-організаційною та педагогічною умовою функціонування освітньої системи [12].

**Висновки.** Отже, вище викладене дає підстави виділити сукупність соціально-педагогічних умов продовженої професійної освіти морських фахівців, яка включає:

1) моделювання цілей системи продовженої професійної освіти, які задають основні напрямки та функції її діяльності;

2) завдання прогностичної мети і цільових функцій продовженого професійного навчання, розвитку і саморозвитку протягом усього життя фахівця;

3) визначення закономірностей і принципів продовженого професійного навчання та їх реалізацію у педагогічній системі;

4) оптимальність, системність і безперервність відбору змісту навчання морських фахівців;

5) створення професійно-діяльнісного середовища спілкування та ігрового дидактичного середовища у комплексних професійних ділових іграх;

6) створення адаптивної педагогічної системи на основі комплексних професійних ділових ігор, які активізують розумову діяльність і розвивають професійну готовність;

7) кооперацію освітніх структур і судноплавних компаній або військових частин для розробки комплексних цільових програм і управління розвитком професіоналізму морських фахівців;

8) розробку методологічного і методичного забезпечення професійного розвитку, саморозвитку та самовдосконалення морських фахівців, модульних курсів і ділових ігор для дистанційного навчання, методів самодіагностики та самоврядування;

9) організаційно-педагогічне управління системою і адаптивним процесом саморозвитку та самовдосконалення морських фахівців.



Виділена нами сукупність соціально-педагогічних умов продовженої професійної освіти морських фахівців є необхідною для функціонування системи і досягнення поставленої мети – розвитку професіоналізму, саморозвитку та самовдосконалення протягом усього активного життя професіонала.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Рівні освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.timo.com.ua/wiki/index>.
2. Безперервна освіта. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://buklib.net/books/24166/>
3. Педагогічний процес у професійній школі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://pidruchniki.com/1594102455048/pedagogika/pedagogichniy\\_protsets\\_profesiyinyi\\_shkoli](http://pidruchniki.com/1594102455048/pedagogika/pedagogichniy_protsets_profesiyinyi_shkoli)
4. Підвищення кваліфікації судноводіїв. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.onma.edu.ua/index.php?upsudovg\\_ua](http://www.onma.edu.ua/index.php?upsudovg_ua)
5. Kop R. The Challenges to Connectives' Learning on Open Online Networks: Learning Experiences during a Massive Open Online Course / R. Kop // *International Review of Research into Open and Distance Learning*. – 2011. – Vol. 12. – № 3.
6. Оверко Н.Я. Особистісний аспект професійної компетентності викладачів ПТНЗ / Н.Я. Оверко // *Становлення професійної компетентності викладача суспільно-гуманітарних дисциплін : матеріали наук.-практ. конф., 3 грудня 2013 р., м. Львів. – Львів : НМЦ ПТО у Львів. обл., 2014. – С. 46-47.*
7. Вітвицька С. Компетентнісний та професіографічний підходи до побудови професіограми магістра освіти / С. Вітвицька. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/VZhDU/2011\\_57/vip\\_57\\_10](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/VZhDU/2011_57/vip_57_10)
8. Торічний О.В. Педагогічна концепція організації неперервної освіти майбутніх офіцерів-прикордонників для вдосконалення військово-спеціальної компетентності / О.В. Торічний // *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. – 2012. – Вип. 3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2012\\_3\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_3_26)
9. Журат Ю.В. Теоретичні та методичні умови формування професійної суб'єктності майбутнього педагога-вихователя у вищому педагогічному навчальному закладі / Ю.В. Журат // *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Сер.: Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 30. – С. 68-75. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu\\_2016\\_30\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2016_30_11)
10. Тархан Л.З. Теоретичні і методичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.З. Тархан. – К., 2008. – 40 с.
11. Принципи та функції стратегічного управління. Стратегічні рішення [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studopedia.info/1-122700.html>
12. Герганов Л.Д. Професійна підготовка кваліфікованих робітників морського профілю на виробництві: теорія і практика : [монографія] / Л.Д. Герганов ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т проф.-техн. освіти. – Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2015. – 342 с.





УДК 378.147

## ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ОБЛІКУ ТА ОПОДАТКУВАННЯ

Шевченко В.М., к. н. з держ. упр.,  
доцент, докторант кафедри педагогіки і психології  
Університет імені Альфреда Нобеля

У статті представлений теоретичний аналіз понять інформаційної, аналітичної та інформаційно-аналітичної компетентностей, потрібних для підготовки фахівців різних профілів. На основі проведених досліджень позначені спільні точки зору у розумінні тотожності даних компетентностей, які виникають унаслідок відсутності єдиного бачення поняття «інформаційно-аналітична компетентність». Визначено поняття і сутність інформаційно-аналітичної компетентності як складової частини професійної підготовки фахівців з обліку та оподаткування.

**Ключові слова:** інформаційна компетентність, аналітична компетентність, інформаційно-аналітична компетентність, інформаційна діяльність, аналітична діяльність.

В статье представлен теоретический анализ понятий информационной, аналитической и информационно-аналитической компетентностей при подготовке специалистов различных профилей. На основе проведенных исследований обозначены общие точки зрения в понимании тождества данных компетенций, которые возникают вследствие отсутствия единого видения понятия «информационно-аналитическая компетентность». Определено понятие и сущность информационно-аналитической компетентности как составной части профессиональной подготовки специалистов по учету и налогообложению.

**Ключевые слова:** информационная компетентность, аналитическая компетентность, информационно-аналитическая компетентность, информационная деятельность, аналитическая деятельность.

Shevchenko V.M. INFORMATION-ANALYTICAL COMPETENCY AS COMPONENT OF THE PROFESSIONAL READINESS OF SPECIALISTS IN THE ACCOUNTING AND TAXATION

The paper presents a theoretical analysis of the concepts of information, analytical and information-analytical competency of the professional readiness of different professions. Based on the analysis identified general point of view to understand of these competences, which arise due to the lack of a common understanding of the concept of "information-analytical competency" are identified. Defined the concept and content of information-analytical competency as component of the professional readiness of specialists in the accounting and taxation.

**Key words:** information competency, analytical competency, information-analytical competency, information activity, analytical activity.

**Постановка проблеми.** Особливість ситуації на даному етапі розвитку суспільства обумовлена динамічністю наукової картини світу, тому сучасний фахівець змушений працювати в умовах швидкої зміни інформаційного середовища, в яких безпосередньо протікає його діяльність. У таких умовах інформаційно-аналітична компетентність відноситься до блоку ключових компетентностей сучасної людини. На базовому рівні вона отримується у процесі шкільної освіти та соціалізації, і у сукупності з іншими ключовими компетентностями виступає фактором успішної інтеграції людини у суспільство. Специфічна ж складова, яка необхідна для виконання професійної діяльності, формується у процесі професійної підготовки до конкретної спеціальності. Так специфічні особливості професійної діяльності фахівця з обліку і оподаткування потребують наявності у нього саме інформаційно-аналітичної компетентності.

Варто зазначити, що сучасний стан розвитку бухгалтерського обліку в Україні має ознаку інтегрування у загальний європейський простір, що будується на засадах наближення до світової теорії та практики. Аналіз стану професійної підготовки майбутніх фахівців з обліку та оподаткування дає підстави стверджувати, що він не повною мірою відповідає потребам вітчизняного ринку праці та ініціює переосмислення професійної підготовки нового покоління фахівців у цілому, що, у свою чергу, підтверджує соціально-педагогічну значущість та актуальність даної проблеми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В останні роки до проблеми розвитку інформаційно-аналітичної компетентності різних спеціальностей прикута увага не тільки вітчизняних учених, але й учених зарубіжних країн. Зокрема у наукових працях І.В. Бабакової [1], О.С. Гайдамак [2], Т.М. Єлканової [3], С.А. Зайцевої [4],



О.В. Назначило [5], В.І. Омельченко [6], Н.Б. Стрекалової [7] та інших переконливо доведено, що успішність управлінської діяльності керівника значною мірою обумовлюється інформаційно-аналітичними навичками.

Певні аспекти інформаційно-аналітичної діяльності та інформаційно-аналітичної компетентності представлені у таких наукових працях:

- інформаційно-аналітична компетентність педагогів (Т.М. Єлканова [3], О.В. Назначило [5], А.М. Оробинський та ін.);

- інформаційно-аналітична компетентність майбутніх офіцерів-інженерів (В.І. Омельченко [6] та ін.);

- інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності педагогів (В.О. Ільганаєва [8], Л.Ф. Панченко [9] та ін.);

- методологія і теорія інформаційно-аналітичної діяльності (І.Н. Кузнецов [10], Н.І. Рижова [11], В.І. Фомін [12], Н.А. Сляднева та ін.);

- інформаційно-аналітична діяльність керівників професійно-технічних навчальних закладів (Л.М. Петренко [13], В.В. Ягупов [14] та ін.);

- інформаційно-аналітична культура майбутніх фахівців (С.А. Муликова, Г.А. Джумєкєнова, І.В. Сєдова [15]);

- інформаційно-аналітична компетентність педагогічних працівників у системі професійно-технічної освіти (Т.В. Волкова [16] та ін.).

**Постановка завдання.** Враховуючи вищезазначене, дослідження поняття «інформаційно-аналітична компетентність» як складової частини професійної підготовки майбутніх фахівців з обліку і оподаткування зумовлене кількома факторами:

- глобальною інформатизацією суспільства;

- збільшенням обсягів інформації, її форм, видів і засобів обробки;

- високими вимогами до сучасного фахівця з бухгалтерського обліку;

- необхідністю навчання впродовж життя.

Недостатнє вивчення проблеми, її актуальність зумовили вибір теми статті, мета якої полягає у розкритті поняття та сутності інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку та оподаткування як складової частини їх професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сучасних умовах розвитку інформаційного та інноваційного суспільства необхідні фахівці, здатні до широкого застосування інформаційних технологій у всіх сферах професійної діяльності, а володіння інформаційно-аналітичними навич-

ками є необхідною умовою життя в інформаційному суспільстві. Жодні заходи чи дії, що відбуваються в організації, неможливо реалізувати без інформації. Тож в умовах інформатизації інформаційно-аналітичну компетентність слід включати у структуру професійної компетентності фахівця будь-якого профілю [17].

Дослідження наукових джерел свідчать про відсутність єдиного погляду на поняття «**інформаційно-аналітична компетентність**», а вивчення характеристик професійної діяльності фахівців різних професій говорить про те, що перевага інформаційній або аналітичній компетентності залежить від особливостей їх професійної діяльності. На сьогодні існують три варіанти позиції, в яких виявляються інформаційна і аналітична компоненти стосовно один до одного.

**1. Інформаційна та/або аналітична складова синтезуються у специфічну компетентність.**

Багатоаспектність поняття інформаційної компетентності дослідники пов'язують з феноменом інформаційного суспільства, з технологічною революцією, з появою і поширенням електронно-комунікаційних технологій. Так, наприклад, В.Ю. Биков та О.В. Овчарук виокремлюють інформаційно-комунікаційну компетентність; Є.О. Лодатко – інформаційно-технологічну, а К.В. Коробкова – інформаційно-комп'ютерну компетентність [18; 19; 20].

У сучасному науковому дискурсі співіснують споріднені терміни, а саме: «медіакомпетентність», «медіаграмотність», «інформаційна культура фахівця», зміст яких у багатьох випадках ототожнюється.

**2. Інформаційний і аналітичний компоненти підготовки розглядаються як самостійні, відокремлені компетентності.**

Актуальним прикладом такого погляду може бути думка О.І. Миронової, яка у своїх дослідженнях виокремлює саме *інформаційну компетентність* при підготовці студентів та визначає її як здатність ефективно виконувати інформаційну діяльність (при вирішенні професійних завдань, навчанні, у повсякденному житті) з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій, що передбачає володіння інформаційною компетенцією і сформованою готовністю (містить і особистісні якості) до вирішення відповідних завдань з урахуванням набутого досвіду, з можливістю самостійної організації власної діяльності, із здійсненням самоконтролю і усвідомленням особистої ролі при їх реалізації і можливих наслідків здійснення [21, с. 169]. На думку дослід-



ниці, формування інформаційної компетентності передбачає розвиток у майбутніх фахівців таких здібностей як:

- знання понять, пов'язаних з інформацією, особливостей відповідних процесів, основою яких вона постає й інформаційно-комунікаційних засобів її обробки;
- вибір оптимальних шляхів вирішення завдань (та їх безпосереднє рішення), об'єктом в яких виникає інформація;
- володіння методами і способами, які дозволять здійснювати пошук, збір, оцінку, перетворення, обробку, аналіз, подання, зберігання, поширення інформації та підвищення якості реалізації цих дій відповідно до набутого досвіду;
- самостійна організація власної інформаційної діяльності і реалізація самоконтролю при її здійсненні [21, с. 170].

Н.В. Баловсяк у своїх працях щодо підготовки майбутніх економістів також виокремлює інформаційну компетентність та її складові, а саме:

- інформаційну, яка визначає здатність ефективною роботою з інформацією у різних формах її подання;
- комп'ютерну або комп'ютерно-технологічну, яка визначає вміння і навички по роботі з сучасною комп'ютерною технікою та програмним забезпеченням;
- процесуально-діяльну, яка визначає здатність застосовувати сучасні засоби інформаційно-комп'ютерних технологій для роботи з інформаційними ресурсами та рішенням різних завдань [22, с. 227-256].

Цікавою є думка І.Г. Кислої, яка до складових *інформаційної компетентності*, крім інформаційно-пошукової, інформаційно-комунікаційної, інформаційно-оцінної, інформаційно-екологічної, інформаційно-операційної, інформаційно-етичної та інформаційно-правової включила інформаційно-аналітичну, визначаючи її як вміння аналізувати будь-які вчинки, ситуації [23, с. 111-112].

Безумовно, це свідчить про зв'язок між інформаційною й аналітичною складовою професійної компетентності фахівців незалежно від того, як відносяться ці компоненти одна до одної.

Проте, на нашу думку, тлумачення поняття інформаційної компетентності не у повній мірі відображає специфіку професійної компетентності майбутніх фахівців з обліку та оподаткування. Беручи до уваги те, що крім систематизації, накопичення та узагальнення інформації, такий фахівець має складати фінансову звітність та звітні калькуляції собівартості продукції, брати участь у проведенні економічного аналізу господарської діяльності підприємства тощо [24]. Тобто стає очевидним, що від

такого фахівця вимагається не тільки здатність виконувати інформаційну діяльність, а й уміння якісно аналізувати її, бачити тенденції та інтерпретувати отримані показники. Це говорить про необхідність доповнення інформаційної компетентності аналітичною складовою.

Водночас вивчення характеристик професійної діяльності фахівців різних професій свідчить про те, що перевага інформаційної або аналітичної компетентності залежить від особливостей їх професійної діяльності.

Так І.А. Абрамова говорить про необхідність формування при підготовці студентів інженерного факультету аграрного профілю саме *аналітичної компетентності* та визначає її як складову їх професійної компетентності, яка базується на самоактуалізації аналітичної діяльності, що відображає рівень підготовленості випускника до виконання аналітичної діяльності на сільськогосподарських підприємствах [25].

На думку Л.П. Половенко результатом формування аналітичної компетентності спеціаліста економічної кібернетики має стати екстра функціональне забезпечення аналітичних функцій, які виражені в його готовності й здатності до аналітичної діяльності, а також як набір особистих якостей фахівця, необхідних для адаптації та ефективного управлінської діяльності [26].

Для майбутніх учителів Г.С. Саволайнен також виокремлює *аналітичну компетентність* і трактує її як систему знань в області педагогічного аналізу й аналітичної діяльності; усвідомленні їх значущості в освітньому процесі, володінні методами і прийомами педагогічного аналізу та наявності позитивного досвіду такої діяльності і навчання учнів елементам аналізу в освітньому процесі [27, с. 98].

Підсумовуючи зазначимо, що спільним у розкритті сутності аналітичної компетентності є виконання аналітичної діяльності у складі певної професійної компетентності (або інженера, або економіста-кібернетика, або педагога тощо).

Однак професійна діяльність майбутніх фахівців з обліку та оподаткування пов'язана не просто з аналізом, а саме з аналізом певної інформації. Тож для таких фахівців доречним було б розглядати діяльність у поєднанні інформаційного та аналітичного компонентів, тобто як *інформаційно-аналітичну*, для виконання якої у майбутніх фахівців має бути сформована й відповідна *інформаційно-аналітична компетентність*.

**3. Інформаційна та аналітична складова розглядається як єдина компетентність.**



Даного підходу дотримуються багато науковців. У психолого-педагогічній літературі існує кілька варіантів визначення сутності «єдиної» (тобто інформаційно-аналітичної) компетентності фахівців різних профілів.

Так, наприклад, О.В. Назначило розглядає *інформаційно-аналітичну компетентність* викладача як інтегровану характеристику особистості, яка відображає його готовність і здатність ефективно здійснювати пошук, збір, аналіз, обробку інформації і продуктивно використовувати її у процесі розв'язання професійних завдань [5].

В.І. Омельченко *інформаційно-аналітичну компетентність* офіцерів-інженерів визначає як готовність і здатність використовувати свій потенціал (знання, уміння, досвід і особистісні якості) для ефективного здійснення професійної інформаційно-аналітичної діяльності, спрямованої на розв'язання військово-інженерних завдань танко-технічного забезпечення підрозділів і військових частин на основі мотивованого і обґрунтованого використання засобів ІКТ [6].

Н.І. Рижова та В.І. Фомін, досліджуючи професійну компетентність спеціалістів економічного профілю, визначають *інформаційно-аналітичну компетентність* її частиною, яку слід тлумачити як готовність до розв'язання професійних завдань у соціально-економічній сфері за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) на основі семантичної обробки інформації в умовах інформаційного середовища, яке швидко змінюється [11].

В.В. Ягупов *інформаційно-аналітичну компетентність* керівника ПТНЗ трактує як певний рівень його знань, навичок, умінь і здатностей, що дозволяє оперативно орієнтуватись в інформаційному просторі, приймати участь у його формуванні, а також це особистий досвід керівника ПТНЗ у сфері пошуку, оцінювання, використання, збереження, аналізу, оформлення та передачі різноманітної інформації за допомогою різних засобів управлінської діяльності [14].

О.С. Гайдамак *інформаційно-аналітичну компетентність* майбутнього магістра фізико-математичної освіти розуміє як готовність до розв'язання професійно-педагогічних завдань за допомогою інформаційно-комунікативних технологій на основі семантичної обробки інформації в умовах швидких змін інформаційного середовища. На думку науковця, інформаційно-аналітична компетентність пронизує всі інші види компетентності у складі професійної (у силу фундаментальності поняття «інформація» і «аналіз») і є умовою їх удосконалення, спрямованої на самостійне опанування професійною майстерністю, передумовою роз-

витку науково-дослідної діяльності, містить у собі механізми, що дозволяють ефективно розв'язувати професійно-педагогічні завдання, спираючись на використання інформаційно-комунікативних технологій і семантичну обробку інформації [2, с. 35].

Все вищепредставлене підкреслює відсутність єдиного бачення дослідників щодо сутності інформаційно-аналітичної компетентності. Проте, можна виокремити й спільні риси – це готовність фахівців до розв'язання професійних завдань спираючись на використання інформаційно-комунікативних технологій і семантичну обробку інформації, у результаті чого розрізнені дані опрацьовуються, аналізуються та продуктивно використовуються.

**Висновки з даного дослідження і перспективи.** Таким чином, проведений аналіз результатів науково-педагогічних досліджень сучасних науковців дозволив нам розкрити поняття та сутність інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку та оподаткування як складової частини їх професійної підготовки.

Визначено, що на сьогодні існують три варіанти позиції, в яких виявляються інформаційна і аналітична компоненти компетентності стосовно один до одного. На підставі аналізу підходів до співвідношення зазначених складових ми прийшли до висновку, що компетентність для таких фахівців слід розглядати у поєднанні інформаційного та аналітичного компонентів, тобто як інформаційно-аналітичну.

Інформаційно-аналітична компетентність майбутніх фахівців з обліку та оподаткування – це інтегративна характеристика особистості, яка відображає його готовність і здатність ефективно розв'язувати професійні завдання з використанням інформаційно-комунікативних технологій на основі семантичної обробки специфічної інформації (її систематизації, накопичення та узагальнення), у результаті чого розрізнені дані перетворюються на закінчену аналітичну продукцію (фінансову звітність, звітні калькуляції собівартості продукції, економічний аналіз господарської діяльності підприємства тощо).

Перспективи подальших досліджень щодо формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку та оподаткування бачимо у детальному дослідженні структури та складових зазначеної компетентності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабакова І.В. Развитие профессиональной компетентности специалистов информационно-аналитических служб : автореф. дис. на соискание ученой степени канд.



- психол. Наук : 19.00.13 / И.В. Бабакова ; Федеральное гос. образовательное учреждение высшего проф. образования «Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации». – М., 2010. – 24 с.
2. Гайдамак Е.С. Развитие информационно-аналитической компетентности будущего магистра физико-математического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.С. Гайдамак ; Омский гос. пед. ун-т. – Омск, 2006. – 214 с.
3. Елканова Т.М. Формирование информационно-аналитической компетентности в структуре общегуманитарного базиса образования / Т.М. Елканова // Высшее образование сегодня. 2009. – № 12. – С. 53–57.
4. Зайцева С.А. Система формирования информационной и коммуникационной компетентности будущих учителей начальных классов в педагогическом вузе : автореф. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : 13.00.08 / С.А. Зайцева ; Шуйский гос. пед. ун-т. – Шуя, 2011. – 41 с.
5. Назначило Е.В. Развитие информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Е.В. Назначило ; Магнитогорский гос. ун-т. – Магнитогорск, 2003. – 193 с.
6. Омельченко В.И. Развитие информационно-аналитической компетентности будущего офицера-инженера в условиях сметанного обучения информатике : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.08 / В.И. Омельченко ; Челябинский гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2011 – 26 с.
7. Стрекалова Н.Б. Средовой подход как фактор формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей : [монография] / Н.Б. Стрекалова. – Тольятти, 2011. – 224 с.
8. Льганасва В.О. Информация та знання в інформаційно-комунікаційних процесах / В.О. Льганасва // Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації. – 2011. – № 3. – С. 149–152.
9. Панченко Л.Ф. Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : 13.00.10 / Л.Ф. Панченко ; Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2011. – 46 с.
10. Кузнецов И.Н. Учебник по информационно-аналитической работе / И.Н. Кузнецов. – М. : Яуза, 2001. – 320 с.
11. Рыжова Н.И. Структура информационно-аналитической компетентности специалиста экономического профиля на основе модели развития содержания обучения / Н.И. Рыжова, В.И. Фомин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – № 4(2). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2009/2009\\_4\\_358\\_361.pdf](http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2009/2009_4_358_361.pdf).
12. Фомин В.И. Развитие содержания подготовки к информационно-аналитической деятельности на основе семиотического подхода : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : 13.00.02 / В.И. Фомин ; Ин-т содержания и методов обучения РАО. – М., 2009. – 51 с.
13. Петренко Л.М. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : [монографія] / Л.М. Петренко. – Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2013. – 456 с.
14. Ягупов В.В. Методологія діагностування інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійних навчальних закладів / В.В. Ягупов // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова: зб. наук. праць. Серія № 5: Пед. науки: перспективи та реалії. / за ред. Д.Е. Кільдерова. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. – С. 274–279.
15. Седова И.В. Формирование основ информационно-аналитической культуры бакалавров экономики в вузе : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.08 / И.В. Седова. – Москва, 2012. – 23 с.
16. Волкова Т.В. Методичні підходи до формування інформаційно-аналітичного середовища управлінської діяльності ПТНЗ / Т.В. Волкова // Професійно-технічна освіта. – 2010. – №2. – С. 14-19.
17. Кіптенко В.К. Менеджмент туризму : [підручник] / В.К. Кіптенко. – К. : Знання, 2010. – 502 с.
18. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору : [посібник] / Під заг. ред. В.Ю. Биков, О.В. Овчарук. – К. : Атіка, 2014. – 212 с.
19. Лодатко Є.О. Інформаційно-технологічна компетентність як основа підготовки майбутніх інженерів-педагогів до розвитку технічної творчості учнів / Є.О. Лодатко // Молодь і ринок. – 2015. – № 7. – С. 13-16. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir\\_2015\\_7\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_7_4)
20. Коробкова К.В. Формирование информационно-компьютерной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / К.В. Коробкова. – Магнитогорск, 2012. – 190 с.
21. Миронова О.І. Формування інформаційної компетентності студентів як умова ефективного здійснення інформаційної діяльності / О.І. Миронова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 17 (204).
22. Баловсяк Н.В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.В. Баловсяк ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К., 2006. 334 с.
23. Кисла І.Г. Підходи до формування інформаційної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу / І.Г. Кисла // Інформаційні технології в освіті. – 2008. – № 2.
24. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 1 «Професії працівників, які є загальними для всіх видів економічної діяльності». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.golovbukh.ua/regulations/1521/8453/8454/468492>.
25. Абрамова И.А. Формирование аналитической компетентности студентов инженерных факультетов вузов аграрного профиля на основе средств и методов информатики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И.А. Абрамова. – М. : РГБ, 2007. – 179 с.
26. Половенко Л.П. Аналітична компетентність – ключовий складник професійної компетентності майбутніх фахівців з економічної кібернетики / Л.П. Половенко // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія: щоквартальний науково-практичний журнал. – 2012. – № 1. – С. 81-90.
27. Саволайнен Г.С. Формирование социокультурной компетентности студентов – будущих учителей в образовательном процессе вуза / Г.С. Саволайнен. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.library.krasu.ru/ft/ft\\_articles/0103668.pdf](http://www.library.krasu.ru/ft/ft_articles/0103668.pdf).



## СЕКЦІЯ 5 СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 364.4-053.6:343.262.2(045)

### СУТНІСТЬ, ПРИЧИНИ ТА НАСЛІДКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОБАЦІЇ В УКРАЇНІ

Анголенко В.В., аспірант  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті крізь призму становлення нормативно-правової законодавчої бази служби пробації України проаналізовано соціально-педагогічний аспект проблеми поширення девіантної поведінки в неповнолітніх. Висвітлено погляди на сутність і причини девіантної поведінки неповнолітніх із позицій різних наук: філософських, соціологічних, юридичних, культурологічних, психологічних, педагогічних, кожна з яких розробляє власні підходи до розгляду порушених питань і надає суттєву базу для вироблення науково обґрунтованої концепції діяльності працівників пробації з неповнолітніми правопорушниками як дієвого шляху подолання проблеми девіантної поведінки дітей і підлітків.

**Ключові слова:** девіантна поведінка, неповнолітні, класифікація девіацій, соціальна стабільність, соціальна норма, соціальна дезорганізація, правопорушення, пробація.

В статті через призму становлення нормативно-правової законодательної бази служби пробації України проаналізовано соціально-педагогічний аспект проблеми розповсюдження девіантного поведінки у несовершеннолетних. Особое внимание уделено сущности и причинам возникновения девіантного поведінки несовершеннолетних с позиций разных наук: философских, социологических, юридических, культурологических, психологических, педагогических, в каждой из которых разработаны собственные подходы к изучению затронутых вопросов, которые предоставляют существенную базу для выработки научно обоснованной концепции деятельности сотрудников пробації с несовершеннолетними правонарушителями как действенного пути решения проблемы девіантного поведінки детей и подростков.

**Ключевые слова:** девіантное поведение, несовершеннолетние, классификация девиаций, социальная стабильность, социальная норма, социальная дезорганизация, правонарушения, пробація.

Angolenco V.V. ENTITY, REASONS AND CONSEQUENCES OF DEVIANT BEHAVIOUR OF MINORS IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT OF PROBATION SYSTEM IN UKRAINE

In this article in terms of formation of the normative and legal legislative base of probation service of Ukraine the social and pedagogical aspect of a problem of distribution of deviant behavior of minors has been analyzed. Special attention has been paid to presentation of an entity and origins of deviant behavior of minors from the perspective of different sciences: philosophical, sociological, legal, culturological, psychological, pedagogical, in each one have been developed the own approaches to reviewing of the raised questions which provide an essential basis for formulation of the evidence-based concept of activities of probation workers with minor offenders, that is an effective solution of a problem of deviant behavior of children and teenagers.

**Key words:** deviant behavior, minors, classification of deviations, social stability, social norm, social disorganization, offenses, probation.

**Постановка проблеми.** Погіршення економічного та соціального становища населення, що спостерігається сьогодні в Україні, призводить до поширення девіацій серед неповнолітніх, які найменш захищені від негативних впливів соціального середовища. Зростаюча бідність, збільшення кількості неповних сімей, безробіття, алкоголізм призводять до того, що батьки не можуть, а часто і не хочуть виховувати дітей відповідно до правових і моральних норм суспільства. Перелічені й інші негативні явища у функціонуванні сучасного

суспільства зумовлюють поширення девіантної поведінки дітей і підлітків. Численні труднощі адаптації підлітків до несприятливої соціальної дійсності визначають значні масштаби поширення девіантної поведінки серед неповнолітніх в Україні.

Для суспільства найбільш небезпечними видами девіантної поведінки є правопорушення та злочини, що караються позбавленням волі, які розширюють масштаби криміналізації підлітків і супроводжуються щорічним зростанням рецидивної злочинності неповнолітніх.



Україна зробила низку важливих кроків шляхом реалізації міжнародних зобов'язань щодо попередження і подолання проблеми зростання дитячої та підліткової злочинності. Так, 2015 р. набув чинності Закон України «Про пробацію», який регламентує особливості пробації щодо неповнолітніх, яка спрямована на забезпечення їх нормального фізичного та психічного розвитку, профілактику агресивної поведінки, мотивацію позитивних змін особистості та поліпшення соціальних стосунків.

У контексті створення нової системи пробації щодо неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом, розробки концепції сприяння їх соціальному вихованню, набуттю нового позитивного соціального досвіду, виправленню особистісних вад безпосередньо у громаді, без суспільної ізоляції, актуалізується необхідність розглянути та систематизувати наукові підходи до висвітлення сутності, причин і наслідків виникнення девіантної поведінки в неповнолітніх.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зважаючи на міждисциплінарний характер проблеми виникнення девіантної поведінки неповнолітніх, окремі її аспекти дістали відображення в різноманітній науковій літературі зарубіжних і вітчизняних вчених. Провідними в контексті нашого дослідження є праці із соціології (Е. Дюркгейма, В. Томаса, Ф. Знанецького, Р. Фріса, Е. Тирик'яна, Т. Шибутані, Л. Козера, Р. Мертона, Т. Парсонса та ін.), права (О. Бандурки, Т. Гарасиміва, О. Джужи, О. Зубкова, В. Львовичка, В. Наливайко, О. Неживець, М. Панасюк, В. Прусса, М. Садовнікової, В. Трубнікова, Д. Ягунова, А. Ярового та ін.), психології (Н. Максимової, Л. Ростовової, Н. Савчук, І. Ярмиш та ін.), педагогіки (О. Беца, В. Кривуши, В. Синьова та ін.) і безпосередньо соціальної педагогіки й соціальної роботи, в яких містяться педагогічні та соціальні аспекти профілактики девіантної поведінки неповнолітніх (О. Безпалько, Р. Вайноли, М. Галагузової, А. Капської та ін.). У роботах вчених розкриті різні аспекти девіантної поведінки, чинники її виникнення, форми й методи профілактичної роботи та подолання девіантної поведінки (І. Звереві, С. Харченка та ін.). Праці науковців висвітлюють сутність і специфіку соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації неповнолітніх засуджених (О. Карамана, В. Лютого та ін.). Дослідники обґрунтовують основні принципи профілактики та боротьби зі злочинністю неповнолітніх, зокрема ВІЛ-інфікованих (Т. Журавель); визначають специфіку ресоціалізації наркозалежних (Ю. Чернецька).

Вивчення доробку вчених дозволяє стверджувати, що сьогодні наукова позиція щодо сутності девіантної поведінки неповнолітніх, причин її виникнення та наслідків для соціалізації особистості та суспільства, потребує перегляду в контексті соціальних змін, хоча дослідниками накопичено значний теоретичний і фактологічний матеріал у межах різних наукових напрямів.

**Постановка завдання.** Метою статті стало визначення крізь призму становлення нормативно-правової законодавчої бази служби пробації України сутності, причин і наслідків виникнення девіантної поведінки в неповнолітніх.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На початку дослідження порушеної проблеми зазначимо, що власне поняття девіантної поведінки досить складне й комплексне, створювалося багатовіковою історією, інтегруючи в собі ідеї вітчизняних і зарубіжних педагогів і надбання різних наук: філософських, соціологічних, юридичних, культурологічних, психологічних, педагогічних, у кожній з яких розроблено власні підходи до розгляду, вирішення й обґрунтування проблеми.

Тривалий час різні аспекти девіантної поведінки входили до предмету вивчення філософських шкіл, накопичені там ідеї є актуальними і сьогодні, оскільки розроблялися в широкому контексті осмислення взаємодії між особистістю та суспільством (державою). Так, з теоретичних позицій античних філософів Геракліта, Сократа, Платона, Аристотеля, Сенеки, поведінка особистості може бути адекватною лише в разі, коли мета держави та її регулятивні механізми відповідають розумним потребам і цінностям людини, які, своєю чергою, є узгодженими з вимогами моралі й моральності суспільства.

Для розуміння сутності девіантної поведінки неповнолітніх важливим є те, що у філософії Середньовіччя девіантна поведінка вкладається в теоцентричну систему «праведність – гріх, істинність – ересь», хоча інструментами соціальної регуляції були форми (суди святої інквізиції), які самі по своїй природі відзначалися відхиленням від загальнолюдських гуманістичних цінностей [1]. Попри зазначене, в ідях мислителів того часу (Августіна Аврелія, Боеція, Іоанна Скота Еріугена, Фоми Аквінського) віддзеркалено гуманістичні погляди на людину. Концептуальні підходи до визначення взаємодії індивіда та суспільства, вироблені в ті часи, тлумачать девіантну поведінку особистості через усвідомлення того, що людина посідає особливе місце в світобудові саме завдяки своїй здатності



розрізняти добро і зло, має право вибору внаслідок наявності даної Богом свободної волі. У такому сенсі девіантна поведінка співвідноситься з помилками людей, спричиненими неправильним використанням свободи вибору. Внутрішнім регулятивним механізмом вважається совість, а основним зовнішнім – церква, яка забезпечує очищення через сповідь і відпущення гріхів.

Досліджуючи динаміку поглядів учених на сутність девіації варто зазначити, що у філософії науковців наступної доби – Т. Гоббса, Дж. Локка, Б. Спінози – обґрунтовано положення, за яким підґрунтям девіантної поведінки є внутрішня нестійкість людини. Загалом, гносеологія Нового часу намагається раціонально відповісти на питання: де й у чому шукати джерело людських помилок? Як і в Середньовіччі, джерелом помилки визнавалося зловживання людиною властивою їй свободою волі, але цього разу місце вищої істоти, яка надає людині такий вибір, зайняв людський розум, що означало іманентність девіації людській природі. З другого боку, вченими підкреслювалася чуттєво-емоційна природа людини, тому в дослідженнях на перший план виходить роль особистого інтересу в поведінці людей, в основу моралі покладаються чуттєві враження, самолюбність, насолода і правильно витлумачений особистий інтерес.

У більш пізніх концепціях девіантної поведінки теоцентричний підхід було замінено на людиноцентричний, що означало іманентність девіації людській природі. Світ повсякденності й буденності перетворюється на головну цінність – філософія більше не працює з категоріями «сутність», «закон» тощо, за допомогою яких відтворюється стійкий порядок буття, його визначеність. Головною характеристикою природи і людини оголошується невизначеність. Соціокультурний аспект проблеми девіантної поведінки найбільш яскраво представлений філософією Ф. Ніцше, екзистенціалізмом Ж.-П. Сартра, філософією постмодерну. У підсумку, туга/страждання виявляється перманентною структурою людського буття. Люди намагаються втекти від неї, конструюючи втішні міфи і намагаючись зберегти свою свободу, вдаються до різних форм відхилення, нестандартної, у кінцевому підсумку – девіантної поведінки.

Отже, підсумовуючи погляди філософів-класиків на досліджувану проблему, наголосимо, що девіантна поведінка, з погляду філософії, здебільшого виражається через окремі вчинки або систему вчинків, які завжди являють собою небез-

пеку для соціальної стабільності, загрозу для життя людей, соціуму, суперечать правовим або моральним нормам і законам певного суспільства.

Девіантна поведінка у класичній і неокласичній філософії завжди відзначається соціокультурним аспектом, на який важливо зважати в контексті розробки концепції сприяння соціальному вихованню неповнолітніх, що перебувають у конфлікті із законом, безпосередньо у громаді, без суспільної ізоляції. Тож зазначимо, що, на думку філософів, досліджуване поняття необхідно розглядати через структуру загальної теорії соціальних відхилень, а саме:

- через феноменологію соціальних відхилень, тобто загальну характеристику та класифікацію вчинків людей, які відхиляються від норми, їхніх негативних наслідків для індивіда та суспільства, структуру, динаміку, географію та прогноз соціальних відхилень, взаємозв'язок між різними їх видами;

- через етіологію соціальних відхилень, дослідження того, що сприяє їх існуванню та прояву в сучасних умовах, конкретних причин і умов вияву девіацій; визначає соціальні та психологічні механізми формування антигромадської поведінки, властивостей особистостей порушників соціальних норм; здійснює диференціацію й еволюцію негативних проявів, виходячи з об'єктивних і суб'єктивних причин;

- через профілактику соціальних відхилень, зокрема й форми та методи попередження й припинення антигромадської поведінки людей.

Наголосимо, що на відміну від філософів, представники психобіологічного напрямку: Л. Берман, Ч. Ломброзо, К. Лоренц, К. Льюїс, В. Пірс, Е. Сміт, В. Шелдон, М. Шлапп [2], пояснювали девіантну поведінку як природне біологічне явище, обумовлене фізичними та психічними особливостями самої особи, якій така поведінка притаманна, її конституційними властивостями тощо.

У межах зазначеного напрямку людина розглядалася у відриві від реальних умов свого соціального буття, до того ж значна поширеність і популярність у науковій думці ХХ ст. психобіологічних концепцій девіантної поведінки може бути пояснена сукупністю різних причин: досить об'єктивними надіями на можливості інтерпретації численних емпіричних досліджень, виконаних у межах біологічних наук, у висвітленні причин таких негативних явищ, як алкоголізм, злочинність, наркоманія тощо; недостатньою увагою попередників до вивчення надвпливового мотиваційного боку вчинків





людини й зосередженням наукової уваги на зазначеному питанні; нарешті, зацікавленістю правлячої еліти в ідеї «біологічної обумовленості антигромадської поведінки» з метою зняття із себе відповідальності за вирішення гострих соціальних проблем.

Однією з культових теорій, розроблених у межах такого напрямку, стала теорія психоаналізу З. Фрейда, з погляду якої, девіантна поведінка була представлена у вигляді прояву вроджених, закладених у психіці людини несвідомих інстинктів і потягів, переважно сексуального характеру.

Отже, з позиції психобіологічних теорій, виникнення девіантної поведінки, як і будь-якої іншої поведінки людини, є результатом взаємодії спадковості, нейрофізіології та чинників оточення, до того ж спадковості в такому процесі надається провідна роль. Так, за твердженням італійського психіатра й антрополога, фахівця в області генетико-біологічної кримінології Ч. Ломброзо, існують «природжені злочинці», які фізично відрізняються від звичайних людей і мають схильність до асоціальних вчинків [3]. Теорія дослідника пов'язана з тим, що, використовуючи антропометричний метод, він виділив 37 характеристик «вродженого асоціального типу», стверджуючи, що людина приречена стати девіантом, оскільки не може звільнитися від природжених асоціальних властивостей.

Охарактеризоване вище дослідження спадкових психобіологічних передумов розвитку девіантної поведінки співвідноситься із психологічною теорією В. Шелдона, який обґрунтовував зв'язок між типами темпераменту і поведінки та типами соматичної будови людини. Дослідник говорив про існування трьох провідних видів статури: ендоморфного (з розвиненими внутрішніми органами), мезоморфного (з розвиненим скелетом і м'язами), ектоморфного (з ніжною шкірою і добре розвиненою нервовою системою), які корелюють із трьома типами темпераменту (вісцеротонією, соматонією, церебротонією). Поєднання названих типів темпераменту обумовлює певний психотип. Так, соматотонія характеризується потребою в задоволенні, прагненням до панування і влади, схильністю до ризику, агресивністю. Церебротонія, навпаки, відрізняється стриманістю, соціофобією, схильністю до самотності. Згідно з дослідженнями В. Шелдона, серед людей, що мають девіантну поведінку, переважають мезоморфи.

Далі зазначені ідеї було інтерпретовано у психології в більш сучасну теорію акцентуацій. У контексті дослідження наукових підстав для розробки концепції діяльності

нової системи пробації щодо неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом, наголосимо, що за даними А. Личка, найбільш схильні до девіантної поведінки підлітки з нестійкими, епілептоїдними й істероїдними, і дещо менше – із шизоїдними, гіпертивними й емоційно-лабільними типами акцентуації характеру. Автор вказує на наявність певної залежності між типами акцентуації та причинами правопорушень. Посилаючись на дослідника, зауважимо, що крадіжка для підлітка з нестійким типом – це найчастіше шлях роздобути кошти для розваги; для гіпертіма – престиж; для епілептоїда – збагачення, ризик, спрага гострих відчуттів; для шизоїда – відновлення «соціальної справедливості», що часто своєрідно ним розуміється. Для вивчення проблеми розвитку девіацій у неповнолітніх важливим є висновок А. Личка, що з дорослішанням й досягненням зрілості більшість акцентуацій може згладитися або зовсім зникнути [4].

Продовжуючи дослідження сутності, причин і наслідків виникнення девіантної поведінки в неповнолітніх, наголосимо, що принциповою відмінністю від попередньої думки вчених, що також дістала ґрунтовної наукової розробки у ХХ ст., особливо у працях радянських соціологів і психологів, є розгляд девіантної поведінки як соціального явища, яке не може бути пояснено лише з біологічних позицій. Так, у психологічному словнику девіантної поведінкою називають систему вчинків або окремі вчинки, що суперечать прийнятим у суспільстві правовим або моральним нормам [5]; у тематичному словнику-довіднику із соціології та у філософському словнику девіантну поведінку (лат. *deviatio* – відхилення) позначають як вчинки, діяльність людини, яка не відповідає офіційно встановленим чи фактично сформованим у даному суспільстві нормам, стереотипам, зразкам; девіантна поведінка розуміється як соціальне явище, що виникло історично, властиве класовому суспільству, яке виражається у відносно поширених, масових формах людської діяльності, невідповідних офіційно встановленим або фактично сформованим нормам [6; 7].

Підкреслимо, що категорія «девіантне» є загальним поняттям у характеристиці відхиляючої поведінки особистості. Здебільшого такі поняття («відхиляюча поведінка» та «девіантна поведінка») вживаються як тотожні та виражають поведінку, яка порушує загальноприйняті в суспільстві норми і правила. Інші різновиди відхиляючої поведінки відображають різні аспекти і можуть бути класифікаційною основою девіантної поведінки. Аналіз досліджень із визначеної



проблематики вчених, а саме: Т. Андрюшок, Л. Волинець, С. Харченка, А. Капської, О. Безпалько, Р. Вайноли, В. Яремчук [8; 9; 10; 11; 12], дозволяє стверджувати, що девіантною поведінкою називають вид соціальної поведінки, яка не відповідає прийнятним у суспільстві нормам і рольовим призначенням і передбачає наявність трьох взаємопов'язаних компонентів: людини з властивою їй формою/типом поведінки; норм або очікувань суспільства (групи), які є критерієм оцінки поведінки з погляду її девіації; органу, установи чи особистості, які реагують на таку поведінку й оцінюють її як нормальну чи девіантну.

Девіантну поведінку в сучасних психологічних науках автори Г. Андреева, С. Белічева, Е. Змановська, Н. Пихтіна, Ю. Клейберг, Д. Майерс, Н. Максимова, Т. Малихіна, М. Скок та ін. розуміють як сукупність вчинків або окремі вчинки, дії, що порушують соціально-психологічні, моральні норми, правила та принципи, прийняті в суспільстві; поведінку, яка заподіює психологічної, фізичної, соціальної, моральної шкоди як самій особистості, так і суспільству загалом, і призводить порушника (девіанта) до ізоляції, лікування, виправлення чи покарання.

Аналіз праць вчених із педагогіки і соціальної роботи, а саме: Б. Алмазова, Л. Міщик, З. Білоусова, А. Хоміч, дозволяє стверджувати, що девіантна поведінка неповнолітнього допускає, що особистість неповнолітнього негативно оцінюється з боку інших членів суспільства; така поведінка завдає шкоди, насамперед, самій особистості чи оточуючим; колектив авторів (О. Рассказова, Ю. Чернецька, С. Харченко та ін.) у своєму навчально-методичному посібнику для майбутніх працівників соціальної та освітньої сфер визначають девіантну поведінку як поведінку індивіда або групи, яка не відповідає загальноприйнятним нормам, внаслідок чого відбувається порушення таких норм [13].

У дослідженнях психологів Б. Ананьева, Л. Виготського, С. Рубінштейна констатується відсутність у дітей природної схильності до девіантної поведінки, але наявність генетичної схильності до середовищних впливів, здатних зумовити асоціальні вчинки. На думку С. Рубінштейна, дія зовнішніх причин пов'язана із внутрішніми умовами, причому останні самі формуються внаслідок зовнішніх впливів.

Аналіз досліджень, присвячених виявленню причин, що впливають на прояв девіантної поведінки неповнолітніх, дозволяє зазначити наявність провідних концепцій: соціальної та біологічної, що поєд-

нуються у спільну концепцію. Положення соціально-біологічної концепції розглядаються в роботах Д. Беляєва, П. Федосеева тощо, в яких актуалізована проблема співвідношення біологічного та соціального в розвитку людини.

Зазначене цілком співвідноситься з теоріями М. Вільямса, О. Кернберга, А. Фрейд, що основною причиною девіацій є дефекти соціалізації, особливо в дитинстві. Н. Максимова зазначає, що поведінка людини пояснюється такими біологічними передумовами: патологією біологічних потреб, які нерідко стають причиною сексуальних збочень, статевих злочинів; нервово-психічними розладами (психопатією, неврастениєю, пограничними станами); спадковими захворюваннями, особливо обтяженими алкоголізмом; психофізіологічними навантаженнями, конфліктними ситуаціями, зміною хімічного складу навколишнього середовища, які призводять до різних соматичних, токсичних захворювань і є додатковими кримінальними чинниками [14].

Розкриваючи сутність і причини виникнення девіантної поведінки неповнолітніх правопорушників, зупинимося на питанні класифікації девіацій. І. Бех, А. Бойко, Н. Максимова, О. Падалка виділяють такі підстави для класифікації девіацій: радіус прояву девіантності (індивідуальні та групові), сфери прояву (культурні та психічні), рівень відхилення й тип норми, що порушуються (правові, моральні, культурні), характер активності (конструктивний і деструктивний). Науковці зазначають, що «радіус» девіантності залежить від характеру особистісних проблем, характеру культури, групових традицій, релігійних норм тощо. За наявності індивідуальних відхилень окремий індивід відкидає норми своєї субкультури. Групову девіацію розглядають як конформну поведінку члена девіантної групи щодо її субкультури. Так, підлітки з важких родин, які проводять більшу частину свого життя в підвалах, вважають нормальним таке середовище, керуються своїм моральним кодексом, своїми законами та культурними комплексами. У такому разі наявне групове відхилення від домінуючої культури, тому що підлітки живуть відповідно до норм власної субкультури.

Розкриваючи питання дослідження щодо сутності та причин виникнення девіантної поведінки в неповнолітніх правопорушників, наголосимо, що, залежно від причин, які спонукають порушувати норми поведінки, Н. Максимова виділяє чотири групи дітей: важковиховувані діти, в яких порушення уявне; педагогічно занедбані діти з несформованими моральними уявлен-



нями і звичками, значними прогалинами в морально-етичних знаннях; власне важкохворі діти, чиї відхилення в поведінці детерміновані глибинними змінами особистості, пов'язаними з «розладом відносин»; діти, чия поведінка пояснюється особливостями розвитку емоційно-вольової сфери – психопатією, акцентуацією характеру, неврозами тощо [14; 15].

Далі звернемося до виділення причин, що впливають на девіантну поведінку підлітків. Причини девіації розуміються як істотні обставини, які є підґрунтям для виникнення конкретних правопорушень або злочинів.

Психолог Ю. Клейберг вважає, що девіантна поведінка особистості обумовлена такими соціальними причинами/чинниками: культом насильства в сучасному мистецтві (кіно, музиці, книгах тощо), який негативно формує духовний світ молоді; станом аномії (падіння моральності), властивим кризовому суспільству; соціальною політикою (спрямованою на піддрив сімейних цінностей, національних ідей виховання); незадоволеністю соціальних потреб; відсутністю життєвих перспектив, завищеними очікуваннями підлітків щодо матеріального добробуту; поганою організацією дозвілля [16].

У науковій соціально-педагогічній літературі (М. Алемаскін, А. Белкін, О. Безпалько, Л. Зюбін, А. Капська, О. Кочетов, І. Невський, С. Харченко тощо) дослідники розглядають проблему девіацій із погляду вікового підходу й суспільної активності неповнолітніх, на основі чого виділяють чотири групи дітей: перша група поєднує важковиховуваних дітей, яким байдуже до навчання, вони періодично порушують дисципліну, правила поведінки (прогулюють, влаштовують бійки), проявляють деякі негативні якості (грубість, брехливість); до другої групи належать педагогічно запущені підлітки, які негативно ставляться до навчальної та суспільно корисної діяльності, систематично порушують дисципліну і норми моралі, допускають проступки (прогули, бійки, паління, вживання алкоголю), постійно проявляють негативні якості особистості (грубість, лень, нечесність, жорстокість); третя група поєднує в собі підлітків-правопорушників – важковиховуваних чи педагогічно запущених підлітків, які здійснили правопорушення (дрібна крадіжка, хуліганство тощо), вони порушують адміністративні й інші норми, перебувають на обліку в секторі ювенальної превенції чи направлені комісіями у справах неповнолітніх до спецшкіл чи спецпрофтехучилищ; до четвертої групи належать неповнолітні злочинці – педагогічно запущені підлітки

та юнаки, які вчинили кримінальний злочин, порушили правові норми і направлені судом у виховно-трудова колонії.

Сучасні наукові досягнення дозволяють стверджувати, що успадковується не якась форма розладу поведінки, а певні індивідуально-типологічні властивості, особливості характеру, які можуть збільшувати ймовірність розвитку девіантної поведінки підлітків. Однак під впливом соціальних чинників відбувається формування особистості, її світогляду, мотивів поведінки.

Важливо підкреслити, що переважною більшістю вчених не зазначається прямий зв'язок між родовими ознаками людини та її асоціальною поведінкою. Серед чинників, що викликають появу та наростання порушень характеру, вчені: К. Леонгард, Ю. Антонян, В. Баженов, А. Єгоров, В. Бойко, М. Буянов, В. Татенко, І. Трубавіна, В. Савка, І. Козубовська, називають спосіб життя сім'ї, стосунки між її членами, кризу шкільної системи освіти, алкоголізм тощо. Отже, девіантна поведінка обумовлена не природженими механізмами, а соціально-психологічними причинами, серед яких і характер мікросередовища, групові взаємини, недоліки виховання тощо. Опоередкована роль у розвитку девіантної поведінки належить біологічним факторам, зокрема вони визначають характер реакцій індивіда на вплив середовища. Девіантна поведінка є результатом складної взаємодії соціальних і біологічних факторів, дія яких переломлюється крізь систему відносин особистості.

Отже, характеризуючи наукові підходи до висвітлення сутності, причин і наслідків виникнення девіантної поведінки в неповнолітніх у контексті створення нової системи пробації, зауважимо, що в педагогічній і психологічній літературі не вироблено єдиного погляду на визначення поняття «девіантна поведінка неповнолітніх правопорушників». У наявних термінологічних визначеннях, які близькі за змістом, поряд із поняттям «девіантна поведінка» вживається синонім «поведінка, що відхиляється від соціальних норм». Найчастіше таку поведінку називають антисоціальною, асоціальною, делінквентною, дезадаптивною, деструктивною, саморуйнівною, адиктивною, психопатичною, акцентуованою, неадекватною, нестандартною, соціально неадаптованою, патологічною тощо. Девіантних підлітків також називають по-різному: неповнолітні правопорушники, підлітки «групи ризику», важкі підлітки, педагогічно запущені підлітки, соціально запущені підлітки, важковиховувани підлітки.



Виходячи із проведеного аналізу, ми уточнюємо поняття «девіантна поведінка неповнолітніх правопорушників» щодо досліджуваної проблеми як дію, яка не відповідає соціально схвалюваним нормам, цінностям, культурі поведінки, що склалися в умовах соціальної дезорганізації з переважанням таких чинників-детермінантів, як насильство, аморальність, ізольованість від соціально-культурного середовища, нерідко з дефектами психічного здоров'я, відсутністю зовнішнього та внутрішнього контролю.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, ми можемо стверджувати, що девіантна поведінка розглядається як результат складних взаємовідносин між суспільством і конкретною особою/неповнолітнім. З одного боку, цілком очевидно є наявність у суспільстві причин для відхилень у поведінці, серед яких і соціальна нерівність, соціальна дезорганізація тощо. З другого боку, не можна заперечувати ролі індивідуальності підлітка у процесі соціалізації його особистості. До зовнішніх факторів, що обумовлюють девіантну поведінку, можна віднести такі явища соціального середовища: соціально-економічну ситуацію, традиції, молодіжну субкультуру, особливості сімейного виховання, вплив друзів та інших значущих людей. Негативно вплинути на життєдіяльність підлітків можуть зміни, які відбуваються в соціально-економічному житті суспільства: багато хто з них втрачає звичні життєві орієнтири, віру в духовні цінності, суттєво послаблюються родинні та виробничі зв'язки, що призводить до зниження можливостей соціального контролю.

Виникнення девіантної поведінки неповнолітніх є результатом взаємозв'язку та взаємовпливу внутрішніх, суб'єктивних умов, які впливають зі структури особистості людини, та зовнішніх умов.

Подальша наша робота буде присвячена вивченню проблеми діагностики рівнів підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Дворецкая И. Опыт тысячелетия. Средние века и эпоха Возрождения : быт, нравы, идеалы / И. Дворецкая. – М. : Юрист, 1996. – 575 с.

2. Долгова А. Криминология : [учебник для вузов] / под ред. А. Долговой. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Нор-ма, 2005. – 912 с.

3. Ломброзо Ч. Преступление. Новейшие успехи науки о преступнике : Анархисты / Ч. Ломброзо. – М. : Инфра-М, 2004. – 320 с.

4. Личко А. Психопатія і акцентуації характеру в підлітків / А. Личко. – СПб. : Мова, 1996. – 350 с.

5. Синявський В. Психологічний словник / [авт.-уклад. : В. Синявський, О. Сергєєнкова] ; за ред. Н. Побірченко. – К. : Науковий світ, 2007. – 274 с.

6. Кохан В. Тематичний словник-довідник з соціології / за ред. В. Кохана ; укл. А. Александровська, Є. Буга, Ю. Ткачук та ін. – Чернівці : Чернівецький національний університет, 2009. – 112 с.

7. Шинкарук В. Філософський словник / за ред. В. Шинкарука. – 2-ге видання, – К. : Головна редакція Української Енциклопедії, 1986. – 763 с.

8. Андрюшок Т. Пропедевтична робота з підлітками, схильними до девіантної поведінки, на уроках трудового навчання у загальноосвітній школі / Т. Андрюшок. – Херсон, 2002. – 256 с.

9. Волинець Л. Соціальне сирітство в Україні : експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання і виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / Л. Волинець, Н. Комарова, І. Іванова. – К., 2008. – 200 с.

10. Харченко С. Соціальна робота в Україні : [навч. посіб.] / С. Харченко ; за ред. І. Зверева, О. Безпалько, С. Харченко ; за заг. ред. І. Зверєвої, Г. Лактіонової. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.

11. Капська А., Безпалько О., Вайнола Р. Актуальні проблеми соціально- педагогічної роботи / А. Капська, О. Безпалько, Р. Вайнола ; за ред. А. Капської. – К. : Державний центр соціальної служби для молоді, 2002. – 164 с.

12. Яремчук В. Психокорекційна робота з підлітками, схильними до девіантної поведінки / В. Яремчук // 36. наук. праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Ч. 2. – 2013. – С. 187-193.

13. Андреева М. Робота з дітьми і молоддю в інклюзивному та інтегрованому освітніх середовищах : [навчально-методичний посібник] / [М. Андреева, К. Волкова, Т. Отрошко, О. Рассказова, Ю. Чернецька, С. Харченко. – Х. : Харківська гуманітарно-педагогічна академія, 2016. – 212 с.

14. Максимова Н., Толстоухова С. Соціально-психологічний аспект профілактики адиктивної поведінки підлітків та молоді / Н. Максимова, С. Толстоухова. – К., 2000. – 200 с.

15. Максимова Н. Психологія девіантної поведінки : [навч. посібник] / Н. Максимова. – К. : Либідь, 2011. – 520 с.

16. Клейберг Ю. Психологія девіантного поведіння / Ю. Клейберг. – М. : Юрайт, 2011. – 160 с.



УДК 364-78:355.08

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ 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 визначення методологічних принципів реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій. Проаналізовано різні підходи до виокремлення таких видів реабілітації: психологічної, медико-психологічної, соціально-психологічної, соціально-педагогічної, акмеологічної. Встановлено, що кожний вид реабілітації має методологічні засади, до яких віднесено принципи. Представлено загальні наукові бачення вчених щодо виокремлення принципів різних видів реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій.

**Ключові слова:** реабілітація, методологічні принципи, види реабілітації, військовослужбовці-учасники бойових дій.

В статтю затронута проблема определения методологических принципов реабилитации военнослужащих – участников боевых действий. Проанализированы различные подходы к выделению таких видов реабилитации: психологической, медико-психологической, социально-психологической, социально-педагогической, акмеологической. Установлено, что каждый вид реабилитации имеет методологические основы, к которым отнесены принципы. Представлено общее научное видение ученых относительно выделения принципов различных видов реабилитации военнослужащих-участников боевых действий.

**Ключевые слова:** реабилитация, методологические принципы, виды реабилитации, военнослужащие-участники боевых действий.

Bryndikov Yu.L. METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE SERVICEMEN THE COMBATANTS' REHABILITATION

The article raises the problem of determining the methodological principles of the servicemen the combatants' rehabilitation. It is analyzed different approaches to the isolation of such types of rehabilitation as psychological, medical-psychological, socio-psychological, social-pedagogical, acmeological. It has been established that each type of rehabilitation has methodological principles which include principles. It is presented the general scientific views of scientists concerning the differentiation of the principles of different types of rehabilitation of the servicemen the combatants.

**Key words:** rehabilitation methodological principles, types of rehabilitation, servicemen combatants.

**Постановка проблеми.** Як доводять українські психологи Є. Курченко [9], А. Романишин, О. Бойко, Д. Богородський та ін. [11], специфіка служби військовослужбовців-учасників бойових дій полягає в необхідності виконання професійних обов'язків в умовах, ускладнених впливом психоемоційних і фізичних стресових факторів, пов'язаних із бойовими діями на сході України, через що вони досить часто потрапляють до групи ризику розвитку соціально-психологічної дезадаптації. Саме така категорія військовослужбовців (комбатантів) потребує реабілітації.

Зважаючи на багатоплановість завдань реабілітації, її умовно можна розподілити на так звані види або аспекти – медичний, фізичний, психологічний, педагогічний, професійний. Кожний із них має свої методологічні засади, до яких відносять принципи, етапи здійснення, умови реалізації, технологію проведення тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У межах поняття «реабілітація» розрізняють декілька її видів. Так, Н. Алаликіна виокремлює психологічну, професійну та соціальну реабілітацію [1]; А. Бурлак розглядає медичну, фізичну, професійну й соціально-економічну [2]; О. Серповська зосереджує увагу на медичній, педагогічній, професійній, психологічній і соціально-культурній реабілітації [12]. Крім того, деякі автори (О. Караяні [7], М. Крамник [8], В. Могільов [10]) поєднують згадані види між собою, у такий спосіб утворюється соціально-психологічна, медико-психологічна, професійно-психологічна й інші види реабілітації.

**Постановка завдання.** Незважаючи на збільшення кількості праць, присвячених проблемі різних видів реабілітації, дотепер вона недостатньо розроблена з погляду комплексного підходу, який би дав змогу здійснювати її ефективніше. Ідеться, насамперед, про комплексну реабілітацію



військовослужбовців-учасників бойових дій.

**Мета статті** – розглянути методологічні принципи реабілітації відповідно до різних її видів, а саме: психологічної, медико-психологічної, соціально-психологічної, соціально-педагогічної, акмеологічної.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для пояснення сутності реабілітації, яку ми розуміємо як комплекс координування заходів медичного, фізичного, психологічного, педагогічного, соціального характеру, спрямованих на найбільш повне відновлення здоров'я, психологічного статусу та працездатності військовослужбовців, які втратили згадані здібності внаслідок захворювання або травми, розглянемо її принципи відповідно до видів.

Так, «психологічна реабілітація – це система психологічних, психолого-педагогічних, соціально-психологічних заходів, спрямованих на відновлення або компенсацію порушених психічних функцій, станів, особистісного та соціального статусу людей, які зазнали психічної травми» [4, с. 134]. І. Зверева стверджує, що такий вид реабілітації «орієнтований на відновлення психічних станів, які були порушені внаслідок травмування, спричиненого різними чинниками» [5, с. 169].

Як основні принципи психологічної реабілітації А. Денисов розглядає її максимальну наближеність до військової ланки, невідкладність, якомога ранній початок реабілітаційних заходів, відразу після виявлення психічних розладів, єдність психосоціальних і фізіологічних методів впливу (єдність реабілітації та лікування). Дослідник зазначає її поетапність, ступінчастість, послідовність і наступність. Різноманітні впливи (зусилля, заходи), серед яких і психосоціальні, що здійснюються дозовано, з поступовим (ступінчастим) переходом від одного до другого, від однієї форми організації допомоги до іншої. Різноманітність реабілітаційних заходів, спрямованих на різні сфери життєдіяльності військовослужбовця, визначає їх як складний процес, що об'єднує зусилля командирів, медичних працівників, психологів і самого військовослужбовця [3].

Особливий погляд на виокремлення принципів психологічної реабілітації має Н. Алаликіна. Дослідниця вважає, що лише за умов дотримання комплексу принципів можна ефективно організувати психологічну реабілітацію й адаптацію військовослужбовців-учасників бойових дій, а саме:

1) своєчасність, якомога ранній початок реабілітаційних заходів, одразу після виявлення психічних розладів;

2) єдність психосоціальних і фізіологічних методів впливу (поєднання реабілітації і лікування);

3) ступінчастість, послідовність і наступність реабілітаційних заходів. Будь-який вплив, зокрема і психосоціальний, має бути дозованим, із поступовим переходом від однієї форми організації допомоги до іншої;

4) універсальність (різноплановість) зусиль. Реабілітаційні заходи необхідно здійснювати у психологічній, професійній, сімейній, дозвілєвій та соціальній сферах;

5) партнерство, співпраця. Реабілітаційно впливати треба в такий спосіб, щоб залучити військовослужбовця, що дістав психічної травми, до відновлювального процесу. Стрижневим змістом усіх реабілітаційних методів є апеляція до особистості військовослужбовця;

6) індивідуалізація відновлювальних заходів. Під час відновлення психічної рівноваги окремого військовослужбовця беруть до уваги особливості особистості, механізми та динаміку її стану;

7) відповідність реабілітаційних заходів адаптаційним можливостям людини;

8) участь у реабілітаційному процесі місцевих органів, священиків, медичних працівників, психологів, адаптаційних центрів, груп і організацій ветеранів;

9) систематичний контроль і своєчасна корекція реабілітаційної програми [1, с. 96–97].

Багато авторів вживають термін «медико-психологічна реабілітація», тобто зосереджена на заходах медико-психологічної реабілітації постраждалих в екстремальних ситуаціях, зокрема й учасників збройних конфліктів. Водночас науковці наголошують, що вона не має обмежуватися долікуванням. Вжити реабілітаційних заходів треба на початкових стадіях формування стресових розладів для відновлення працездатності, а також попередження психологічної дезадаптації на наступних етапах життєдіяльності [8].

Щодо принципів медико-психологічної реабілітації комбатантів з ознаками «бойової стресової реакції» (далі – БСР) (combat stress reaction) варто зазначити, що вперше вони були сформульовані Т. Салмон за часів Першої світової війни. Такими ознаками були наближеність, негайність, передбачуваність (PIE – proximity, immediacy, expectancy). Під час розробки та доповнення принципів реабілітації комбатантів з ознаками реакції бойового стресу створили акронім (мнеморівло) BICEPS (Brevity – нетривалість, Immediacy – негайність, Centrality – централізованість,



Expectancy – очікуваність, Proximity – наближеність, Simplicity – простота) [7]. Розглянемо їх детальніше. Отже, наближеність – такий принцип має на увазі максимальну близькість місця надання допомоги до театру військових дій, що усуває транспортну проблему, а найголовніше – надає військовому можливість відчути дружню підтримку своїх товаришів по службі, що значно підвищує загальну ефективність реабілітаційних заходів, проте місце лікування має бути відносно безпечним.

Принцип негайності означає необхідність надання допомоги постраждалим із симптомами БСР за лічені хвилини або години після маніфестації (появи) таких симптомів. Прояви БСР стають більш стійкими до терапевтичних впливів у разі затримки допомоги. Значно легше усунути ознаки розладу на початкових стадіях. Тобто першу допомогу повинен надавати не офіцер медичної служби, а рівний за статусом. Третій – принцип «надії», який вважають найбільш важливим, оскільки впевненість у тому, що потерпілий повернеться до служби, повинна демонструватися на кожному етапі організації реабілітації. Психологи переконані, якщо потерпілого направляють лікуватися в тил, його симптоми проявляються довше і він рідше повертається до виконання службових обов'язків, або цього не відбувається взагалі.

Важливим видом реабілітації вважаємо соціально-психологічну, яка передбачає комплекс психологічних заходів і систему соціальної діяльності, що спрямовані на відновлення функціонального стану організму, нормалізацію емоційної, морально-етичної та мотиваційної сфер особистості, досягнення оптимального рівня особистісної адаптації та професійно важливих якостей військовослужбовця, які забезпечують його військово-професійну працездатність [6].

Стратегія соціально-психологічної реабілітації вимагає дотримання таких принципів:

1) професійність – реабілітацію повинні здійснювати лікарі та психологи, які мають спеціальну підготовку щодо оцінки функціонального стану людини і володіють методами соціально-психологічної корекції та психологічного обстеження;

2) обґрунтованість – підбір надійних, доступних і оптимальних методів реабілітації, перевірених багаторічною практикою, з урахуванням особливостей функціонального стану соматичної та психічної сфер поранених і призначеної лікарем терапії;

3) індивідуальний підхід – зважання на рівень зниження професійно важливих якостей, наявність патохарактерологічних змін особистості, сприйнятливості і пере-

носимість різних медико-психологічних методів;

4) безперервність і оптимальна тривалість – початок із моменту надходження до госпіталю та здійснення до нормалізації функціонального стану й відновлення професійно важливих якостей [6].

Зазначимо, що соціально-психологічна реабілітація пов'язана із соціально-педагогічною, яка передбачає роботу з попередження соціальних відхилень і здійснюється під час тривалих, цілеспрямованих, систематичних педагогічних впливів. На думку В. Могільова, соціально-педагогічна реабілітація є процесом взаємодії педагога-реабілітолога і клієнта, який спрямований на створення умов, що сприяють вирішенню тих проблем останнього, які пов'язані з обмеженням можливостей його соціалізації. Кінцевою метою соціально-педагогічної реабілітації людини з обмеженими можливостями дослідник називає соціальну адаптацію й інтеграцію в суспільство [10].

Як слушно зазначає В. Могільов, система соціально-педагогічної реабілітації інвалідів військової служби повинна будуватися на низці методологічних і організаційно-методичних принципів. Серед провідних методологічних принципів становлення і розвитку системи соціально-педагогічної реабілітації інвалідів військової служби зазначають такі:

– гуманістичний зміст системи реабілітації;

– принцип типології та врахування потреб, рівня домагань, кола інтересів інвалідів військової служби для розвитку системи соціально-педагогічної реабілітації;

– дотримання державного характеру гарантованості розвитку системи соціально-педагогічної реабілітації;

– зважання на популяційно-центристський рівень вирішення проблеми соціально-педагогічної реабілітації інвалідів військової служби [10, с. 34].

Цілком підтримуємо В. Могільова [10], який визначив специфіку організаційно-методичних засад діяльності системи соціально-педагогічної реабілітації, а саме:

– максимально ранній початок реабілітаційних заходів означає, що весь комплекс реабілітаційних заходів: від медичних до трудового влаштування, повинен починатися в період встановлення факту інвалідності;

– безперервність процесу реабілітації інвалідів військової служби означає, що процес містить пов'язані між собою цикли медичних, соціальних, педагогічних, професійних, соціально-економічних заходів, спрямованих на усунення або, можливо, більш повну компенсацію обмеженої жит-



тедіяльності. Про завершення реабілітації можна говорити лише за встановлення цілковитої реалізації реабілітаційного потенціалу колишнього військовослужбовця, що має інвалідність, що повною мірою відповідає його можливостям, здібностям і особливостям розвитку медико-соціальної, професійної інфраструктури соціально-педагогічного реабілітаційного процесу з урахуванням соціально-економічного рівня території;

- комплексний характер реабілітації інвалідів військової служби означає використання в реабілітаційному процесі комплексу напрямів – медичного, психологічного, педагогічного, соціального та професійного;

- загальнодоступність системи реабілітації інвалідів військової служби означає наближення організованих структур реабілітації (кабінетів, майстерень, центрів) до місця проживання колишніх військовослужбовців, які мають інвалідність, здійснення їх наступності й етапності вжитих заходів;

- різноманіття форм і методів у реабілітаційному процесі передбачає використання науково обґрунтованих концепцій медичної, психологічної, педагогічної, соціальної та професійної реабілітації.

З погляду методології доведено, що реалізація принципів реабілітації колишніх військовослужбовців, які були учасниками військових дій і саме тоді отримали інвалідність, гарантується закріпленням прав і обов'язків усіх учасників процесу реабілітації, урахуванням потреб, рівня домагань, кола інтересів колишніх військовослужбовців, створенням і розвитком системи реабілітації та її структур, підготовкою фахівців спеціально для реабілітації колишніх військовослужбовців, які мають інвалідність [10, с. 34–35].

У контексті нашого дослідження цікавою є виокремлення психолого-акмеологічної реабілітації військовослужбовців у пост-травматичних стресових станах, яка є складовою частиною соціальної реабілітації та найважливішим чинником відновлення психічної рівноваги людини і передбачає вплив на психіку військовослужбовців з урахуванням терапії, профілактики, гігієни та педагогіки [1, с. 49].

В акмеологічній реабілітації виокремлюють нижчезазначені принципи.

1. Принцип гуманізму та цінності людського буття, що спрямований на підтримку військовослужбовця, по-перше, на визнання його як суб'єкта і його здатності самостійно вирішувати життєві протиріччя; по-друге, на «розкріпачення», актуалізацію його інтелектуальних можливостей, сві-

домості як способів, володіння якими дає змогу оптимально вирішити протиріччя; по-третє, на моделювання для військовослужбовця більш природних ситуацій, діями в яких він досягне нового рівня розкриття своїх можливостей.

2. Особистісний принцип полягає в тому, що під час функціонування особистість вписується в інші системи: пізнання, спілкування, діяльності, життєдіяльності загалом; і функціонувати особистість має за критеріями кожної з названих систем, зокрема професійної.

3. Суб'єктно-діяльнісний принцип, важливим моментом якого є особистісні елементи діяльності військовослужбовців, які передбачають її здійснення протягом певного проміжку часу (праця, професія). Серед суб'єктно-діяльнісних характеристик зазначають професіоналізм, майстерність і компетентність, що є критеріями досконалості діяльності. Виділений принцип дає змогу розкрити військовослужбовцям шляхи найбільш повного самовираження у професії, що є запорукою творчості та найвищої ефективності (соціальної, професійної) подальшої діяльності військовослужбовців.

4. Принцип життєдіяльності є основоположним, оскільки поняття «акме» пов'язане з життєвим шляхом особистості. Поняття «пик кар'єри» пов'язано з поняттями «вершина» і «стратегія», причому «акме» збігається зі зрілістю людини – максимальним рівнем розвитку її індивідуальності, максимальною реалізованістю в житті.

5. Принцип стратегії життя передбачає вибір військовослужбовцем способу життя, відповідного його типу; це розв'язання суперечностей між активністю, домаганнями, «Я-концепцією» й умовами, обставинами життя; дії згідно з життєвими цінностями та принципами людяності.

6. Принцип потенційного й актуального, імпліцитного й експліцитного передбачає розуміння особистості як проєктивної та перспективної. Оскільки «імпліцитність» означає незавантаженість, коли особистість частково використовує свої інтелектуальні ресурси, рухаючись, переважно, репродуктивним шляхом, завдання акмеології – відкрити шлях до повноцінного використання військовослужбовцем своїх психічних ресурсів, створити стійку мотивацію повноцінної самореалізації.

7. Принцип оптимальності й оптимізації передбачає не тільки організацію діяльності, але й розвиток військовослужбовця. Водночас оптимальність пов'язана не стільки з алгоритмізацією, скільки з індивідуальним характером розвитку. Індивідуальність жит-





тевого шляху військовослужбовця задається потребою до самореалізації, яка репрезентується в його свідомості у вигляді «Я-концепції». Оптимальність самореалізації оцінюється на основі зіставлення зусиль, втрат, досягнень людини і задоволеності ними.

8. Операційно-технологічний принцип відображає прикладний і практичний характер акмеології. Поєднання традиційних і новаторських технологій дало змогу оптимізувати управлінську діяльність військових кадрів. Система технологічного забезпечення діяльності професії військового містить оптимальне використання психолого-акмеологічних ресурсів військовослужбовців, їхній розвиток і прагнення до вдосконалення.

9. Психосоціальний принцип охоплює якості людини, її характеристики.

10. Принцип зворотного зв'язку є найкращим показником ефективності практичних дій. Об'єктивуючись у житті, професії, спілкуванні, військовослужбовець отримує не тільки результати праці, оцінки людей, посадовий статус, а й має змогу сприймати себе в новій якості, втілений у діяльності [1, с. 56–62].

**Висновки з проведеного дослідження.** Здійснений аналіз дав змогу виокремити основні методологічні принципи реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій, до яких ми відносимо принципи цілісності, наступності, багаторівневого підходу й динамічності.

Надалі наша увага буде зосереджена на аналізі методологічних підходів до організації реабілітації військовослужбовців, що брали участь у бойових діях.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Алалыкина Н. Эффективность психолого-акмеологической реабилитации военнослужащих : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития; акмеология» / Н. Алалыкина ; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. – М. : Российская государственная библиотека, 2003. – 200 с.
2. Бурлак А. Игровые технологии как средство социально-культурной реабилитации военнослужащих : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация культурно-просветительской деятельности» / А. Бурлак ; Московский государственный университет культуры. – М. : Российская государственная библиотека, 2003. – 204 с.
3. Денисов А. Социальная реабилитация российских военнослужащих-участников вооруженных

конфликтов : дисс. ... канд. социол. наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура; социальные институты и процессы» / А. Денисов ; Южно-Российский государственный политехнический университет им. М.И. Платова. – Новочеркасск : Российская государственная библиотека, 2006. – 168 с.

4. Жаданюк А. Психологические особенности динамики формирования личностных качеств в условиях профессионального стресса (на материале деятельности спецподразделений на Северном Кавказе) : дисс. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда; инженерия; психология и эргономика» / А. Жаданюк ; Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова. – Ярославль, 2005. – 195 с.

5. Зверева І. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.

6. Иванов А. Реабилитация личности военнослужащих, пострадавших в боевых действиях / А. Иванов, Н. Жуматий // Развитие личности. – 2004. – № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rl-online.ru/articles/4-03/228.html>

7. Караяни А. Психологическая реабилитация участников боевых действий / под ред. А. Караяни, М. Полянского. – М., 2003. – 80 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://psiwar.narod.ru/lit/kara\\_3.htm#\\_ednref35](http://psiwar.narod.ru/lit/kara_3.htm#_ednref35)

8. Крамник М. Социально-психологическая адаптация комбатантов к условиям гражданской жизни : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05 «Социальная психология» / М. Крамник ; Российский государственный социальный университет. – М. : Российская государственная библиотека, 2003. – 182 с.

9. Курченко Є. Подолання бойового стресу та його психологічних наслідків / Є. Курченко, Р. Мороз, Т. Цуканова. – Миколаїв : Видавництво «Квіт», 2015. – 64 с.

10. Могилев В. Педагогические аспекты социальной реабилитации инвалидов военной службы : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / В. Могилев ; Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2000. – 152 с.

11. Психологія бою: діяльність командира підрозділу щодо підтримання морально-психологічного стану особового складу в ході бойових дій : [навчально-методичний посібник] / А. Романишин, О. Бойко, Д. Богородицький та ін. – Львів : Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, 2015. – 322 с.

12. Серповская А. Социально-культурная деятельность как средство реабилитации сотрудников правоохранительных органов, отслуживших в «горячих точках» : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация культурно-просветительской деятельности» / А. Серповская ; Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина. – Тамбов, 2006. – 26 с.



УДК 37.011.014:305«.../2021»

## КОНЦЕПЦІЯ «ДЕРЖАВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНИХ ПРАВ ТА МОЖЛИВОСТЕЙ ЖІНОК ТА ЧОЛОВІКІВ» НА ПЕРІОД ДО 2021 РОКУ ЯК ЕЛЕМЕНТ УДОСКОНАЛЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГЕНДЕРНОЇ ПОЛІТИКИ

Гуцол А.В., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри туризму, готельної та ресторанної справи  
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

У статті висвітлено питання затвердження концепції «Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» на період до 2021 р., яка передбачає створення алгоритму дій з її реалізації. Визначено взаємозв'язок між державним рівнем реалізації принципу гендерної рівності й освітньою політикою із зазначеного питання. Проаналізовано причини виникнення проблем, що пов'язані з реалізацією принципу гендерної рівності в Україні, а також визначено реальні механізми їх подолання.

**Ключові слова:** *гендер, соціальна програма, гендерна освіта, гендерно збалансоване суспільство, гендерні дослідження, гендерна експертиза.*

В статье освещены вопросы утверждения концепции «Государственной социальной программы обеспечения равных прав и возможностей женщин и мужчин» на период до 2021 г., которая предусматривает создание алгоритма действий по ее реализации. Определена взаимосвязь между государственным уровнем реализации принципа гендерного равенства и образовательной политикой по этому вопросу. Проанализированы причины возникновения проблем, связанных с реализацией принципа гендерного равенства в Украине, а также определены реальные механизмы их преодоления.

**Ключевые слова:** *гендер, социальная программа, гендерное образование, гендерно сбалансированное общество, гендерные исследования, гендерная экспертиза.*

Hutsol A.V. THE CONCEPT OF “THE STATE SOCIAL PROGRAM FOR THE PROVISION OF EQUAL RIGHTS AND POSSIBILITIES OF WOMEN AND MEN” FOR THE PERIOD OF 2021 AS A ELEMENT FOR IMPROVING THE STATE EDUCATIONAL GENDER POLICY

The article highlights the issues of approving the concept of the “State Social Program for the Equal Rights and Opportunities of Women and Men” for the period up to 2021, which provides for the creation of an algorithm for implementing it. The relationship between the state level of implementation of the principle of gender equality and between educational policy on this issue is defined. The causes of problems related to the implementation of the principle of gender equality in Ukraine are analyzed, and real mechanisms for overcoming shortcomings are identified.

**Key words:** *gender, social program, gender education, gender balanced society, gender studies, gender expertise.*

**Постановка проблеми.** Сучасний динамічний розвиток української держави, який характеризується присутністю у нашій країні широкого кола міжнародних моніторингових місій, міжнародних гуманітарних організацій, а також запровадження безвізового режиму з країнами Європейського Союзу, диктують високі вимоги до розвитку гендерно збалансованого суспільства. Україна наразі йде шляхом свого становлення в усіх аспектах суспільного розвитку, зокрема й у контексті гендерного рівноправ'я, що підтверджується низкою ратифікованих нормативно-правових актів, створенням і постійним удосконаленням національного законодавства щодо гендерної збалансованості, захисту чоловіків і жінок від усіх видів дискримінації за ознакою статі, появою центрів гендерних досліджень як незалежних, так і у складі закладів

різного рівня акредитації, впровадженням навчальних курсів з основ гендерних знань у навчальних закладах тощо.

**Постановка завдання.** У цьому контексті важливим є відстеження й аналіз актуальних змін і коректив на законодавчому рівні, що стосуються гендерного розвитку України, який нерозривно пов'язаний із розвитком гендерної освіти в державі. Отже, метою статті є детальне вивчення «Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» на період до 2021 р., яке дасть змогу проаналізувати проблеми та перспективи гендерного становлення нашої країни, невід'ємною частиною якого є гендерна освіта.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання, що пов'язані з гендером у законодавчій площині, а також із гендер-



ною експертизою досліджували такі вчені, як: Г. Алексеєва, О. Балакірева, В. Бондаровська, Т. Дороніна, В. Гайденко та ін. Однак питанню аналізу Концепції «Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» на період до 2021 р. як позитивному кроку шляхом вдосконалення державної освітньої політики приділялося недостатньо уваги.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Концепція «Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» на період до 2021 р. була схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 5 квітня 2017 р. Метою Концепції стала розробка та виконання програми дій для вдосконалення механізму забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків у всіх сферах життя суспільства та впровадження європейських стандартів рівності.

Беззаперечно, позитивним є те, що в документі обґрунтовано та критично оцінено прорахунки та негативні аспекти гендерного розвитку держави за останній час, серед яких: нерівна представленість жінок і чоловіків у всіх ланках органів влади й органів місцевого самоврядування, що певною мірою можна пояснити наявністю стійких гендерних стереотипів у суспільстві, за якими електорат більш схильний робити вибір на користь чоловіків, аргументуючи такий крок їх розумом, силою, відсутністю стримуючих факторів тощо.

Виявлено, що рівень заробітної платні жінок порівняно з чоловіками нижчий (на 25,1%), що призводить до нерівних можливостей доступу до економічних ресурсів, а також відмінностей в якісних характеристиках зайнятості та соціальному статусі жінок і чоловіків та, як наслідок, – до зростання рівня бідності населення [4].

Зазначено також, що не врегульований механізм захисту та надання допомоги постраждалим від дискримінації.

Дискримінація є однією з головних перешкод досягнення гендерної рівності в економічній, політичній та інших сферах. Окремі групи жінок (жінки похилого віку, жінки та дівчата з інвалідністю, особливо в сільській місцевості, ВІЛ-позитивні та/або наркозалежні жінки, а також жінки національних меншин) страждають одночасно від декількох ознак дискримінації.

Відсутність комплексної системи проведення гендерно-правової експертизи, недостатній обсяг статистичних показників за ознакою статі, відсутність гендерного підходу у програмах, документах, стратегіях, планах на всіх рівнях і в усіх структурах гальмують процес упровадження принципу

рівних прав і можливостей жінок і чоловіків у всіх сферах життєдіяльності суспільства [3].

2001 р. за підтримки Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй (далі – ПРООН) у межах проекту «Гендерна експертиза українського законодавства» в Україні було проведено гендерну експертизу низки законодавчо-правових актів держави. 2002 р. світ побачив ще один документ, який називався «Гендерний паритет в умовах розбудови сучасного українського суспільства», що став наступним кроком у приведенні українського суспільства до ситуації гендерної рівності [2].

Як зазначає Т. Дороніна, 2006 р. було опубліковано низку робіт, автори яких визначають методологічні основи гендерної експертизи українського законодавства. Крім того, Кабінетом Міністрів України було ухвалено Постанову «Про проведення гендерно-правової експертизи» (№ 504 від 12 квітня 2006 р.) та визначено порядок її проведення Наказом Міністерства юстиції України «Деякі питання проведення гендерно-правової експертизи» (№ 42/5 від 12 травня 2006 р.). Отже, можна зазначити, що вказані документи заклали методичні та методологічні основи аналізу і корекції нормативно-правової бази України та приведення її у відповідність до стандартів і норм сучасного європейського законодавства.

Говорячи про гендерну експертизу, доцільним буде звернутися до наукової літератури та визначити її суть. Отже, у Хрестоматії з гендерної педагогіки за редакцією В. Гайденко «гендерна експертиза» визначена як «метод дослідження формального («право у формі правових актів») і реального («право на практиці») буття правових норм». У її основі лежить концепція гендерної рівності чоловіків і жінок у теорії та практиці правовідносин. Гендерна експертиза проводиться з метою виявлення суперечностей у проведенні соціальної та правової політики для реального забезпечення рівноправності чоловіків і жінок у всіх сферах життя відповідно до міжнародно-правових стандартів. Об'єктом гендерної експертизи є, з одного боку, законодавство як сукупність правових норм, а з іншого – практика правовідносин» [1, с. 25].

У Концепції Державної соціальної програми забезпечення рівних

прав і можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 р. конструктивно проаналізовано причини виникнення проблем, що пов'язані з реалізацією принципу гендерної рівності. Серед них автори виділили відсутність гендерної складової у програмах стратегічних реформ; низький рівень спро-



можності органів державної влади щодо реалізації принципу рівних прав і можливостей жінок і чоловіків; недосконалість наявної системи збору інформації за ознакою статевої приналежності, що обмежує можливості розв'язання найбільш актуальних проблем і розривів у реалізації прав та можливостей жінок і чоловіків в усіх сферах життєдіяльності суспільства на рівні державної політики; відсутність комплексної системи реагування на випадок дискримінації за ознакою статі, запобігання гендерно зумовленому насильству та дискримінації і надання допомоги особам, які від них постраждали; недосконала практика застосування законодавства у сфері забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків; збереження стійких стереотипів щодо розподілу ролей жінок і чоловіків у сфері зайнятості, політики, у суспільстві та сім'ї; лише часткове виконання рекомендацій та зауважень міжнародних моніторингових місій і міжнародних організацій [4].

Автори програми дій як можливі розглядають два варіанти розв'язання проблеми. Перший – це «застосування традиційного механізму забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на основі діючої управлінської вертикалі у співпраці із громадськими об'єднаннями із зосередженням усієї відповідальності виключно на Мінсоцполітики та структурних підрозділах місцевих держадміністрацій, відповідальних за реалізацію державної гендерної політики». Такий шлях автори вважають менш конструктивним і дієвим, адже наразі наша країна переживає період реформ, а в умовах децентралізації, коли відсутня єдина структура у відповідних підрозділах місцевих органів виконавчої влади, відповідальних за забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків, обмежені бюджетні та людські ресурси, така модель розв'язання проблеми є малоефективною.

Інший, більш дієвий та продуктивний варіант – «подолання системних недоліків і посилення взаємодії між державними органами влади всіх рівнів, Верховною Радою України, Уповноваженим Верховної Ради України із прав людини, громадськими об'єднаннями за професійною ознакою (зокрема у сфері юстиції, журналістики, освіти, охорони здоров'я та соціальній сфері), профспілками та роботодавцями, засобами масової інформації, громадськими об'єднаннями, міжнародними організаціями та бізнесом» [4]. Такий варіант виходить із глибинного аналізу минулих недоліків і прорахунків, які були допущені під час реалізації дій забезпечення рівних прав і можливостей чоловіків та жінок, з урахуванням досвіду інших уря-

дів і країн як негативного, так і позитивного. Крім того, автори вважають такий варіант менш витратним із фінансового погляду, адже він реалізовується завдяки політичним рішенням, а не грошовим інвестиціям. Кінцеві ж результати впровадження такого підходу будуть цікавими для фінансування приватним особам та різного рівня міжнародним організаціям, адже мають на меті сталі зміни.

В аналізованому документі передбачається: вдосконалення нормативно-правової бази з питань забезпечення рівності чоловіків та жінок; на основі аналізу проблем перспектив регіонів, врахування гендерного компоненту під час розробки програм економічного та соціального розвитку певної області, громади; удосконалення механізму гендерної експертизи; розширення переліку статистичних показників за ознакою статі з розбивкою за іншими основними ознаками (вік, місце проживання, інвалідність, соціально-економічний статус тощо); зменшення гендерного дисбалансу у сфері державної служби й управління людськими ресурсами; розроблення та внесення до програм курсів підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування питань забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків; удосконалення механізму реалізації права на захист від дискримінації за ознакою статі та дискримінації більш як за однією ознакою, однією з яких є ознака статі, розгляду випадків такої дискримінації та вжиття відповідних заходів за результатами їх розгляду; виконання договірних та інших міжнародних зобов'язань, які взяла на себе Україна, зокрема тих, що стосуються забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків, урахування відповідних рекомендацій міжнародних організацій, членом яких є Україна; залучення до виконання Програми міжнародних організацій та громадських об'єднань, діяльність яких спрямовується на забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків у суспільстві.

У Концепції Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 р. визначені результати виконання програми дій щодо її реалізації, спрогнозована їх ефективність, а також той обсяг та джерела фінансових вливань, які необхідні для повноцінної реалізації висунутої програми.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, зазначений документ є новим кроком у становленні системи гендерної рівності в Україні. Варто підкреслити, що він передбачає внесення на постійній основі до про-



грам курсів підвищення кваліфікації державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування та працівників державних установ питань забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків та забезпечення навчанням не менш як 10% державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування та працівників державних установ. Отже, можна стверджувати, що Концепція «Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» підкреслює важливість освіти, її змісту та методів під час реалізації поставленої мети, що сприяє трансформуванню, вдосконаленню та постійному пошуку нових форм і методів ґендерної освіти.

---

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Ґендерна педагогіка: хрестоматія : [навчальний посібник для студентів ВНЗ] / за ред. В. Ґайденко. – Суми : Університетська книга, 2006. с. 25.
2. Ґендерний паритет в умовах розбудови сучасного українського суспільства / Ґ. Алексеева, О. Балакірева, В. Бондаровська та ін. – К. : Український інститут соціальних досліджень, 2002. – 121 с.
3. Дороніна Т. Теорія і практика ґендерної освіти і виховання учнівської молоді в навчальних закладах України (II половина XX – початок XXI ст.) : дис. ... д. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. Дороніна ; Інститут вищої освіти Національного академії педагогічних наук України. – К., 2012. – 524 с.
4. Концепції Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/229-2017-%D1%80#n9>
5. Уряд затвердив Концепцію Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 р. //Урядовий кур'єр [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art\\_id=249884455&cat\\_id=24427416](http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=249884455&cat_id=24427416).



УДК 37.014.53

## ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ: ДОСВІД УНІВЕРСИТЕТУ «УКРАЇНА»

Давиденко Г.В., д. пед. н., доцент,  
директор інституту, професор кафедри соціальних технологій  
Вінницький інститут Університету «Україна»

У статті порушено проблему організації освітнього процесу для осіб з інвалідністю у вищих навчальних закладах України. У роботі на прикладі Університету «Україна» узагальнено напрямки вдосконалення інклюзивного процесу у вищих навчальних закладах України. Висвітлено основні організаційні, методичні й дидактичні заходи та засоби, які дозволяють підвищити якість навчання студентів з інвалідністю. Окрім таких важливих дидактичних аспектів вищої інклюзивної освіти, як: розподіл обов'язків між учасниками інклюзивного навчального процесу; технічне й дидактичне оснащення інклюзивного навчального процесу; специфіка вступних іспитів, поточних і рубіжних перевірок знань студентів з інвалідністю, у дослідженні звертається особлива увага на принцип «наступності» як один із важливих принципів організації інклюзивного освітнього процесу у школах і вищих навчальних закладах України.

**Ключові слова:** вища інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, інклюзивний навчальний процес, дидактичні методи й прийоми, організація навчального процесу.

В статтю затронута проблема організації освітнього процесу для осіб з інвалідністю в вищих навчальних закладах України. В роботі на прикладі Університету «Україна» узагальнено напрямки вдосконалення інклюзивного процесу в вищих навчальних закладах України. Отражені основні організаційні, методичні й дидактичні заходи та засоби, які дозволяють підвищити якість навчання студентів з інвалідністю. В дослідженні розглядаються такі важливі дидактичні аспекти вищої інклюзивної освіти, як: розподіл обов'язків між учасниками інклюзивного навчального процесу; технічне й дидактичне оснащення інклюзивного навчального процесу; специфіка вступних іспитів, поточних і рубіжних перевірок знань студентів з інвалідністю. Разом з тим, в дослідженні особливу увагу приділено принципу «наступності» як одному з важливих принципів організації інклюзивного освітнього процесу в школах і вищих навчальних закладах України.

**Ключевые слова:** высшее инклюзивное образование, инклюзивное обучение, инклюзивный учебный процесс, дидактические методы и приемы, организация учебного процесса.

Davydenko H.V. ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS FOR PERSONS WITH DISABILITIES AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE: EXPERIENCE OF UNIVERSITY "UKRAINE"

The article deals with the problem of organization of educational process for persons with disabilities at higher educational establishments of Ukraine. The prospects of inclusive education process development at higher educational establishments of Ukraine are generalized on the example of University "Ukraine". Basic organizational, methodical and didactic measures and facilities that allow generating a higher return from education of students with disabilities are reflected in the article. Such major didactic aspects of higher inclusive education as distribution of duties between the participants of inclusive education process; technical and didactical procurement of inclusive education process; specific of entrance examinations, current and midterm examinations of students with disabilities are studied. The special attention is paid to the principle of "heredity" as one of the most important principles of organization of educational process for persons with disabilities at school and higher educational establishment.

**Key words:** higher inclusive education, inclusive teaching, inclusive educational process, didactic methods and techniques, education process organization.

**Постановка проблеми.** Соціальна модель інвалідності сьогодні претендує на нову гуманітарну концепцію прав і свобод людини. Саме соціальна, а не медична модель, стала основою філософії інклюзивної освіти в Україні.

Отже, сучасна освіта в Україні потребує розширення своїх функцій, адже інклюзив-

ний освітній процес передбачає залучення осіб з інвалідністю до загальноосвітніх навчальних закладів. Тому, крім дидактичної та професійно-орієнтовальної, все більшої ваги набуває функція особистої реалізації та соціальної адаптації.

Водночас мусимо визнати, що сучасна українська освіта характеризується фор-



мальним задекларованим запровадженням інклюзивного навчання. Адже на практиці небагато українських дітей навчаються в інклюзивних умовах.

Проблематику пропонованого дослідження актуалізує той факт, що сьогодні в Україні є яскраві й унікальні приклади якісного впровадження принципів інклюзивного навчання. Одним із таких прикладів є вищий навчальний заклад (далі – ВНЗ) «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна».

Отже, вивчення досвіду Університету «Україна» з організації освітнього процесу для осіб з інвалідністю у вищих навчальних закладах України дозволить запропонувати можливі шляхи вирішення порушеного питання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останнім часом увага науковців значною мірою концентрується на вивченні питання західного досвіду впровадження інклюзивної освіти (вітчизняні науковці: О. Безпалько, Є. Мартинова, О. Полякова, Т. Самсонова, Н. Шаповал, Є. Тарасенко, О. Шевцова; закордонні: Г. Беккер, Ф. Амстронг, Дж. Деввіс, Н. Борисова, П. Бурдье, Б. Барбер, К. Дженкс, Х. Кербо, М. Крозьє, Ф. Кросбі, П. Романов, В. Шмідт, К. Тейлор, О. Ярська-Смирнова тощо).

Окремі питання вищої інклюзивної освіти в Україні привертають увагу вітчизняних педагогів, соціологів і юристів. Так, її законодавчі аспекти вивчають Л. Шумна, А. Колупаєва; соціально-педагогічні – П. Таланчук, М. Чайковський, Г. Нікуліна, С. Літовченко. Проте питання конкретних принципів, методів, методик і прийомів навчання молоді з інвалідністю в Україні залишається у вітчизняній науці малодослідженим, що й визначає актуальність публікації.

**Постановка завдання.** Метою статті є окреслення основних форм організації навчального процесу в Університеті «Україна», який обрав інклюзивний шлях своєї діяльності. На тлі огляду технологічного, інженерного й організаційного аспектів інклюзивного навчання в Університеті «Україна» найбільш актуальним залишається аналіз дидактичних питань, підвищення якості освіти осіб з інвалідністю, адаптація змісту, форм і методів освіти до їхніх специфічних проблем, пошуки шляхів налагодження імплементації принципу «наступності» як одного з важливих принципів організації інклюзивного освітнього процесу в школі та ВНЗ України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** За даними Української Гельсінської Співки та Міністерства соціальної політики, в Україні станом на 2016 р.

загальна кількість людей з інвалідністю (без урахування тимчасово окупованих територій Криму та міста Севастополя) становила 2 568 532 особи (або 6% у загальній структурі постійного населення країни (42,9 млн. осіб), серед яких: людей з інвалідністю I групи – 251 833 особи; людей з інвалідністю II групи – 915 891 особа; людей з інвалідністю III групи – 1 249 683 особи; дітей з інвалідністю – 151 125 осіб (44% дівчаток, 56% хлопчиків) [2].

Кількість дітей з інвалідністю невпинно зростає. Лише протягом 2016 р. інвалідність встановлено 16 тисячам дітей. Понад чверть дітей з інвалідністю перебувають в інтернатних закладах, на утримання яких держава щороку витрачає до шести мільярдів гривень. Левова частина коштів йде не на потреби дитини, а на утримання будівель закладів, оплату комунальних послуг, заробітну плату персоналу тощо.

Статистика свідчить, що сьогодні в Україні існує проблема формалізованого або тільки декларованого запровадження принципів інклюзивного навчання. Так, із 151 125 дітей з інвалідністю шкільного віку, 2 700 (1,8%) навчаються в інклюзивних класах, 5 200 (3,4%) – у спеціальних класах, майже 40 000 (26,5%) – в інтернатах, 55 000 (36,4%) перебувають на індивідуальному навчанні [2].

Причин такого стану речей сьогодні багато. Так, існує проблема з виділенням додаткових ставок помічника вчителя на рівні місцевих органів самоврядування. І навіть у тих школах, для яких вдалося добитися додаткового виділення такої ставки, є проблема із залученням фахівців із відповідною освітою та досвідом роботи. З другого боку, переважна більшість загальноосвітніх шкіл і далі залишається архітектурно недоступними. Із 17 000 загальноосвітніх шкіл України лише 91 має доступ до другого поверху для дітей, що пересуваються за допомогою інвалідних візків, у 25% шкіл немає доступу навіть до першого поверху. Водночас інклюзивне навчання обходиться дешевше, ніж навчання в інтернатних закладах – 20 тис. грн. на рік проти 80 тис. грн. на рік відповідно.

Упровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх школах (далі – ЗОШ) і ВНЗ змінює сутність освітнього простору таких закладів, оскільки набуваються нові якості як за призначенням, так і за змістом і технологіями діяльності його учасників.

Так, виникає необхідність: розширення рівня й обсягу освітніх послуг; забезпечення спеціальним обладнанням, дидактичними матеріалами; надання діагностичної та консультативної допомоги спеціалістів різного



профілю; запровадження психологічного, адаптивного, медико-реабілітаційного та соціального супроводу; цілеспрямованої підготовки педагогічних працівників; залучення до вирішення таких проблем представників органів місцевого самоврядування, громадських організацій, товариств, фондів, батьків дітей з інвалідністю.

Найбільші труднощі виникають в учнів з інвалідністю у старших класах і після завершення навчання в школі під час вирішення питання здобуття вищої освіти. Відсутність тісних контактів і співпраці педагогічних колективів ЗОШ і ВНЗ значною мірою визначають низький відсоток молоді з інвалідністю в загальній масі студентів ВНЗ.

Навіть незважаючи на той факт, що Університет «Україна» сьогодні є чи не єдиним інклюзивним ВНЗ України, мусимо зазначити зниження динаміки контингенту студентів з інвалідністю з 2014 по 2017 р. з 998 осіб до 692 по всій структурі [2].

Нагальні потреби в налагодженні співпраці інтегрованих закладів освіти різного рівня обґрунтовують необхідність створення інклюзивного освітнього простору – ЗОШ-ВНЗ, що мотивується потребою підвищення доступу до вищої освіти молоді з інвалідністю, налагодження належної наступності, послідовності та безперервності навчально-виховного і реабілітаційного процесів у різнорівневих закладах освіти.

Інклюзивний освітній простір ЗОШ-ВНЗ – це співпраця всіх учасників інклюзивного навчання і добровільне делегування функцій навчальних закладів різних освітніх рівнів партнерам.

Інклюзивний освітній простір ЗОШ-ВНЗ має забезпечити наступність, послідовність і безперервність навчально-виховного і реабілітаційного процесів у закладах освіти інклюзивного типу.

Ефективне функціонування інклюзивного освітнього простору ЗОШ-ВНЗ вимагає створення системи постійних соціальних контактів і конструктивної співпраці учасників навчально-виховного процесу різнорівневих закладів освіти, системи, спрямованої на здобуття якісної освіти та соціалізацію молоді з особливими освітніми потребами [4, с. 17–18].

Досвід упровадження інклюзивної освіти Університету «Україна» свідчить про те, що організація навчального процесу для осіб із різними нозологіями охоплює вирішення двох найзагальніших проблем: забезпечення безбар'єрного середовища й організації навчального процесу. Зазначені проблеми наразі вирішуються такими шляхами:

1. Запровадження інноваційних технологій та ноу-хау, що полегшують не тільки

засвоєння матеріалу, а й розширення світогляду, підвищення адаптації до середовища неповносправних студентів (забезпечення слуховими апаратами, електронними записними книжками Брайля, лупами для студентів зі слабким зором тощо).

2. Створення оплачуваних або добровільних внутрішньоуніверситетських об'єднань, кооперацій і груп з допомоги студентам з особливими освітніми потребами.

3. Створення міжуніверситетських референтних груп, до складу яких входять 5–10 спеціалістів із різних питань інклюзивного навчання та соціалізації. Багато з них є людьми з інвалідністю, які змогли досягти успіхів у викладанні, науці, медицині й постійно обмінюються досвідом з колегами. Такі групи планують навчальний процес, удосконалюють дидактичний і технічний матеріал, обмінюються досвідом між вищими навчальними закладами.

4. Створення безбар'єрного фізичного середовища для студентів з інвалідністю, яке охоплює розбудову й реформування як архітектурних, інженерних і комунікаційних об'єктів, так і оснащення навчальних корпусів, аудиторій системою покажчиків, тренажерів, мультимедійною технікою тощо.

5. Запровадження оплачуваних або добровільних посад асистентів, тьюторів, кураторів, помічників переважно з числа нормативних студентів, які закріплені за студентами з інвалідністю й допомагають їм в організаційних, навчальних питаннях.

6. Спрощення адміністративної та соціальної ієрархії під час організації навчального процесу студентів з інвалідністю. Це означає, що кафедра, відділення або навіть окремий викладач (зазвичай, профільний професор) цілком координують перебування, навчання й соціалізацію студента з інвалідністю без зайвої бюрократичної «тяганини» з боку соціальних служб.

7. Регулярне підвищення кваліфікації викладачів із питань інклюзивного навчання (зокрема й участь у грантових проєктах і обмін досвідом із закордонними колегами, система методичних семінарів тощо) та постійний моніторинг із боку студентського самоврядування ефективності такого навчання.

8. Упровадження особистої карти студента з інвалідністю. Під час вступу до Університету «Україна» кожен студент з інвалідністю заповнює спеціальну анкету, де зазначає всі нюанси своїх особливих потреб. Карта вивчається психологами та педагогами, доповнюється й коригується упродовж всього навчання, а головне, її резюме постійно береться до уваги на всіх рівнях організації навчального процесу.





9. Занурення студента з інвалідністю в широкомасштабне інформаційне середовище з питань інклюзії, життя людини з обмеженими можливостями здоров'я в сучасному світі. Такий аспект реалізується по-різному: а) шляхом постійної електронної розсилки на тему адаптації, можливого працевлаштування, акцій, грантів, конкурсів для осіб з інвалідністю й інших можливостей; б) шляхом запровадження спецкурсів, які висвітлюють вищезазначені питання; в) проведенням зустрічей із вітчизняними та зарубіжними викладачами і спеціалістами з інклюзії, що дозволяє студентів з інвалідністю побачити спектр можливостей і методів роботи з особами з особливими освітніми потребами в усьому світі.

10. Упровадження індивідуального й індивідуально-групового підходів за категоріями інвалідності (вади зору, слуху, опорно-рухового апарату тощо), що модифікує застосування методів і технічних засобів навчання без зниження загального рівня вимог.

Окремою проблемою інклюзії в Університеті «Україна» є дидактичні методи і прийоми, зорієнтовані на особливі потреби студентів. Їхнє коригування розпочинається зі складання розкладу та підлаштування під особливі потреби студента графіка навчання, проходження практик тощо. Так, за бажанням студента з інвалідністю може бути розроблений індивідуальний план навчання (вільне відвідування, відвідування основних курсів, індивідуальне, дистанційне, змішане навчання). Процес засвоєння й відтворення знань студентами, які не мають розумових відхилень (особи з інвалідністю з вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату), відрізняється від фізично здорових студентів, зазвичай, тільки кількістю затраченого часу та формою фіксації-відтворення знань.

Зважаючи на зазначене, в Університеті «Україна» викладачі, що читають лекцію в інклюзивній групі, повинні раз на 10–15 хвилин контролювати включеність студентів з інвалідністю у процес сприймання, а останні у разі незадоволення перебігом занять і їхньою ефективністю можуть подавати письмові рекомендації до груп підтримки чи адміністрації навчального закладу, що обов'язково буде враховано надалі.

Поточний і рубіжний контроль проводиться у найоптимальнішій формі з урахуванням сенсорних і функціональних можливостей молоді людини з медичними обмеженнями здоров'я: тести, усне опитування, письмове опитування, комп'ютерне діагностування тощо.

Треба визнати, що проблема оцінювання знань студентів з інвалідністю зазнала знач-

ного реформування й набула об'єктивності. Якщо раніше була неоголошена традиція завищувати оцінки студентам з інвалідністю «з жалощів», то тепер, коли останні почувають себе у вищому навчальному закладі практично повноцінними студентами, така необхідність і традиція відійшли в минуле. Студенти з інвалідністю свідомо відмовляються від будь-яких привілеїв в оцінюванні знань. Багато з них, зважаючи на більшу старанність, виявляють якісніші знання, ніж нормативні студенти.

Наразі триває методична й технологічна робота з оцифрування матеріалів, переведення їх в аудіоформат, тиражування книг шрифтом Брайля або книг з великим шрифтом, мультимедізація всіх навчально-методичних матеріалів (цифрові й аудіоформати книг, фільми, презентації, інфографіка, схеми).

У багатьох країнах Європейського Союзу ще впроваджується практика формування зі студентів з інвалідністю окремих груп (за медичними показниками), проте науковці доводять, що у студентів з вадами опорно-рухового апарату, слуху та зору рівень знань і комунікативних умінь набагато вище за умови навчання у звичайній групі [1, с. 172–175].

Вважаємо за необхідне окреслити особливості проведення занять в інклюзивних групах, спираючись на досвід організації інклюзивного навчання в Університеті «Україна». Основною проблемою напряму є така організація проведення занять, яка б, залишаючись високоякісною й ефективною, могла бути доступною для осіб з особливими освітніми потребами. Оскільки існує стереотип, що наявність на потоці (у групі) студентів з медичними обмеженнями «гальмує» перебіг заняття, перешкоджає рівноправній участі нормативних і неповносправних учасників у навчальному процесі. Додатковий мультимедійний супровід для студентів із вадами слуху та зору може допомогти й нормативним студентам краще структурувати й засвоювати навчальний матеріал, а добровільне волонтерство та тьюторство має високий виховний потенціал. Зрозуміло, що зазначені особливості визначаються, насамперед, медичним чинником, а вже потім психологічним і соціальним.

Під час вивчення досвіду Європи нами було узагальнено, що, насправді, є три категорії студентів з медичними обмеженнями, особливості яких можуть впливати на дидактичну складову навчального процесу [1, с. 169–175].

Так, студенти з вадами опорно-рухового апарату нічим не відрізняються від



нормативних студентів щодо сприймання та засвоєння матеріалу, а часто, завдяки зосередженості, старанності й посидючості, випереджають останніх.

Студенти, які мають інвалідність за вадами сенсорної системи (слуху і зору), потребують додаткових каналів засвоєння й відтворення знань. Доведено, що використання технічних засобів, які компенсують дефіцит сенсорних каналів інформації (електронні синтезатори мовлення, аудіокниги, комп'ютерні тренажери тощо) в комплексі з диференційним підходом, який містить елементи індивідуального навчання, наближають якість знань у таких студентів до достатнього або високого рівня.

Найскладніша категорія студентів – особи із психоемоційними порушеннями, які потребують спрощеної або сповільненої подачі матеріалу, додаткових консультацій, специфічних видів навчання, самостійної роботи та контролю знань. Для успішного інтегрованого навчання таких студентів ми вважаємо за доцільне запровадження: а) інтеграції невеликої кількості студентів із психоемоційними порушеннями в навчальну групу (1–3); б) відмови від фронтальних методів контролю знань на користь диференційного підходу; в) акценту на дидактичній і виховній співпраці з батьками (спільні завдання, оснащення батьків алгоритмами, опорними конспектами тощо); г) організації груп взаємодопомоги в межах академічної групи.

Важливим дидактичним і водночас виховним моментом є етап діагностики знань. Головна відмінність осіб із психоемоційними відхиленнями порівняно з нормативними однолітками – це швидкість відтворення знань і їх змістовно-структурна специфіка. Провідні університети Європейського Союзу вирішують такі проблеми шляхом: а) кодування письмових робіт (за бажанням студента може бути відмінено) під час оголошення результатів контролю; б) диференційного підходу під час поточних, модульних і рубіжних перевірок (за бажанням, студент може відповідати усно, письмово, на комп'ютері), до того ж це пропонується не тільки неповносправним, а й усім студентам; в) запровадження частково індивідуального навчання, тобто студенти з вадами розвитку окремі складні дисципліни можуть не відвідувати, окремі – відвідувати факультативно; г) модифікації цілей і очікуваних результатів знань під час викладання складних теоретичних курсів, у результаті якої студентам з психоемоційними обмеженнями пропонується замість теоретико-аналітичного (усного) відтворення знань виконати об'ємні практичні завдання

(реферат, складання письмових тез, застосування знань на практиці тощо). Ефективним мультимедійним засобом для засвоєння такими студентами теоретичних курсів є розробка і впровадження інфографіки на всіх етапах подачі матеріалу. Такий метод допомагає наблизити дефіцит абстрактного мислення до наочно-образного.

Іншою відмінністю між навчанням медично здорового студента та студента з інвалідністю є високий рівень спаяності в останніх дидактичного та виховного компоненту, внаслідок чого відбувається більше емоційне зближення викладача та студента. Російський дослідник вищої інклюзивної освіти В. Михайлова зазначає, що «у студентів з обмеженнями медичного здоров'я є чітко означений запит на індивідуальну роботу, яку можна назвати психологічно-виховною. Вони самостійно виявляють ініціативу та йдуть на активний контакт з викладачем, обговорюючи з ним найрізноманітніші питання: від побутових проблем до особистих взаємостосунків і проблем світобудови. Такий запит, можливо, є формою пошуку емоційної соціальної підтримки, тоді як запит на консультації з предмету – формою пошуку інструментальної соціальної підтримки» [3, с. 188].

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Найважливішими дидактичними аспектами вищої інклюзивної освіти є: а) розподіл обов'язків між учасниками інклюзивного навчального процесу; б) технічне й дидактичне оснащення інклюзивного навчального процесу; в) специфіка вступних випробовувань, поточних та рубіжних перевірок знань студентів з інвалідністю.

З метою підвищення якості навчання студентів з інвалідністю в Університеті «Україна» впроваджують зміну під особливі потреби графіка навчання, проходження практик тощо; запроваджують індивідуальний план навчання (вільне відвідування, відвідування основних курсів, індивідуальне, дистанційне, змішане навчання); збільшують термін навчання; регулярно контролюють включеність студентів з інвалідністю у процес сприймання; проведення поточного, модульного й рубіжного контролю здійснюють у найоптимальнішій формі з урахуванням сенсорних і функціональних можливостей студента з медичними обмеженнями: тести, усне опитування, письмове опитування, комп'ютерне діагностування тощо. Постійний дидактичний супровід на платній або добровільній основі здійснюють як самі викладачі, так і асистентський штат.

Тільки за умови позитивного вирішення першочергових завдань з організації інклю-



живного освітнього середовища (уточнення на початку року контингенту та виявлення труднощів у навчанні зі встановленням необхідних індивідуальних програм супроводу навчання; налагодження співпраці психологів ЗОШ-ВНЗ для забезпечення наступності індивідуальних психо-корекційних заходів; організація роботи з батьками студентів або учнів з інвалідністю; застосування спеціальних комп'ютерних програм для різних нозологій: JAWS та NVDA, шрифт Брайля – для слабозорих, «Живий звук» – для слабочуючих, а також забезпечення архітектурної доступності – для візочників; проведення спільних спортивних, культурних, творчих, наукових заходів для різновікових груп учнів і студентів з метою створення мікросередовища інклюзивного освітнього простору) більшістю ЗОШ і ВНЗ України можна твердити про реалізацію концепції інклюзивної освіти загалом.

Використання дієвих форм співпраці загальноосвітніх шкіл і вищих навчальних закладів сприятимуть реалізації принципів наступності, послідовності та безперервності навчально-виховного і медико-реабілітаційного процесів в освіті людей з інвалідністю.

Перспективним у наших майбутніх наукових розвідках ми вважаємо проведення

аналізу організаційно-методичних засад організації інклюзивної освіти на всіх ланках і рівнях освіти в Україні.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Давиденко Г. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу : [монографія] / Г. Давиденко. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 314 с. – С. 169–175.
2. Коротєєва А. В Університеті «Україна» напрацьовано досвід організації інклюзивного освітнього простору / А. Коротєєва [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/statti/9903-v-universyteti-ukrayina-napratsovano-dosvid-organizatsiyi-inkluzyvno-go-osvitnogo-prostoru>
3. Михайлова В. Проблемы и вызовы высшего инклюзивного образования – взгляд преподавателя / В. Михайлова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://psyjournals.ru/inclusive\\_edu/issue/44228\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44228_full.shtml).
4. Чайковський М. Інклюзивний освітній простір як сучасний педагогічний феномен / М. Чайковський. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [збірн. наук. праць]. – Вип. 15. – Кн.1. – К., Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, 2011. – С.16–24.



УДК 378.016:34(043)

## ЗМІСТ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ГУРТОЖИТКУ

Літяга І.В., к. пед. н.,  
доцент кафедри соціальних технологій  
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті розглядається сутність та специфіка діяльності соціального гуртожитку в контексті вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності та система служб соціальної роботи» студентами-першокурсниками, що дасть їм можливість сформулювати правильне розуміння обраної спеціальності та перспективні погляди на неї.

**Ключові слова:** соціальна робота, соціальний працівник, соціальний гуртожиток, етичний кодекс, функції, методи, форми соціальної роботи.

В статье рассматривается сущность и специфика деятельности социального общежития в контексте изучения дисциплины «Вступление в специальность и система служб социальной работы» студентами-первокурсниками, что даст им возможность сформировать правильное понимание выбранной специальности и перспективные взгляды на нее.

**Ключевые слова:** социальная работа, социальный работник, социальное общежитие, этический кодекс, функции, методы, формы социальной работы.

Lityaga I.V. CONTENT OF THE ACTIVITY OF SOCIAL HOSTEL

The article deals with the essence and specificity of the activity of the social hostel in the context of studying the subject "Introduction to the specialty and system of social work services" by first-year students, which will enable them to form a correct understanding of the chosen specialty and perspective views on it.

**Key words:** social work, social worker, social hostel, ethical code, functions, methods, forms of social work.

**Постановка проблеми.** Сучасний розвиток суспільства характеризується стрімкими змінами економічної, політичної, соціальної та культурної сфер життя. На превеликий жаль, разом із цим швидко зросла кількість осіб, яких влаштовують у заклади всіх форм власності для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Тому питання їх соціалізації є актуальним. І саме в умовах соціального гуртожитку можливим є надання їм допомоги у цьому напрямі. У межах вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності та система служб соціальної роботи» студенти-першокурсники спеціальності «Соціальна робота» ознайомлюються з особливостями діяльності соціального гуртожитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зміст діяльності соціального гуртожитку є предметом уваги багатьох дослідників (Л.П. Виговська, Л.С. Волинець, М.С. Доннік, І.В. Пеша, Ф.А. Сидорішин, Т.М. Тележенко та ін.).

**Постановка завдання.** Метою статті є аналіз змісту діяльності соціального гуртожитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поява соціальних гуртожитків у мережі спеціалізованих закладів та державного утримання молоді зумовлена виконанням соціальної політики держави щодо вирішення наслідків явищ біологічного та соціального сирітства. Соціальний

гуртожиток – заклад для тимчасового проживання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, віком від 15 до 18 років, а також осіб із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, віком від 18 до 23 років [4, с. 248].

Гуртожиток створюється місцевим органом виконавчої влади або органом місцевого самоврядування за наявності необхідної матеріально-технічної бази, зокрема приміщень, які відповідають санітарним і гігієнічним вимогам. Утримання гуртожитку здійснюють за рахунок коштів місцевого бюджету, передбачених для виконання програм, спрямованих на розв'язання проблем дітей, жінок та сім'ї. Головна мета діяльності соціальних гуртожитків – створення умов для соціальної адаптації осіб, що в ньому проживають, та підготовки їх до самостійного життя.

Згідно з аналізом законодавчих документів щодо особливостей функціонування соціальних гуртожитків діяльність закладу спрямована на соціальну адаптацію шляхом формування активної життєвої позиції, засвоєння норм та цінностей суспільства, оволодіння молодими людьми навичками самостійного ведення господарства; влаштування на навчання з метою здобуття професії; допомоги у працевлаштуванні; формування навичок ефективної взаємодії з оточенням; сприяння вирішенню психологічних та соціальних проблем; формування навичок самостійного



прийняття відповідальних рішень; надання допомоги у подоланні соціальної та психологічної дезадаптації; формування навичок безпечної сексуальної поведінки; просвіти з питань усвідомленого батьківства; підготовки до створення власної сім'ї; зміцнення репродуктивного здоров'я; розвитку комунікативних навичок безконфліктного спілкування; планування молодими людьми своїх життєвих перспектив та їх реалізації; забезпечення житлом; організації змістовного дозвілля [1, с. 172] [3].

Основними принципами діяльності соціального гуртожитку є захист прав людини, гуманізм, законність, доступність послуг, конфіденційність, повага до особистості людини.

Гуртожиток має право:

- визначати форми та методи роботи за погодженням з органом, який його утворив;
- залучати на договірних засадах для надання соціальних послуг (консультацій, медичної допомоги) підприємства, установи, організації та фізичних осіб, зокрема волонтерів;
- використовувати згідно із законодавством для провадження своєї діяльності кошти міжнародної фінансової допомоги та міжнародні гранти.

До гуртожитку поселяються діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, а також особи з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, віком від 18 до 23 років після завершення періоду перебування у відповідних закладах для таких дітей, дитячих будинках сімейного типу, прийомних сім'ях, припинення піклування, припинення договору про патронат, завершення строкової служби у Збройних Силах, відбуття покарання у вигляді позбавлення волі за умови відсутності у них житла або у разі, коли їхнє житло визнане в установленому порядку непридатним для проживання або не підлягає ремонту та реконструкції. Термін перебування – від шести місяців до трьох років. Зарахування до гуртожитку здійснюється згідно з наказом директора гуртожитку на підставі письмової заяви та за письмовим направленням місцевого органу виконавчої влади чи органу місцевого самоврядування, центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді за наявності паспорта або іншого документа, що посвідчує особу. Особи, що проживають у гуртожитку, мають право відвідувати приміщення загального користування; користуватися обладнанням, інвентарем гуртожитку та отримувати житлово-комунальні послуги; стати на соціальний квартирний облік та отримати соціальне житло.

Соціальний гуртожиток як комунальний заклад взаємодіє з різноманітними державними органами та установами, представляючи інтереси своїх мешканців та захищаючи їх права. Так, у співпраці з органами місцевого самоврядування та правоохоронними органами вирішуються проблеми забезпечення сиріт соціальним житлом, надається допомога в ремонті наявного житла, проводиться реєстрація. У закладах охорони здоров'я вони отримують медичну допомогу, профілактичні огляди тощо. Завдяки налагодженню взаємодії з обласним, міським та районними центрами зайнятості проводиться профорієнтаційна робота серед мешканців соціального гуртожитку, їм пропонуються робочі місця. Разом із навчальними закладами, де мешканці гуртожитку здобувають освіту, проводиться робота, спрямована на поліпшення відвідування навчання, мотивацію щодо отримання професії, створення умов для самореалізації. Співпраця з благодійними фондами, громадськими організаціями та волонтерами дає змогу отримати додаткові ресурси як для закладу, так і для самих дітей-сиріт, що мешкають у соціальному гуртожитку.

До завдань та обов'язків соціального працівника у гуртожитку належить:

- здійснення посередництва між установами, трудовими колективами, громадськістю;
- організація їх взаємодії, об'єднання зусиль із метою створення у соціальному середовищі умов для всебічного розвитку особистості, благополуччя у мікросоціумі;
- проведення соціально необхідної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, віком від 15 до 18 років, а також з особами з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, віком від 18 до 23 років; спілкування у громаді за місцем проживання, мікрорайоні, сімейно-суспільних спільнотах, організація та здійснення соціального супроводу;
- залучення до співпраці щодо вирішення проблем зазначеної категорії клієнтів різних установ, громадських організацій, творчих спілок, окремих громадян;
- вплив на подолання особистих, міжособистісних конфліктів; дотримання педагогічної етики, повага до особистості, захист її від будь-яких форм фізичного або психологічного насильства, пропаганда здорового способу життя;
- постійне підвищення свого професійного рівня, майстерності, загальної культури.



Основні види соціальних послуг, що надаються соціальними працівниками гуртожитку:

1. Соціально-побутові послуги – забезпечення комунальними благами, м'яким та твердим інвентарем, здійснення соціально-побутового патронажу, виклик лікаря.

2. Психологічні послуги – надання консультацій з питань психічного здоров'я та поліпшення взаємин із навколишнім соціальним середовищем, застосування психодіагностики, спрямованої на вивчення соціально-психологічних характеристик особистості, з метою її психологічної корекції або психологічної реабілітації, надання методичних порад.

3. Соціально-педагогічні послуги – виявлення та сприяння розвитку різнобічних інтересів і потреб, розвиток навичок самостійного життя, організація індивідуального навчального, виховного та корекційного процесів, дозвілля, спортивно-оздоровчої, технічної та художньої діяльності тощо, а також залучення до роботи різноманітних закладів, громадських організацій, зацікавлених осіб.

4. Соціально-медичні послуги – консультації щодо запобігання виникненню та розвитку можливих органічних розладів особи, збереження, підтримка та охорона її здоров'я, здійснення профілактичних, лікувально-оздоровчих заходів, працетерапія.

5. Соціально-економічні послуги – задоволення матеріальних інтересів і потреб осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, що реалізується у формі надання натуральної чи грошової допомоги, а також допомоги у вигляді одноразових компенсацій.

6. Юридичні послуги – надання консультацій з питань чинного законодавства, здійснення захисту прав та інтересів осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, сприяння застосуванню державного примусу і реалізації юридичної відповідальності осіб, що вдаються до протиправних дій (оформлення правових документів, адвокатська допомога, захист прав та інтересів особи тощо).

7. Інформаційні послуги – надання інформації, необхідної для вирішення складної життєвої ситуації (довідкові послуги); розповсюдження просвітницьких та культурно-освітніх знань (просвітницькі послуги); поширення об'єктивної інформації про споживчі властивості та види соціальних послуг, формування певних уявлень і ставлення суспільства до соціальних проблем (рекламно-пропагандистські послуги) [3].

Корисним фактором соціалізації, адаптації молоді, позбавленої батьківського

піклування, в умовах соціального гуртожитку є створення виховного соціального середовища, яке є необхідною та обов'язковою умовою соціалізації особистості [5]. Прикладом проблем з адаптацією вихованців соціального гуртожитку є результати дослідження, проведеного у комунальному закладі «Обласний соціальний гуртожиток для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» Житомирської обласної ради. Створення умов для соціальної адаптації є передумовою успішної підготовки до самостійного життя в майбутньому. Високий рівень адаптації виявлено у 10% опитаних, середній рівень – у 60%, а низький рівень адаптації – у 30%. Таким чином, значний відсоток мешканців соціального гуртожитку має середній рівень адаптації до нового соціокультурного середовища. Особливість середнього рівня адаптації полягає у замкнутості у відносинах з іншими, взаємодії з оточенням, але певній скритності у діях, сумлінному виконанні певних завдань, товариськості. Для високого рівня адаптації характерна особиста задоволеність, взаємодія з оточенням, прийняття та причетність до певного середовища, легке входження у новий колектив. Низький рівень адаптації характеризується замкнутістю, негативним ставленням до оточення, переважно пригніченим настроєм та скритністю у вираженні почуттів. Щодо типів адаптації, то адаптивний тип серед мешканців соціального гуртожитку було виявлено у 18% опитаних, конформний тип – у 22%, інтерактивний тип – у 10%, депресивний тип – у 30%, а відчужений тип – у 20%. Отже, значний відсоток мешканців соціального гуртожитку має депресивний тип адаптації, що характеризується дисгармонійністю особистості, замкнутістю, почуттям провини за минулі події, нереалізованістю власних здібностей, пов'язаною з неприйняттям себе та інших, почуттям пригніченості, спустошеності та ізольованості. Ця інформація має допомогти соціальним працівникам сприяти більш ефективному адаптуванню в новому соціокультурному середовищі мешканців соціального гуртожитку, виявити труднощі та знайти шляхи їх подолання.

Варто періодично проводити такі дослідження і в результаті розробляти та втілювати програму підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у соціальному гуртожитку, яка буде спрямована на всі важливі аспекти спілкування, вирішення конфліктів, визначення ними себе як особистості, правильний вибір своєї поведінки та знання своїх прав. Основною метою і завданнями такої



програми є підтримка дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у соціальному гуртожитку щодо їх соціальної адаптації. Зокрема, це – формування високого рівня адаптації; розвиток спілкування у соціальному середовищі; формування активної життєвої позиції шляхом корекції самооцінки; стабілізація емоційного стану; виявлення інтересів, потреб у різних сферах діяльності; формування відповідних поведінкових дій у різних ситуаціях. Важливим також є дотримання принципів її реалізації, таких як гуманізм, демократичність, толерантність, урахування конкретних умов життєдіяльності особистості, стимулювання її соціальної активності, добровільність та конфіденційність. Необхідно використовувати різноманітні методи та форми роботи.

Важливим моментом успішної соціалізації молоді, позбавленої батьківського піклування, є проведення самими вихованцями соціального гуртожитку занять у малих групах зі своїми однолітками: проведення тренінгів спілкування, бесід, дискусій, у процесі яких молоді люди більше пізнають один одного, набувають навичок безконфліктного спілкування, формують позитивну «Я-концепцію» [2]. Як варіант взаємозв'язку із соціумом рекомендованим може бути залучення вихованців соціального гуртожитку до добровільної соціально корисної волонтерської діяльності. Ця діяльність спрямована на цілі, що виходять за межі групових, вона орієнтована одночасно і на процес, і на результат та сприяє формуванню навичок позитивного спілкування і громадської позиції молодій людині. Якщо на початковому етапі такої діяльності мотиви її учасників більш індивідуалізовані або спрямовані на групу, то пізніше, у процесі діяльності, вони стають більш широко соціальними, спрямованими на інших, іноді навіть незнайомих людей. Особистість формується в діяльності, і саме волонтерська діяльність визначає світогляд молодій людині, її ставлення

до себе та інших, до праці. Як результат, у спільній суспільно корисній діяльності відбувається становлення соціально відповідальної поведінки [5, с. 52].

Отже, соціальним працівником разом із іншими співробітниками має проводитися така робота, щоб по закінченні кінцевого терміну перебування дитини у соціальному гуртожитку вона набула навичок самостійного обслуговування та пристосування до самостійного життя, установки на відповідальне батьківство, професійних навичок, а також була працевлаштована, знала свої права і обов'язки. Перспективою є плідна робота у цьому напрямі, удосконалення програми підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у соціальному гуртожитку щодо їх соціальної адаптації.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі / О.В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2009. – 208 с.
2. Лукашевич Л.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч.-метод. посіб. / Л.П. Лукашевич. – К. : ІЗМН, 1998. – 112 с.
3. Наказ Державної соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді від 26.11.07 р. № 61 «Про затвердження Інструкції з обліку роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, віком від 15 до 18 років, а також особами з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, віком від 18 до 23 років, які перебувають у соціальних гуртожитках» / Організаційно-методичне забезпечення діяльності закладів соціального обслуговування. Соціальний гуртожиток // Інформація і право. – 2007. – № 4. – С. 113–145.
4. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
5. Соціальна підтримка сиріт : Інформаційно-методичний бюлетень Українського державного центру соціальних служб для молоді / упоряд. І.Б. Іванова, І.Д. Зверева. – К. : Центр навчальної літератури, 1996. – № 2. – С. 52.



УДК 378.015.31:316.42:7.012

## ДИЗАЙНЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ЧИННИК СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ

Лю Сінь, аспірант  
кафедри соціальної педагогіки  
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті порушено проблему пошуку педагогічних засобів соціального виховання студентів вищої школи. Здійснено спробу довести, що дизайн і дизайнерська діяльність в умовах університетського середовища можуть бути педагогічним чинником, здатним стимулювати соціально-виховну діяльність студентів. З-поміж різних особливостей дизайнерської діяльності, яка загалом впливає на особистість, виокремлено позанавчальну діяльність, яка має особливу соціально-виховну спрямованість і водночас враховує особистісні інтереси і потреби учасників цієї діяльності.

**Ключові слова:** особистість, дизайн, дизайнерська діяльність, соціальне виховання, позанавчальна виховна діяльність, творча діяльність

В статтю затронута проблема поиска педагогических средств социального воспитания студентов высшей школы. Предпринята попытка доказать, что дизайн и дизайнерская деятельность в условиях университетской среды могут выступать в качестве педагогического фактора, способного стимулировать социально-воспитательную деятельность студентов. Среди различных особенностей дизайнерской деятельности, влияющей на личность, выделена внеучебная деятельность, которая имеет особую социально-воспитательную направленность и одновременно учитывает личностные интересы и потребности участников этой деятельности.

**Ключевые слова:** личность, дизайн, дизайнерская деятельность, социальное воспитание, внеучебная воспитательная деятельность, творческая деятельность.

Liu Sin. DESIGN ACTIVITY AS A PEDAGOGICAL FACTOR IN SOCIAL EDUCATION OF STUDENTS

The article raises the problem of the search of pedagogical means of higher institution students' social education. An attempt has been made to prove that the design and the design activity in conditions of the University environment can act as a pedagogical factor that is able to stimulate social and educational activities. Among the various features of the design activity, which generally affects the personality, the focus has been done on the extracurricular activity, which has a special socio-educational orientation and simultaneously takes into account the personal interests and needs of the participants who are involved in this very activity.

**Key words:** personality, design, design activity, social education, extracurricular educational activity, creative activity.

**Постановка проблеми.** Вища школа, будучи основним соціальним інститутом у сфері життя студентства, не повністю реалізує свої можливості організації позанавчальної діяльності як ефективної освітньої сфери соціального виховання. Характеризуючи стан позанавчальної виховної роботи, доцільно відзначити, що вона є невід'ємною частиною системи соціального становлення особистості студента і має бути орієнтованою на збагачення його духовного, інтелектуального розвитку і задоволення його творчих та освітніх потреб.

З метою оновлення змісту і форм позанавчальної соціально-виховної роботи у вищій школі на принципах різноманітності і варіативності, створення умов для навчання і виховання студентів відповідно до їх потреб в університетах доцільно вивчити і вводити у плани використання різних засобів педагогічного впливу на якість соціального виховання одночасно з урізноманіт-

ненням видів творчої діяльності. А виходячи з особливостей та актуальності проблеми нашого дослідження і фахової підготовки автора, ми зосередили увагу на дизайнерській діяльності студентів у позанавчальному виховному процесі.

Чималий інтерес для нашого дослідження представляють методики і технології, орієнтовані на студентів із різним рівнем готовності до дизайнерської діяльності, та можливості використання їх як педагогічного чинника в роботі з різними групами вихованців. Тому доцільно насамперед визначити зміст понять «дизайн» та «дизайнерська діяльність».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналізуючи суть поняття «дизайн», ми спираємося в основному на дослідження зарубіжних учених (Е. Асланова [1], Т. Баланд [2], Г. Лола [3]) та деяких вітчизняних учених (Н. Дер'євянко [5], С. Зінченко [6], О. Лагода [7]). До речі, науковці відзначають зародження дизайну у 1907 році.





**Виклад основного матеріалу дослідження.** Однією із центральних і сучасних ідей в онтології дизайну як професійної діяльності (проектування, стайлінг, аранжування) і як продукту діяльності (форма, конструкція, товарний асортимент) є ідея швидких змін.

Використання дизайну дає змогу по-новому вирішувати соціальні, філософські і навіть особистісні проблеми, оскільки вони змінюють інтелектуальне середовище особистості – спосіб мислення і світогляд. Особливість сучасної онтології дизайну, сучасного характеру вирішення особистісних і соціальних криз полягає в тому, що помітно виросла фетишизація речей.

Для нас важливою є позиція вчених кінця ХХ ст., зокрема Т. Балланд, яка характеризує зростання значення дизайну як позитивного явища [2, с. 151]. Проте, на нашому думку, прийнятним може бути визначення поняття «дизайн», запропоноване на Міжнародному семінарі дизайнерів у Бельгії (1964): «Дизайн – це творча діяльність, метою якої є визначення формальних якостей промислових виробів. Ці якості включають і зовнішні ознаки виробу, але головним чином – структурні функціональні взаємозв'язки, які перетворюють виріб в єдине ціле як із погляду споживача, так із погляду виробника» [3, с. 18].

Зростання ролі дизайну помітно сприяло використанню його «прихрваної» здатності впливати на підсвідомість людини. Це стало можливим завдяки вивченню психологічних особливостей різних вікових груп, а також механізмів внутрішньої реакції людини на «красиве» чи на «нібито красиве».

На думку вчених-педагогів, дизайн – це цілісна естетична система підготовки вихованця до творчої діяльності; орієнтація на самоорганізацію, креативність, проблемно-творче мислення; здатність діяти в змінному світі; взаємодія в усвідомленні раціонального і художнього, абстрактного і конкретного, реалізму і відображення, аналізу і синтезу «для створення нової реальності».

Тому, навчаючи студентів чи учнів дизайнерському мистецтву, педагоги спираються на емоційність їх сприйняття, що дає їм змогу створювати «нові» яскраві, образні предмети, які пробуджують уявлення, зачаровують.

Нині у вітчизняному дизайні людей, які займаються дизайнерською діяльністю, можна розділити на три групи, такі як 1) спеціалісти, 2) особи, котрі за видом своєї діяльності взаємодіють із дизайнерами, 3) любителі. Постає питання, чим зумовлений інтерес до використання дизайну.

Відповідь ми знайшли у дослідженнях різних авторів [1; 4; 7], які стверджують, що прояв інтересу до дизайну пов'язаний із:

- підвищенням значення «утилітарного» для наших сучасних прагматиків та їх орієнтацією на наявність «корисного» в художньому змісті предмета;

- неперервним впливом дизайну на особистість у щоденному житті незалежно від її бажання і пріоритетів;

- досить значною здатністю об'єктів дизайну (на фоні інших видів мистецтва) використовувати і творчо втілювати новітні наукові і технічні досягнення;

- можливістю прогнозувати предметно-просторове середовище;

- впливом на індивідуальну образну свідомість особистості;

- здатністю дизайну відображати основні ідеї кожного конкретного часу, транслювати його ціннісні орієнтації.

З огляду на значний потенціал дизайну у формуванні особистості, її соціальному становленні, можливість використання його засобів для формування соціально значущих якостей студентської молоді, ми вважали за доцільне обґрунтувати педагогічний вплив дизайну через дизайнерську діяльність в умовах виховної роботи у вищому навчальному закладі. Тому далі вважаємо за доцільне розглядати зміст поняття «дизайнерська діяльність».

Так, Є. Лазарев [8, с. 6] визначив його як гармонійне структурування предметного і процесуального аспектів систем «людина – предмет – середовище». Автор розділяв поняття «дизайн» на чотири складники, відзначивши у них «декоративність», зокрема: 1) прикрашення, декор, орнамент, малюнок; 2) проект, креслення, конструкція; 3) задум, прогнозування, план; 4) ідея, інтрига, задум, мета.

Цей спектр значень засвідчує їх соціальну спрямованість і особливу увагу до «людського фактору», оскільки дизайнерська діяльність є не необхідністю, а потребою, видом діяльності.

Різними фахівцями дизайн сприймається по-різному: як зовнішній вигляд предмета, як процес його проектування, як організаційна діяльність, як сфера діяльності, що включає теорію і практику, як особливий спосіб мислення, як світогляд, як феномен культури. Тому можна загалом стверджувати, що дефініція «дизайн» засвідчує, що ним переважно називається вид проектної, творчої діяльності з метою створення утилітарно-естетичних якостей предметів, речей, техніки та інших елементів предметного середовища, а також із метою гармонізації матеріальної культури.



Ми розглядаємо дизайнерську діяльність як естетичну діяльність, яка включає: 1) творчість художника з моделювання виробу, тобто створення «образу предмета», 2) інженерну творчість; 3) практичне вирішення задуму (втілення у конкретному матеріалі).

Варто зазначити, що дизайн є діяльністю не лише як засіб формування потреб, а й як спосіб життєдіяльності людини. Як доводить Т. Балланд [2; с. 20], соціальні установки дизайнерів завдяки створеному ними предметному середовищу впливають на реальний спосіб життя людей. А отже, дизайн виконує соціальні функції: по-перше, він сприяє задоволенню різноманітних потреб людини, по-друге, формує ці потреби і способи їх задоволення. Це дає змогу розглядати дизайн також як комунікаційний процес, у якому через предмети людина вступає у соціальні відносини з іншими людьми.

При цьому не можна не враховувати можливості дизайн-діяльності у педагогічному процесі вищої школи для формування соціально значущих якостей студентів.

Окрім того, дизайн – це творча діяльність, яка відрізняється від традиційної, оскільки він, по суті, є особливим методом пізнання дійсності, до того ж він відображає її художньо-пластичними виразними засобами. Це дає змогу припустити, що метою дизайнерської діяльності є створення умов для базової культури особистості, тобто культури життєвого професійного самовизначення [7, с. 57].

У загальній теорії діяльності виокремлені різні підходи, які мають суттєве значення для виховного процесу. Це, зокрема, визначення цілепокладання, предметності, усвідомленості, перетворювального характеру. Важливо, що діяльність може бути спрямована на дійсність і на особистість. І знаючи, що для діяльності притаманні такі педагогічні компоненти, як мета, мотиви, зміст, предметні дії, уміння, результати, можна висловити думку про те, що дизайн-діяльності притаманні такі важливі властивості, як цілеспрямованість, перетворювальний характер, предметність, усвідомленість.

З огляду на те, що вищі навчальні заклади орієнтовані не лише на підготовку студентів, а й на формування їх особистих позицій, системи життєвих ідеалів, способів і форм самореалізації у суспільних відносинах, ми звернулися до різних концепцій соціального виховання студентів. Вони дають змогу реалізувати принципи гуманізації освіти не лише з метою досягнення індивідуальних професійних цілей, але й орієнтуючись на особистісні потреби студентів, даючи їм можливість для соціального становлення.

У зв'язку з цим досить переконливо постає необхідність виявлення принципово нових форм, методів і засобів соціального виховання, орієнтованих на розширення саморозвитку особистості студента.

Засоби виховання входять у життєдіяльність студентів вищого навчального закладу як нові, ще не засвоєні соціокультурні цінності. Перед особистістю з'являються нові соціокультурні цінності, які підлягають оцінці через набутий соціальний досвід, а після цього засвоюються чи відкидаються. Важливою умовою для їх засвоєння є відповідність засобів виховання умовам життєдіяльності студентів.

Ми вважаємо, що різні види дизайнерської діяльності студентів (організація, проектування, виготовлення, презентація тощо) можуть мати своє місце у життєдіяльності студентів (наприклад, оформлення тематичних свят, організація конкурсу реклами, створення комфортного предметно-просторового середовища тощо).

З позиції організації підходів до дизайнерської діяльності у вищих навчальних закладах, освітніх закладах можна використовувати зразки педагогічного інструментарію (аналіз презентації форм роботи, вимоги до оформлення коридорів, тематичних аудиторій, єдині підходи до оформлення звітних матеріалів за практику, творчих робіт, виставкових матеріалів, мольодіжних свят).

Дизайнерська діяльність є актуальною ще й тому, що підводить учасників виховного процесу до розуміння того, що колір, графіка, ритм і образна комунікація може впливати на увагу, мислення, смаки. Водночас оволодіння студентами засобами дизайнерської діяльності можна реалізувати у просвітницькій роботі зі студентами тих факультетів, де мистецтво дизайну не вивчається, а також у родинях під час оформлення побуту, для створення іміджу школярів. Все це в сукупності дає змогу створювати педагогічно доцільні ситуації впливу на досить широке коло людей різного статусу і віку.

Науковці в галузі педагогіки дизайнерської діяльності визначають як процес засвоєння людиною світу; як колективний та індивідуальний спосіб життєдіяльності студентів і школярів, в основі якого лежить багатогранна діяльність; як своєрідну систему духовного життя суспільства, яка об'єднує соціальні інститути, побут, потреби, культуру; як сферу життєдіяльності, яка відкриває унікальні умови формування внутрішнього світу і всебічного розвитку особистості, як засіб розкриття сутнісних сил людини [5; 6; 7].



При цьому привертає увагу той факт, що дизайнерська позанавчальна діяльність здійснюється у вільний час, характеризується свободою вибору, активністю, ініціативністю, різноманітністю видів діяльності на базі загальнокультурних, художніх, пізнавальних, політичних, соціальних, побутових, сімейних, професійних та інших інтересів людей.

Дизайнерська діяльність – це складна структура, в якій можна визначити два аспекти, перший з яких розкриває «механізми» діяльності, другий – характеризує сфери її прояву. Особливість механізму дизайнерської діяльності зумовлена потребами суб'єкта.

Доречно зазначити, що специфіка дизайнерської діяльності проявляється у домінуванні особистих інтересів і нахилів, у її емоційному забарвленні, педагогічно доцільній організації і водночас – у відсутності контролю.

Не можна не зазначити, що дизайн-діяльність з'являється в соціокультурному середовищі і не є обов'язковою, але її розгортання пояснюється тим, що молодь входить у нове соціокультурне поле творчої діяльності, у нове відкриття пласту діяльнісного виховання, де процес самореалізації і самоствердження має нові, невідомі грані [9, с. 61]. Можна погодитися з думкою автора про те, що соціальне виховання як творча діяльність і як функція суспільства є способом самовиховання завдяки організації виховних умов, виховної різноманітної і багаторольової діяльності. При цьому соціальне виховання у сфері позанавчальної діяльності засобами мистецтва дизайну відображає самозміну, самобудівництво особистості.

Зокрема, дизайн-діяльність сприяє формуванню таких соціально значущих якостей особистості, як цілеспрямованість, ініціативність, комунікативна взаємодія, соціальна активність, соціальний досвід, креативність. Зазначені якості особистості не даються людині від природи і не є «генетичним надбанням» чи якимись особливостями. Соціально значущі якості особистості проявляються у діях, вчинках студентів, ставленні до інших людей, генеруванні ідей.

Цінність цієї ідеї полягає в тому, щоб сформуванню якостей особистості, спрямовані на соціально-творче засвоєння національної, загальнолюдської та духовної культури, що закладається в основу програми дій студентів протягом перебування у вищому навчальному закладі. Визначені завдання вирішувалися шляхом організації позанавчальної виховної та самостійної діяльності. Зокрема, факультатив «Пізнаємо красу

світу і життя» спрямований на формування у студентів теоретичних і практичних знань і вмінь, необхідних для ефективної педагогічно доцільної дизайнерської діяльності на основі технологій і методик соціально-виховної діяльності.

Особливості дизайнерської діяльності у позанавчальному процесі визначають і специфіку організації підготовки до неї. З одного боку, студент орієнтується як на вирішення освітніх та освітньо-професійних завдань, так і на вирішення проблеми підвищення рівня професійних завдань. Зазвичай сукупність умінь і навичок визначає здатність студента успішно реалізувати цілі і завдання дизайнерської діяльності, особливість якої проявляється у низці умінь, таких як організаційні, експресивні, конструктивні, технологічні, що передбачають вміння розробити образ, зміст, проект, а на їх основі передбачати прояв комунікативної виховної взаємодії; вміння визначати цілі і розробляти логіку їх досягнення; вміння ініціювати й активізувати до дизайнерської діяльності як окремих осіб, так і групи студентів; вміння використовувати позанавчальну творчу роботу, дотримуючись норм соціально-педагогічної самостійності. У результаті формується узагальнена якість – соціальний досвід, який відображає самоусвідомлення студентом суті дизайну і дизайнерської діяльності, ставлення до цього виду мистецтва й особливих видів діяльності та наявність операційного практичних дій, що дають змогу реалізувати набуті вміння й навички.

Тому можна говорити про посилення прояву самостійності у виборі знань, способів оволодіння ними та виборі форм і засобів використання дизайн-мистецтва у виховному процесі. На серйозну увагу заслуговує характеристика особистісних якостей студентів, які ми прогнозуємо формувати у процесі позанавчальної діяльності. Якраз означені якості безпосередньо диктують умови, зміст і механізми, що впливають на ефективність соціального виховання студентів чи інших учасників виховного процесу.

Однією з особистісних якостей у результаті соціального виховання студентів під час використання мистецтва дизайну є сформованість (або прояв) соціального досвіду. Включення студентів у види дизайнерської діяльності під час соціально-виховного процесу сприяє створенню нових (чи оновленню старих) зразків культури, норм спілкування і діяльності. Соціально орієнтована взаємодія веде до соціального досвіду, оскільки студент у процесі творчих контактів оволодіває новими культурними цінностями і нормами.



Соціальні відносини допомагають молоді через ставлення, зв'язки і форми використовувати як стихійно, так і свідомо умови свого розвитку і набувати соціального досвіду. Так А. Мудрик, характеризуючи соціальний досвід, визначає його як «самобутній синтез різного роду наявних відчуттів і переживань; знань, умінь і навичок; засобів спілкування, мислення, діяльності, стереотипів поведінки; інтеріоризованих ціннісних орієнтацій і соціально-виховних установок» [10, с. 28].

Виходячи з означених характеристик соціального досвіду, ми тлумачимо соціальний досвід як досвід здійснення соціально значущої діяльності через соціальну взаємодію людей, що веде до інтеріоризації й екстеріоризації ціннісних орієнтацій і соціальних установок. Це визначення засвідчує необхідність шукати такі форми і засоби соціального виховання, які б давали змогу продуктивно використовувати засоби дизайнерської діяльності і розширювати у студентів власний соціальний досвід, збагачувати їх світогляд, розуміння культури різних народів і свого народу та шукати точки зіткнення для поглиблення власних знань і навичок.

Аналіз розуміння змісту і можливостей соціального виховання засобами дизайнерської діяльності дає змогу визначити три групи його функцій:

1) щодо суспільства воно є засобом перетворення, комунікації, особистісної значущості;

2) щодо виховної позанавчальної діяльності воно сприяє відтворенню культури певного соціально-виховного інституту (університету, факультету, громадських організацій тощо); організації творчої життєдіяльності, впровадженню інноваційних технологій соціального виховання;

3) щодо соціального виховання студентів позааудиторна діяльність може реалізувати низку важливих функцій (аксіологічну, орієнтаційну, та операційну).

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Асланова Э.С. Формирование ценностных ориентаций у младших школьников в процессе дизайн-деятельности: Дис...канд.пед.наук: 13.00.01. – К.-на-Амуре, 2002, – 165 с.
2. Балланд Т. Аксиологические аспекты дизайна. Дис... канд. филос.наук: 09.00.04. – М. 2004. – 128 с.
3. Лола Г. Дизайн как социо-культурный феномен. Дис...док. пед. наук: 09.00.13. – Санкт-Петербург. 1998. – 305 с.
4. Монсорова Н. Философия дизайна: социально-антропологические проблемы: 09.00.13 – Екатеринбург 2001. – 335 с.
5. Дерев'яно А.В. Педагогічні умови формування проектно-образного мислення майбутніх дизайнерів у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Дерев'яно ; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2010. – 20 с.
6. Зінченко С.В. Підготовка майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах до викладацької діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / С.В. Зінченко ; Ін-т пед. освіти і освіти доросл. АПН України. – К., 2009. – 20 с.
7. Лагода О.М. Художньо-образні особливості костюма в дизайні одягу кінця ХХ – початку ХХІ століття: автореф. дис... канд. мистецтвознав.: 17.00.07 / О.М. Лагода ; Харк. держ. акад. дизайну і мистец. – Х., 2007. – 20 с.
8. Лазарев Е.Н. Дизайн как технико-эстетическая система: автореф. дис. на соискание научн. степени д-ра искусств.: спец. 17.00.06 «Техническая эстетика и дизайн» / Е.Н.Лазарев. – М., 1984. – 35 с.
9. Фандеева С.М. Дизайн его место и роль в культуре: Дисс....канд. філос.. наук: 09.00.13. – Р.-на-Дону, 2004.
10. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. Учебное пособие. М. Пед. общество России, 2001. – 320 с.



УДК 371.134

## ДІЯЛЬНІСТЬ «УНІВЕРСИТЕТУ ТРЕТЬОГО ВІКУ» В УМОВАХ СУЧАСНОГО СОЦІУМУ

Полехіна В.М., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті порушено проблему передумов створення «університетів третього віку» та їх впливу на якість життя літніх людей. Здійснено спробу довести, що навчання дорослих є запорукою збереження активного та якісного життя людей похилого віку шляхом їх освіти та самовдосконалення.

**Ключові слова:** «університети третього віку», освіта дорослих, якість життя, рівень життя, соціальне навчання.

В статтю затронута проблема передумов створення університетів третього віку та їх впливу на якість життя літніх людей. Предпринята спроба довести, що навчання дорослих є запорукою збереження активного та якісного життя людей похилого віку шляхом їх освіти та самовдосконалення.

**Ключевые слова:** «університети третього віку», освіта дорослих, якість життя, рівень життя, соціальне навчання.

Poliechina V.N. ACTIVITIES OF THE „UNIVERSITY OF THIRD AGE” IN THE CONDITIONS OF MODERN SOCIETY

The article addresses the problem of the prerequisites for the creation of the third-generation universities and their impact on the quality of life of the elderly. An attempt has been made to prove that adult education is a key to maintaining the active and high quality of life of the elderly through their education and self improvement.

**Key words:** „universities of the third age”, adult education, quality of life, standard of living, social education.

**Постановка проблеми.** У зв'язку зі збільшенням тривалості життя людини та числа громадян похилого віку в науці та соціальній практиці помітно зріс інтерес до геронтологічних проблем. На VI Міжнародній конференції з освіти дорослих, що відбулася під егідою ЮНЕСКО в Бразилії (Белен, 2009 р.), наголошувалося, що освіта дорослих, складовою частиною якої є освіта людей похилого віку, – це головний інструмент розв'язання глобальних проблем XXI століття.

Вихід на пенсію є одним із найбільш кризових моментів у житті кожної людини, який спричиняє суттєві зміни в умовах і способі життя.

Така ситуація вимагає від людини переосмислення життєвих цінностей, ставлення до себе і до навколишнього середовища, пошуку нових шляхів реалізації життєвої активності. У більшості людей похилого віку цей процес відбувається довго і болісно, супроводжується переживаннями, пасивністю, невмінням знайти нові заняття і контакти, по-новому поглянути на себе та навколишній світ.

Тому однією з актуальних проблем сучасних наукових досліджень у галузі геронтології, андрагогіки та соціального навчання дорослих є збереження активного життя

людей похилого віку, накопичення нових знань, реалізація їх здібностей, незалежності та самостійності, стресової стійкості у кризовий період шляхом їх освіти та навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми людей похилого віку досліджували соціологи М. Александрова, А. Дмитрієв, З. Саралієва, В. Шапіро. Значний внесок у розвиток соціальної геронтології зробили вчені, які вивчали фактори старіння (припинення трудової діяльності, звуження звичного кола спілкування й ін.), адаптацію до нових зовнішніх умов, зниження інтелектуальних можливостей, перевагу копінг-механізмів (механізми подолання складних ситуацій), такі як Г. Абрамова, Б. Ананьєв, В. Альперович, А. Лідерс, А. Козлов, Р. Яцемирська, а також зарубіжні науковці – А. Адлер, Е. Берн, К. Хорнц, Е. Фромм, Т. Шибутані та ін.

Питання організації соціально-педагогічної підтримки людей похилого віку вивчали Н. Басов, В. Фокін, Н. Шмельова та інші; накопичений вагомий досвід соціальної роботи з людьми похилого віку (Р. Вебер, Н. Дементьева, І. Лотова, Е. Карюхін, О. Краснова, Є. Холостова та ін.).

**Постановка завдання.** Метою статті є актуалізація збереження інтелектуально



активного життя у літньому віці та дослідження передумов створення «університету третього віку» як виду соціального навчання, що дає персональний розвиток, соціальну адаптацію та збереження активної життєвої позиції людям похилого віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Останніми десятиліттями в Україні спостерігається демографічне старіння, тобто збільшується частка літніх і старих людей у загальній чисельності населення. Причиною демографічного старіння є тривалі зміни в характері відтворення населення. Розрізняють «старіння знизу», що, як правило, відбувається через поступове скорочення кількості дітей, що народжуються, і «старіння згори», викликане зростанням кількості літніх людей у результаті скорочення смертності в старечому віці за низької народжуваності. Крім того, демографічному старінню сприяють і міграція населення, оскільки вона торкається окремих вікових груп, і загибель величезного числа молоді від захворювань, автокатастроф та ін.

У нашій країні загальне збільшення чисельності та частки осіб старшого віку відбувається на тлі зниження середньої тривалості життя. В Україні нараховується понад 10 млн. осіб вище працездатного віку. Люди похилого віку – швидко зростаюча соціально-демографічна група, що становить четверту частину населення країни. Частка людей пенсійного віку з 2000 року перевищила частку дітей до 15 років. Надалі це перевищення буде зростати. У період до 2020 року прогнозується стійке збільшення чисельності людей похилого віку у складі населення.

Один із найважливіших показників становища літньої людини в суспільстві – її сімейний статус. Соціально-економічна нестабільність у нашому суспільстві привела до того, що люди похилого віку шукають захист тільки в родині. Деякі соціологи класифікують родину людей похилого віку залежно від того, яке оточення вони мають навколо себе і що є основним джерелом їхніх доходів.

Можемо спостерігати, що з виходом на пенсію у людей похилого віку змінюються звичні життєві стереотипи, виникають не тільки матеріальні, але і психологічні труднощі. Часом це веде до виникнення почуття самотності, непотрібності. Найчастіше воно настає у результаті смерті одного з подружжя.

Проблема самотності загострилася з погіршенням у країні соціально-економічної ситуації. Значна частка літніх громадян вважають себе самотніми, викинутими на

узбіччя життя. Особливо важко вони переживають розрив соціальних зв'язків, що відбувається внаслідок неповноцінного спілкування, неадекватності змісту запитам особистості [7, с. 101–111].

Характеризуючи становище літніх людей у сучасному суспільстві, часто використовується поняття «спосіб життя» як система видів життєдіяльності цієї соціальної групи, зумовлена соціально-економічними умовами їхнього життя (працею, побутом, громадським життям і культурою). Спосіб життя літніх людей має й інші показники, поєднані з даними рівня і якості їхнього життя.

Рівень життя – економічна категорія, що виражає ступінь задоволення матеріальних і культурних потреб людей похилого віку, забезпеченості споживчими благами, які характеризуються переважно кількісними показниками (розмір пенсії, обсяг реального споживання благ і послуг, рівень споживання продовольчих і непродовольчих товарів, житлові умови тощо).

Якість життя – категорія соціологічна, що свідчить про задоволення матеріальних і культурних потреб людей похилого віку (якість харчування й одягу, комфортність житла, структура розселення тощо) [3, с. 53–55].

Також, варто враховувати сутність первинної та вторинної соціалізації, на яку вказують П. Бергер і Т. Лукман. «Первинна соціалізація, яка поширюється на особистість, полягає у процесі адаптації в суспільстві. Вторинна соціалізація характеризується тим, що члени суспільства зобов'язані утримувати свої позиції шляхом вивчення нових секторів суспільства».

Схоже спостерігається і у процесі освіти. Адже це безперервний процес упродовж усього життя. Цей процес багатифункціональний, і однією з головних функцій є необхідність індивідуума відповідати швидкоплинним соціальним змінам. Саме безперервна освіта дає змогу людині відчувати себе потрібною і корисною суспільству [2, с. 233–235].

Освіта впродовж усього життя охоплює не тільки професійну діяльність, але й дозвілля, вільний час людини. Так, наприклад, освіта як вид дозвілля була прийнята багатьма літніми людьми як змінний вид діяльності, і це привело до виникнення руху «Університет третього віку» («The University of the Third Age»).

«Університети третього віку» – це освітні установи або навчальні центри для літніх людей. Вік студентів становить від 40 до 80 років, що вказує на особливий характер цих установ. Класи формуються з людей



однакового віку, що дає змоги досягати більшої результативності щодо питань загального стану здоров'я, високого рівня освіти і часто – кращого фінансового становища [1].

Для реалізації освітніх цілей використовуються різні форми і способи навчання людей пенсійного віку, такі як лекції, семінари із групами за інтересами (семінари ґрунтуються на самостійному розгляді учасниками окремих наукових проблем. Часто академічна форма поступово переходить у менш сувору структуру, яка називається групою за інтересами. Але, звичайно, семінари та групи за інтересами можуть існувати окремо), групи самоосвіти та взаємодопомоги (учасники занять характеризуються різним ступенем активності. Тому інтелектуально активні студенти організують групи самоосвіти. Ця форма досить популярна у польських університетах третього віку. Студенти самостійно складають програму занять, організують цікаві зустрічі, ювілеї та багато іншого. Ті, хто за станом здоров'я не можуть брати участь у заняттях, користуються послугами групи взаємодопомоги), екскурсії тощо [4].

Так, наприклад, у польських університетах для літніх людей виокремлюються кілька освітніх цілей навчання.

1. Попередження старості. Програми університетів ставлять за мету подолати негативні ознаки старіння за допомогою проп'яганди фізичної та психічної активності. Освіта розглядається як протидія процесу старіння, як боротьба з ним.

2. Підготовка до пенсії. У рамках освітньої програми проводяться семінари із психології та філософії життя, встановлення контактів з іншими людьми.

3. Підготовка до громадської діяльності. Слухачі «університетів третього віку» беруть участь у різних благодійних акціях, що допомагає літнім людям відчувати свою значущість [8, с. 109].

В Україні також існує досвід реалізації соціального проекту «Університет третього віку».

Міністерство праці і соціальної політики України у 2008 році запропонувало пілотний проект «Університети третього віку», що покликаний підтримувати людей похилого віку і допомогти їм комфортно почуватися у сучасному світі.

Перший університет відкрився того ж року в Ковелі на Волині – на базі територіального центру соціально-побутової реабілітації. Другий невдовзі з'явився в Кременчуці – на базі Кременчуцької філії Дніпропетровського університету економіки і права. А у вересні 2009 року – на

базі територіального центру № 2 у Шевченківському районі м. Київ. Основними завданнями університету є інтелектуальний розвиток студентів, тренування пам'яті та уваги та, найголовніше, спілкування.

Для пенсіонерів у столиці також відкрився «Університет третього віку». У цьому закладі вони отримають необхідні для повноцінного існування у сучасному світі знання, відчують себе потрібними, усвідомлять, що життя продовжується і межі пізнання не існують. А ще «Університет третього віку» дасть змогу пенсіонерам розкрити у собі ті таланти, які були притиснуті сірими буднями, роботою, клопотами і родинними проблемами [6].

У жовтні 2009 року за ініціативи Університету імені Альфреда Нобеля та за підтримки Дніпропетровської міської ради був створений спільний соціальний проект для літніх людей міста. Впродовж 7 років цей проект упроваджували у життя викладачі та співробітники Університету ім. Альфреда Нобеля разом із соціальними службами міста. За цей час слухачами «Університету третього віку» вже стали понад 2000 пенсіонерів міста. Вони змогли не тільки знову відчувати себе студентами на лекціях з економіки, права, психології, культурології тощо, але й опанувати комп'ютерну грамотність, відвідувати виставки, музеї та арт-галереї, самотужки створювати яскраві свята, опанувати дихальні вправи і протистояти хворобам.

Важливим складником розвитку цього проекту в Україні були зустрічі слухачів із провідними діячами влади, культури, соціального захисту, під час яких відбувався творчий діалог. «Університет третього віку» – це вид соціального навчання, який належить до неформальної освіти, він не ставить за головну мету отримання основної професії та подальше працевлаштування, а дає персональний розвиток, соціальну адаптацію та збереження активної життєвої позиції людей похилого віку. Накопичення нових знань дає змогу слухачам реалізувати свої здібності, залишатися самостійними і бути менш схильними до стресових ситуацій у кризовий період [5].

**Висновки з проведеного дослідження.** «Університет третього віку» як додаткова освіта людей похилого віку набуває все більшого значення у світі. Він дає змогу не тільки підвищувати власну самооцінку, але й відкрити перспективи професійного та особистісного самовдосконалення та продовжувати приносити користь суспільству. Специфіка освіти людей похилого віку полягає у тому, що її контингентом є люди, які поєднують навчальну діяльність з



особистим життєвим досвідом. Але на цей вид освіти не можна перекладати традиційні постулати педагогічної теорії, форми і методи навчання. Тому подальшого наукового обґрунтування потребує система підготовки фахівців із соціальної роботи та освіти дорослих зі студентами «Університету третього віку».

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Агапова О.В., Кононыгина Т.М. Образование пожилых. Руководство практической работы. – Орел: Издательство НП Редакция газеты «Орловская правда», 2001. – 32 с.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: «Медиум», 1995. – 323 с.
3. Гериатрия: Учебное пособие / Под. ред. Д.Т. Гебо-тарева. – М.: Медицина, 1999. – 240 с.
4. Кононыгина Т.М. Герагогика: пособие для тех, кто занимается образованием пожилых людей. – Орел: Агенство печати «Красная строка», 2006. – 166 с.
5. Мухіна Ю. Університет третього віку в Дні-прі нарощує нове коло партнерів та слухачів. [Елек-тронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nashemisto.dp.ua/2017/03/06/>– Загол. з екрану. – мова укр.
6. Саврилова Ж. Університет третього віку – пана-цея від самотності /Ж.Саврилова/ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://natanel.livejournal.com/4325.html> /. – Загол. з екрану. – мова укр.
7. Шилова Л.С. Факторы социальной адаптации пожилых в условиях реформ // Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2013. – С. 101–111.
8. Czerniawska O., Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii / O. Czerniawska. –Łódź, 2007. – s. 118–141.





УДК 373.1:371.8

## ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ЗАСІБ ЇХ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ

Червоненко К.С., аспірант  
кафедри педагогіки та педагогічної майстерності  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького

У статті порушено проблему організації волонтерської діяльності учнівської молоді. Доведено значущість волонтерства для формування їх соціальної активності. Здійснено спробу визначити основні мотиви та напрями волонтерства учнівської молоді.

**Ключові слова:** волонтерська діяльність, учнівська молодь, соціальне волонтерство, спортивне волонтерство, культурне волонтерство, екологічне волонтерство.

В статті затронута проблема організації волонтерської діяльності ученицької молоді. Доказано значимість волонтерства для формування їх соціальної активності. Сделана попытка определить основные мотивы и направления волонтерства для ученицької молоді.

**Ключевые слова:** волонтерская деятельность, ученицькая молодёжь, социальное волонтерство, спортивное волонтерство, культурное волонтерство, экологическое волонтерство.

Chervonenko K.S. VOLUNTEER ACTIVITY OF STUDENTS AS A WAY OF THEIR SOCIAL ACTIVITY

The article touches on the problem of organizing volunteer activities of students. The importance of volunteering for the formation of their social activity is proved. The attempt for determination the main motivations and directions of volunteering for students is made.

**Key words:** volunteer activity, students, social volunteering, sports volunteering, cultural volunteering, environmental volunteering.

**Постановка проблеми.** Складні соціально-економічні та політичні умови розвитку України негативно впливають на формування соціальної активності її громадян, а особливо учнівської молоді, світогляд, потреби, інтереси якої знаходяться на стадії формування. Саме тому перед державою стоїть складне завдання виховання соціально активного та соціально відповідального підростаючого покоління, без якого неможливо функціонування громадянського суспільства. Одним зі шляхів вирішення даної проблеми може виступати організація волонтерської діяльності учнівської молоді, у процесі якої будуть створені умови для вирішення соціальних та соціально-педагогічних проблем у суспільстві та активізації соціального розвитку та самореалізації суб'єктів волонтерства, розвитку їх загальнолюдських і культурних цінностей, формування стійкої системи ціннісних орієнтацій, що визначають їх подальший життєвий та професійний шлях.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Серед сучасних наукових досліджень проблема організації волонтерської діяльності досить популярна, а саме поняття по-різному тлумачиться науковцями.

Волонтерство як форма соціальної активності та організації соціальної практики учнів та студентів, засіб формування їх громадянської відповідальності розгля-

дається у працях В. Бочарової, В. Ярьської, І. Єрмакова, С. Єкімової та інших.

Волонтерству як соціально-педагогічній проблемі присвячені роботи З. Андерджанової, Р. Вайноли, Н. Заверико, А. Капської, Г. Лактіонової, С. Савченка, С. Харченка, В. Петровича та інших.

Сутність волонтерства як добровільної діяльності заради добробуту та процвітання суспільства у своїх роботах розглянули З. Бондаренко, І. Зверева, П. Павленко, Є. Холостова та інші. Проблему волонтерства як особливої форми спонтанного самовиявлення вільних громадян досліджував О. Лозовицький.

З гуманістичної точки зору підійшли до проблеми В. Герасимова, І. Кузьменко, Т. Лях та ін., розглядаючи цей феномен як спосіб підтримки, піклування, надання допомоги членам громади.

Соціальний аспект волонтерської діяльності розглянуто у працях О. Безпалько, Л. Вандишева, Н. Комарової, О. Карпенко, Л. Сікорської, М. Фірсової, Є. Холостової, І. Юрченка, Н. Янц та інші.

Але попри те, що ця проблема стала предметом дослідження багатьох вчених, проблема організації волонтерської діяльності учнівської молоді вимагає додаткових досліджень у даній галузі.

**Постановка завдання.** Метою статті є комплексне дослідження проблеми орга-



нізації волонтерської діяльності учнівської молоді в Україні. Визначення основних напрямків волонтерської діяльності учнівської молоді.

**Виклад основного матеріалу.** Історія волонтерства на території сучасної України нараховує понад сто років. Волонтерська діяльність спочатку існувала як традиція суспільно-корисної праці, взаємодопомоги, піклування про ближнього, як прояв милосердя та широчердності, як безоплатні громадські роботи (толока), а потім, як діяльність братств, філантропічних товариств, як «шефська робота» та «суспільне навантаження».

У незалежній Україні розвиток волонтерства як суспільного явища датується початком 90-х років ХХ ст., коли було створено службу під назвою «Телефон Довіри», де працювали волонтери. З 1992 року в Україні почала активно розвиватися мережа соціальних служб для молоді, метою діяльності яких стала реалізація державної молодіжної політики. Саме у рамках діяльності соціальних служб для молоді і відбувався активний розвиток волонтерського руху в Україні, особливо, учнівської та студентської молоді.

Одночасно із суспільними процесами в українському законодавстві починають з'являтися і нормативні документи, в яких визначалися основні поняття, суб'єкти, напрямки, шляхи регулювання і розвитку цього соціального явища: розпорядження президента України «Про організацію проведення в Україні «Міжнародного року волонтерів» (2001); закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001), закон України «Про соціальні послуги» (2003); постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про волонтерську діяльність у сфері надання соціальних послуг» (2003), закон України «Про волонтерський рух» (2006), закон України «Про волонтерську діяльність» (2011), закон України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» (2013). Цими кроками держава показала свою підтримку волонтерства як суспільного явища на всіх рівнях та у всіх його проявах.

Необхідно зазначити, що саме поняття «волонтер» походить від латинського слова «voluntarius» («добровільний, з власної волі», «той, хто пропонує себе для військової служби») [9, с. 370], але дослідники трактують його по-різному. Узагальнюючи різні підходи, ми будемо притримуватися думки, що волонтери – це добровольці, які осмислено та безкорисно здійснюють різні види соціальної допомоги. В основі тлумачення

поняття «волонтер» лежить сукупність ознак волонтерської діяльності у вузькому розумінні та волонтерства у широкому розумінні.

Різноманітність підходів до визначення понять «волонтерство» та «волонтерська діяльність» не дає можливості єдиного та універсального трактування, але, виокремлюючи ключові характеристики цього явища, серед яких: системність, суспільна користь, безоплатність, добровільність, організованість, активність та гуманність, ми будемо розглядати волонтерську діяльність як системну, добровільну, усвідомлену, організовану та суспільно корисну діяльність, спрямовану на підвищення соціальної активності її учасників та досягнення соціально значущої мети.

У практиці волонтерської діяльності також активно застосовується поняття «волонтерський рух», яке можна визначити як суспільний рух, що сприяє реалізації прагнень всіх суб'єктів волонтерської діяльності до вирішення соціальних та соціально-педагогічних проблем у різних сферах життя людини.

Широке розповсюдження волонтерський рух набув саме серед молоді. Про це свідчать дослідження багатьох учених (Р. Вайнола, А. Капська, Г. Лактіонова, Н. Комарова), які довели, що однією з найбільш чисельніших груп волонтерів у соціальній та соціально-педагогічній сфері виступає саме учнівська молодь.

З приводу визначення основних характеристик і, особливо, вікових меж цієї категорії населення існують певні неузгодженості. Так, за даними Організації Об'єднаних Націй, молодь – це особивікомвід 15 до 24 років [7], а за даними ЮНЕСКО – від 15 до 35 років [8]. Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» від 5 лютого 1993 р. визначає «молодь» як вікову групу від 14 до 35 років [1].

Дослідженням вікової періодизації молоді активно займалася українська вчена О. Шиян, яка визначила існування у віковій групі «молодь» (14-35 років) таких підгруп:

- особи (14-18 років), які мають неповну цивільну правоздатність – неповнолітні діти; здебільшого гомогенна група учнівської молоді, що навчається у школі, живе на утриманні дорослих.

- особи (18-35 років) – з повним обсягом правоздатності – молоді громадяни; студентська молодь; молодь, що навчається і працює; робітники, підприємці, молоді батьки [6, с. 223].

Спробу уточнити категорію «учнівська молодь» здійснила у своєму дослі-



дженні Є. Чугунова, яка визначила, учнівську молодь як специфічну соціальну групу молодих людей віком 15-18 років, куди входять старшокласники загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв та студенти училищ, коледжів, обов'язковою ознакою яких є набуття у певний період формальної освіти, яка здійснюється за різними напрямками [5, с. 214].

Нам імпонує думка О. Шиян та Є. Чугунової щодо визначення поняття «учнівська молодь» та її вікових меж. У контексті нашого дослідження учнівську молодь будемо розглядати як групу молодих людей віком від 14 до 18 років, які обов'язково здобувають освіту за різними напрямками.

Організація волонтерської діяльності учнівської молоді спрямована на реалізацію одночасно двох цілей: по-перше, вирішення соціальних та соціально-педагогічних проблем у суспільстві, а по-друге, активізація соціального розвитку та самореалізація суб'єктів волонтерства.

Успішність та результативність волонтерської діяльності залежить від декількох факторів, серед яких особливо виділяються наступні: мотивація людей, які нею займаються, та якість виконаної роботи.

Питання мотивації волонтерської діяльності заслуговує особливої уваги, оскільки більшість людей потребують визнання своєї роботи, вдячності та схвалення, що, у свою чергу, буде стимулювати їх до подальшої діяльності.

Серед основних мотивів, які керують людиною у процесі волонтерства можна виділити індивідуально-особистісні, зовнішні соціально значущі та внутрішні соціально значущі мотиви.

До індивідуально-особистісних мотивів волонтерської діяльності можна віднести наступні:

- боротьба із самотністю;
- схвалення інших людей;
- прагнення впоратися з особистими і сімейними проблемами;
- набуття знань та практичних навичок у певній сфері життя: реальне уявлення про певну професію, вибір напрямку професійної підготовки;
- розширення власного світогляду;
- реалізація особистісного потенціалу;
- задоволення потреби у самовдосконаленні, самореалізації і самовизначенні: можливість проявити себе, заявити про свою життєву позицію, знайти місце у системі суспільних відносин, потреба в осмисленні особистої індивідуальності, унікальності внутрішнього світу і бажання виконувати у суспільстві роль, згідно зі своєю індивідуальністю;

– вираження релігійних переконань та прихильностей;

– отримання рекомендацій для кар'єрного зростання;

– набуття важливих соціальних і практичних навичок: робота з комп'ютером, оргтехнікою, досвід міжособистісної взаємодії; розвиток комунікативних здібностей, досвід відповідальної взаємодії, лідерські навички; виконавча дисципліна, захист та відстоювання прав та інтересів; делегування повноважень; ініціативність.

До зовнішніх соціально значущих мотивів волонтерської діяльності можна віднести наступні:

– покращення життя об'єктів волонтерської діяльності;

– можливість широкого соціального і професійного спілкування;

– здійснення соціально корисної діяльності;

– сприяння змінам у суспільстві;

– суспільне визнання, почуття соціальної значущості;

– можливість спілкування, дружньої взаємодії з однодумцями;

– організація змістовного дозвілля.

До внутрішніх соціально значущих мотивів волонтерської діяльності можна віднести наступні:

– розширення кола спілкування, пошук однодумців;

– відчуття потрібності суспільству;

– причетність до вирішення важливих соціальних проблем;

– набуття досвіду відповідального лідерства та соціальної взаємодії, необхідних у подальшому житті;

– виконання суспільного або релігійного боргу.

Серед основних мотивів активної участі у волонтерській діяльності представників учнівської молоді, можна визначити наступні:

– по-перше, зайнятість волонтерською діяльністю суттєво підвищує статус дитини як серед однолітків, так і серед дорослих;

– по-друге, дитина отримує нагоду розширити коло свого спілкування, що особливо важливо у цьому віці;

– по-третє, дитина-волонтер робить внесок у розв'язання певних соціальних та соціально-педагогічних проблем окремої людини, суспільства та довкілля;

– по-четверте, у старших класах волонтерська діяльність може виступати прообразом обраної професійної діяльності;

– по-п'яте, волонтерство для учнівської молоді може виступати формою організації власного дозвілля;

– по-шосте, волонтерство дає змогу молодим людям впливати на власне життя;



у процесі надання допомоги, вони стають більш упевненими у собі, у своїх силах, здібностях, набувають нових знань, умінь і навичок. Також волонтерство дає змогу людині випробувати свої можливості, самоствердитися та самореалізуватися у процесі цієї діяльності [2, с. 11; 4].

А. Капська, досліджуючи досвід організації волонтерської діяльності учнівської молоді, зазначає, що діти активніше реалізують волонтерську діяльність, якщо вона їм цікава. Саме інтерес виступає тією рушійною силою, яка дозволяє молоді витратити велику кількість годин вільного часу на соціально значущу працю, що у свою чергу спрямоване на вирішення проблем самого підлітка, його сім'ї та організаторів волонтерського руху [2, с. 12].

Дослідниця виділяє певні правила, яким має бути підпорядкована вся їх діяльність:

- волонтерська діяльність не має бути одноманітною;
- кожна справа, яка буде виконуватися дітьми, обов'язково повинна бути спрямована на їх самореалізацію, прояв ініціативності, соціальної активності та персональної відповідальності;
- волонтерська практика не повинна заважати навчанню дітей;
- діяльність, яку вони мають виконувати, повинна бути безпечна;
- обов'язково визначити засоби заохочення;
- демонструвати перспективи їх участі у волонтерській діяльності та обговорювати з ними плани на майбутнє [2].

Розглядаючи проблему волонтерства учнівської молоді, обов'язково необхідно врахувати досвід організації волонтерської діяльності у громадсько-активній школі. М. Товкало та Л. Даниленко розглядали волонтерство як невіддільну частину шкільного життя. Автори зазначають, що засноване на готовності школярів самостійно визначити й вирішувати значущі для навколишньої громади проблеми, волонтерство розвиває в учнів почуття довіри та поваги до мешканців громади й забезпечує важливу умову розвитку дитини – її співпрацю з іншими членами громади, а не тільки з батьками і вчителями. Громадсько-активна школа залучає до волонтерства не лише дітей, а й їхніх батьків та членів громади [3, с. 5].

Ґрунтуючись на досвіді організації та здійснення волонтерської діяльності, ми вважаємо, що для учнівської молоді найактуальнішими її напрямками виступають: соціальне волонтерство, спортивне волонтерство, культурне волонтерство та екологічне волонтерство.

Соціальне волонтерство – це найпопулярніший напрямок діяльності учнівської молоді, який передбачає надання різнобічної допомоги незахищеним верствам населення: психолого-педагогічний супровід дітей та підлітків (репетиторство, проведення свят, організація дозвілля); допомога у медичних та реабілітаційних закладах різного спрямування, територіальних центрах соціального обслуговування та закладах соціальної підтримки або догляду; будь-яка профілактична та соціально-реабілітаційна робота тощо.

Спортивне волонтерство – напрямок волонтерства, який передбачає допомогу волонтерів у процесі організації та проведення спортивних заходів.

Учнівська молодь може бути активно включена у таку діяльність як зустріч спортсменів, супровід та допомога у розміщенні; підготовка спортивних об'єктів до проведення змагань, участь у масовці під час церемоній відкриття та закриття; робота з інформацією та ЗМІ тощо. Спортивне волонтерство має свої особливості, оскільки важливими виступають компетенції самого волонтера, наприклад, знання іноземної мови, оскільки більшість спортивних заходів передбачають учасників з різних країн, знання певного виду спорту (особливо на чемпіонатах, присвячених певному виду спорту).

Культурне волонтерство – напрямок волонтерської діяльності, спрямований на збереження та примноження культурної спадщини, формування культурної ідентичності, збереження історичної пам'яті, а також допомога у процесі організації та проведення заходів у сфері культури та мистецтва: допомога у процесі реставрації архітектурних пам'яток, поповнення експозиційного фонду, організація екскурсій, робота з туристичними групами, особливо під час різних свят, участь у культурних проектах тощо.

Екологічне волонтерство – напрямок волонтерської діяльності, спрямований на реалізацію добровільних кампаній з очищення території, прибирання парків, збирання сміття, прибирання автомобільних доріг; раціональне використання копалин; поліпшення стану навколишнього середовища; облаштування місцевих парків; охорона природи; екологічна просвіта; боротьба із споживацьким ставленням до природи тощо.

Волонтерська діяльність учнівської молоді формує у них соціальну активність та відповідальність, сприяє їх саморозвитку та самореалізації у діяльності, створює умови для здійснення правильного професійного вибору. Діти



вчатися знаходити вихід із проблемних ситуацій, вчатися працювати у команді, нести відповідальність, враховувати інтереси і потреби інших людей, вміти домовлятися та організувати діяльність свою та інших.

**Висновки.** Отже, узагальнюючи основні положення нормативно-правових документів у сфері організації та здійснення волонтерської діяльності, а також численні дослідження вчених у цій сфері ми визначаємо, що волонтерська діяльність учнівської молоді – це системна, добровільна, усвідомлена, організована та суспільно корисна діяльність осіб віком 14-18 років, які обов'язково здобувають освіту з різних напрямків, спрямована на підвищення їх соціальної активності та досягнення соціально значущої мети.

Організація волонтерської діяльності учнівської молоді спрямована на вирішення соціальних та соціально-педагогічних проблем у суспільстві та активізацію соціального розвитку та самореалізації суб'єктів волонтерства.

Найактуальнішими напрямками волонтерської діяльності учнівської молоді виступають соціальне, спортивне, культурне та екологічне волонтерство.

У цілому волонтерська діяльність учнівської молоді виступає дієвим інструментом вирішення важливих соціальних та соціально-педагогічних проблем сучасного українського суспільства та одним з найефективніших засобів формування соціальної активності та соціального розвитку підрастаючого покоління, яке виступає фундаментом становлення громадянського суспільства.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні : Закон України № 2998-12 від 05.02.1993. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2998-12>.
2. Капська А.Й. Технологізація волонтерської роботи в сучасних умовах / А.Й. Капська. – Київ : Дер. центр соц. служб, 2001. – 140 с.
3. Стандарти громадсько-активної школи: волонтерство : [навчально-методичний посібник] / М.Я. Товкало ; під заг. ред. Л.І. Даниленко. – Київ : Плеяди, 2014. – 52 с.
4. Чистякова І.А. До питання глобального поширення волонтерських рухів та управління міжнародними волонтерськими програмами / І.А. Чистякова // Змістові інновації у магістерській підготовці соціальних педагогів : [монографія] / за заг. ред. : А. А. Сбруєвої та О. М. Полякової. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2013. – 388 с.
5. Чугунова Є.В. Специфіка художньо-виховного впливу різних видів та форм музично-дозвільної діяльності учнівської молоді / Є.В. Чугунова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/9920/1/Chugunova.pdf>
6. Шиян О. Молодь як цільова група державної освітньої політики з питань забезпечення здорового способу життя / О. Шиян. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <file:///C:/Users/HOME/Downloads/%D0%9F%D0%A0%D0%9E%20%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D1%8C.pdf> C.223- 229
7. The World Programme of Action for Youth. – Printed at the United Nations, New York, 2010. – 75 p.
8. UNESCO. – [Electronic Resource]. – Mode Access : <http://en.unesco.org>.
9. Volunteer // Online Etymology Dictionary [Electronic Resource]. – Mode Access : [www.etymonline.com/index.php?term=volunteer](http://www.etymonline.com/index.php?term=volunteer)



## СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 377.374

### ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Василенко О.В., к. пед. н., доцент,  
професор кафедри іноземних мов  
Національна академія внутрішніх справ

Статтю присвячено проблемі використання технологій дистанційного навчання для формування професійної компетентності майбутніх працівників органів внутрішніх справ. Проаналізовано поняття та складники професійної компетентності курсантів-правоохоронців, сутність, фактори, принципи й особливості використання дистанційного навчання, роль і місце викладача в педагогічній взаємодії з курсантом. Зазначається, що дистанційне навчання обумовлене впливом технологічного, педагогічного й організаційного чинників, характеризується швидким реагуванням на розвиток технологій і виклики швидкозмінного інформаційного суспільства, передбачає володіння курсантами навичками самостійного навчання.

**Ключові слова:** професійна компетентність, майбутні правоохоронці, дистанційне навчання, інформаційно-комунікативні технології навчання.

Статья посвящена проблеме использования технологий дистанционного обучения для формирования профессиональной компетентности будущих сотрудников правоохранительных органов. Проанализированы понятие и составляющие профессиональной компетентности курсантов-правоохранителей, сущность, факторы, принципы и особенности использования дистанционного обучения, роль и место преподавателя в педагогическом взаимодействии с курсантом. Подчеркивается, что дистанционное обучение обусловлено влиянием технологического, педагогического и организационного факторов, оно характеризуется быстрым реагированием на развитие технологий и вызовы изменяющегося информационного общества, предполагает владение курсантов навыками самостоятельного обучения.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, будущие правоохранители, дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии обучения.

#### Vasylenko O.V. FORMATION OF FUTURE LAW ENFORCERS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

The article is devoted to the problem of using distance learning technologies for the formation of professional competence of future law enforcement officers. The concepts and components of the professional competence of law enforcement cadets, as well as essence, factors, principles and peculiarities of the use of distance learning, role and place of the teacher in pedagogical interaction with the cadets are analyzed. There has been noted that distance learning is due to the influence of technological, pedagogical and organizational factors, it is characterized by a rapid response to the technologies development and challenges of a changeable information society, requires the cadets' independent learning skills.

**Key words:** professional competence, future law enforcement officers, distance learning, information and communication technologies of training.

**Постановка проблеми.** Однією з основних передумов розбудови України як правової та демократичної держави є високий професіоналізм правоохоронців, оскільки він певною мірою впливає на процес правотворчості і правозастосування. Правоохоронці відповідають за дотримання прав і свобод громадян, мають діяти за принципами вірності народу і закону, справедливості, гуманності й незалежності. Від сучасного правоохоронця вимагаються не лише глибокі професійні знання, але й розуміння стану та динаміки змін сус-

пільного життя, високі моральні якості, суспільна активність, організаторські навички, функціональні вміння, швидка змінюваність та зростання обсягу соціальної та юридичної інформації висувають принципово нові вимоги до загальнокультурного й інтелектуального рівнів правоохоронців. Висока кваліфікація, професійна, моральна та правова культура працівників міліції забезпечує їм високий авторитет та повагу в суспільстві.

Варто зазначити, що в державі відбувається активний процес реформування



правоохоронної системи, який розпочався ухваленням низки Законів України: «Про Національну поліцію» (2015 р.), «Про Дисциплінарний статут органів внутрішніх справ України» (2013 р.), «Про оперативно-розшукову діяльність» (2015 р.), «Про освіту» (2015 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.). Зазначені й інші нормативно-правові документи є підґрунтям якісної професійної підготовки фахівців нової формації, кваліфікація яких має відповідати міжнародному та європейському рівням.

Відтоді навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах системи Міністерства внутрішніх справ (далі – МВС) повинен спрямовуватися на формування високого рівня професійної компетентності курсантів, постійне вдосконалення набутих ними знань, зокрема завдяки активному використанню новітніх освітніх технологій. До таких технологій належить дистанційне навчання, яке дозволяє розв'язувати нові дидактичні завдання, спрямовані на забезпечення якості й ефективності освітніх послуг. Запровадження інформаційно-комунікативних і дистанційних технологій навчання набуває особливого значення для розвитку освітньої системи України в умовах світових тенденцій глобалізації, інтеграції, переходу до інформаційного суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти проблеми формування професійної компетентності фахівців досліджували А. Маркова, Л. Петровська, Л. Пуховська, С. Сисоева та ін. Професійну компетентність працівників органів внутрішніх справ України вивчали багато зарубіжних і вітчизняних науковців, а саме: О. Бандурка, В. Бакуменко, Н. Кулик, В. Медведєв, В. Синьов, С. Сливка, В. Тюріна, Г. Яворська та ін.

Водночас у багатьох наукових дослідженнях обґрунтовано необхідність упровадження дистанційних технологій навчання в систему освіти як найбільш ефективної освітньої технології в інформаційному середовищі. Значний внесок у наукові дослідження та впровадження в педагогічну практику ідей дистанційного навчання зробили О. Андреев, Т. Вороніна, В. Солдаткін, А. Хуторської та ін. Проблеми забезпечення якості дистанційного навчання розглядав Ю. Деражне, використання можливостей Інтернету в освіті – Є. Полат, В. Попов, особливості спілкування «педагог – студент» у процесі дистанційного навчання – В. Баженова. Проблеми наукової розробки та впровадження новітніх інформаційних технологій в освітню галузь України перебувають у центрі уваги таких

вітчизняних учених і фахівців у галузі теорії та практики дистанційної освіти: В. Бикова, В. Кухаренка, В. Олійника, П. Стефаненка, Б. Шуневича та ін.

**Постановка завдання.** Водночас варто зазначити недостатність розробки проблеми професійної підготовки майбутніх правоохоронців із використанням технологій дистанційного навчання. Тому метою статті є аналіз сутності професійної компетентності правоохоронців, зважаючи на специфіку діяльності працівників органів внутрішніх справ (далі – ОВС) у сучасних умовах, розкриття можливостей її формування шляхом дистанційних технологій навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для розвитку сучасного суспільства характерні певні тенденції, що визначатимуть специфіку формування професіоналізму фахівця будь-якої галузі, зокрема правоохоронця, і які варто взяти до уваги ще на етапі навчання в системі вищої освіти. Насамперед, це формування інформаційного суспільства та поширення економіки знань: у сучасному суспільстві вартість всесвітнього експорту інформаційно-комунікаційних послуг швидко зростає і стає важливим сектором росту економіки. Як наслідок, інформація та знання стають джерелами вартості, праця стає більш складною та різноманітною, а навчання – її невід'ємним елементом.

За таких умов формування високого рівня професійної компетентності майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі, а також готовності до постійного саморозвитку й оновлення знань впродовж життя стають пріоритетними завданнями професійної підготовки, що сприятиме самореалізації та успішній професійній діяльності фахівців в умовах швидких змін у майбутньому.

У світовій і вітчизняній педагогічній теорії та практиці поширений підхід до компетентності як до динамічної комбінації знань, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що відображають результати навчання за освітньою програмою, і лежать в основі кваліфікації випускника [3]. Водночас професійна компетентність інтегрує в собі різнобічні знання, вміння, навички та ставлення, які демонструє працівник відповідно до вимог певної професії.

Узагальнення думок науковців дає можливість визначити поняття компетентності як демонстрації знань, умінь, навичок і ставлень, потрібних і необхідних для ефективного виконання професійної або соціальної функції. Отже, професійна компетентність передбачає здатність до вико-



нання професійних функцій і є основою професійної підготовки. Специфіка професійної компетентності полягає в тому, що її зміст формується згідно з окремою спеціальністю або професією. Професійна компетентність інтегрує набір певних ключових компетентностей, вибір яких обумовлюється специфікою професійної діяльності певного напрямку підготовки [3]. Зважаючи на зазначене, професія правоохоронця вимагає від нього як фахівця, передусім, сукупності відповідних професійних знань, навичок і вмінь.

Специфіка професійної діяльності працівників ОВС полягає в тому, що її метою є забезпечення законності, правопорядку, боротьби зі злочинністю, захисту інтересів і прав громадян. Вона надзвичайно складна та різноманітна й вимагає від правоохоронця високого рівня оволодіння професійними вміннями та навичками, розвинутих творчих здібностей, високої професійної компетентності.

Отже, професійну компетентність курсантів вищих навчальних закладів МВС України можна розглядати як складну професійно-особистісну характеристику особи, що відображає специфіку фахової діяльності та складається із сукупності професійних якостей працівника ОВС, які регламентують і регулюють виконання ним професійних завдань і обов'язків. Спираючись на дослідження вчених із проблеми професійної компетентності працівника міліції, можна дійти висновку, що це інтегроване особистісне утворення, яке складається з досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей, що забезпечує готовність професіонала до ефективного виконання правоохоронної діяльності [3].

Розглянемо складники професійної компетентності, які важливі для формування і становлення справжнього професіонала.

Беручи до уваги провідні світові тенденції, Рада Європи визначила такі ключові компетенції, що забезпечують готовність фахівців до адаптації та самореалізації в умовах сучасного інформаційного суспільства:

- соціально-політична компетенція, тобто готовність до рішення проблем, яка визначає не стільки реальну ефективність рішень, що приймаються, скільки психологічну готовність брати на себе відповідальність за прийняті самостійно рішення;
- інформаційна обізнаність, яка означає сукупність готовності і потреби працювати із сучасними джерелами інформації у професійній і побутовій сферах діяльності;
- комунікативна компетенція, яка складається із трьох складників (мовної, мов-

ленневої та соціокультурної) і життєво потрібна для успішного професійного функціонування та кар'єрного росту практично у будь-якій галузі;

– соціокультурна компетенція, тобто готовність і здатність жити та взаємодіяти в сучасному полікультурному світі [2, с. 77].

У більш вузькому контексті професійна компетентність працівника органів внутрішніх справ охоплює такі основні складники: правознавчу, конфліктологічну, комунікативну, інформаційну, соціальну, лінгво-соціокультурну, психологічну обізнаність тощо [8].

Отже, навчально-виховна діяльність курсантів, організована у вищому навчальному закладі, має бути спрямована на формування вищезазначених професійних компетенцій і якостей, підвищення професіоналізму майбутніх правоохоронців. Одними з найбільш ефективних у професійній підготовці курсантів-правоохоронців вважають дистанційні технології навчання, які характеризуються швидким реагуванням на розвиток сучасних технологій і виклики швидкозмінного інформаційного суспільства.

Дистанційне навчання розуміють як індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності фахівцем, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі новітніх інформаційно-комунікативних і психолого-педагогічних технологій [6, с. 99]. Таке навчання поширилося наприкінці ХХ ст. завдяки використанню більш сучасних, досконалих і структурованих навчально-методичних матеріалів, сучасних інформаційно-комунікативних технологій, індивідуалізованого підходу до кожного студента та залученості до навчального процесу.

Проблема дистанційного навчання активно досліджується в сучасній педагогічній науці. Тому існує багато підходів до визначення поняття. Так, дистанційне навчання дослідники визначають як:

- цілеспрямований процес інтерактивної взаємодії тих, хто навчає і навчається, та засобами навчання, інваріантний щодо їх розташування у просторі та часі, який реалізується у специфічній дидактичній системі, тобто є навчанням на відстані, коли викладач і студент розділені просторово (Е. Полат);
- комплекс освітніх послуг, що надаються широким верствам користувачів за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища на будь-якій відстані від установ додаткової професійної освіти (Ю. Первін);





– новий етап заочного навчання, на якому забезпечується застосування інформаційних технологій, заснованих на використанні персональних комп'ютерів, відео й аудіотехніки (Л. Давидов);

– синтетичну, інтегральну, гуманістичну форму навчання, що базується на використанні широкого спектру традиційних і нових інформаційно-комунікативних технологій, їх технічних засобів, які використовуються для доставки навчального матеріалу, його самостійного вивчення, організації діалогового обміну між викладачем і учнями, коли процес навчання некритичний до їх розташування у просторі та часі, а також до конкретного освітнього закладу (А. Андреев).

Слід розрізнити поняття дистанційного навчання та дистанційної освіти, які пов'язані між собою, але не тотожні. На думку дослідників, поняття «дистанційне навчання» відображає спосіб, метод, алгоритм здобуття й передачі знань через технології навчання на відстані. Поняття ж «дистанційна освіта» означає результат такого навчання, тобто є сфокусованим підсумком здобуття необхідних фахівцю дистанційних послуг знань [5].

Попри неоднозначність визначення поняття, усі дослідники поділяють думку, що дистанційне навчання зберігає переваги, властиві традиційним формам навчання (контакти з викладачами та слухачами, контроль за правильністю засвоєння матеріалу), але, крім того, має низку інших переваг: вільний графік навчання; незалежність від місця розташування; зручний вид подання матеріалів; індивідуальний темп навчання; відсутність обмежень через вік, комунікабельність, стан здоров'я тощо [1].

Взагалі, завдяки створенню мобільного інформаційно-освітнього середовища, що базується на сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологіях, та скороченню питомих витрат на одного студента система дистанційного навчання дозволяє забезпечити принципово новий рівень доступності освіти при збереженні її якості. На думку дослідників, висока якість дистанційного навчання визначається такими чинниками: можливістю залучення висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів і фахівців у сфері нових інформаційних технологій до розробки навчально-методичного забезпечення; високим інтелектуальним потенціалом інформаційного середовища дистанційного навчання; високим рівнем самостійності в навчальній діяльності студентів; багатьма різноманітними завданнями, зокрема й дослідного характеру; потенціалом колективної творчості під час телеконференцій у мережі Інтернет;

можливістю практично щоденного індивідуального спілкування викладача та студента тощо [5].

Вивчення досліджень теоретиків і практиків дистанційного навчання дозволило дійти висновку, що воно ґрунтується на таких основних принципах:

– широке застосування нових інформаційно-комунікативних технологій;

– вільний доступ, тобто право кожного вчитися й отримувати знання;

– навчання при мінімальному контакті з викладачем, в основі якого – самостійна робота студентів;

– гнучкість, яка виявляється у відсутності регулярних занять у вигляді лекцій, семінарів і вільний вибір часу, необхідного для засвоєння курсу;

– модульність, яка виражається в тому, що кожна окрема дисципліна або низка дисциплін створюють цілісне уявлення про певну предметну галузь;

– паралельність, пов'язана з тим, що навчання може відбуватися за суміщення з іншими видами діяльності;

– далекодія, що полягає у відсутності перешкод у вигляді відстані між місцезнаходженням студента й освітньою установою;

– асинхронність, що припускає можливість реалізації технологій навчання та навчання незалежно від часу;

– масовість, що означає некритичність параметра «кількість тих, хто навчається» [4].

До зазначених принципів можна додати ще й такі: принцип інтерактивності; принцип стартових знань; принцип індивідуалізації; принцип ідентифікації; принцип регламентного навчання; принцип педагогічної доцільності застосування засобів нових інформаційних технологій та ін. [5].

Запровадження в навчальний процес технологій дистанційного навчання допомагає вирішити багато проблем, як-от оперативне використання новітніх знань; підвищення інформаційної забезпеченості навчального процесу; вільний доступ до спілкування з видатними вченими і фахівцями певної галузі, підвищення мотивації та самоорганізації навчальної діяльності тих, хто навчається тощо.

Важливим є те, що дистанційне навчання обумовлене впливом трьох чинників: технологічного, педагогічного й організаційного [9, с. 89]. Перший чинник пов'язаний з інформаційними технологіями, що використовуються для розробки, доставки, підтримки навчальних курсів і навчального процесу загалом. Значення другого чиннику визначається набором методів і прийомів, що використовуються в навчальному



процесі. Третій чинник, організаційний, характеризує специфіку організаційної структури дистанційного навчання.

Характерною особливістю дистанційного навчання є використання всіх видів інформаційних технологій, але переважно комп'ютерних і телекомунікаційних, засобами яких є комп'ютери, комп'ютерні мережі, мультимедійні системи тощо. Нові електронні технології, як-от інтерактивні диски CD-ROM, електронні дошки оголошень, мультимедійний гіпертекст, доступні через глобальну мережу Інтернет, сприяють активному залученню студентів до навчального процесу, а також дозволяють управляти останнім на відміну від більшості традиційних навчальних технологій.

Як зазначає Б. Шуневич, технічна реалізація дистанційного навчання по суті вторинна. Первинним у дистанційному навчанні є кваліфікація викладачів, якість навчально-методичних матеріалів і власне методика навчання [9]. Ефективність і успіх дистанційного навчання залежить від організації та методичної якості використовуваних матеріалів, урахування особливостей подання інформації, рівня підготовки педагогів, що беруть участь у процесі, їхнього розуміння особливостей надання та сприйняття інформації шляхом сучасних віртуальних комунікацій.

Варто зауважити, що в системі дистанційної підготовки майбутніх правоохоронців суттєво змінюється роль і місце викладача в педагогічній взаємодії зі студентом: викладач є координатором, який не тільки організовує та здійснює педагогічне взаємодію з тим, хто навчається, за допомогою інформаційних технологій, а й керує його навчально-пізнавальною діяльністю в індивідуальному режимі, здійснює його консультування й оцінювання навчальної діяльності [7]. Хоча роль викладача тут зводиться до управління навчальним процесом, але його вплив на пізнавальну діяльність студента не зменшується, а відповідальність збільшується. Перед викладачем стоїть завдання управління навчанням студентів шляхом формування мотивів діяльності, постановки кінцевої та проміжних цілей, окреслення необхідної для досягнення цілей інформації та видів навчальної діяльності тощо.

Важливо наголосити, що основу освітнього процесу під час дистанційного навчання студентів, зокрема курсантів вищих навчальних закладів системи МВС, становить цілеспрямована і контрольована інтенсивна самостійна робота студента, який може вчитися у зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, маючи при собі комплект спеціальних засобів нав-

чання й узгоджену можливість контакту з керівником та іншими студентами з використанням традиційних і новітніх інформаційно-комунікативних засобів.

Під час дистанційного навчання значно підвищуються вимоги до володіння студентами навичками навчальної роботи та роботи із джерелами інформації. За словами С. Сисоевої, «вчитися ефективно за такою формою навчання можуть тільки люди з певними сформованими навичками самоосвіти і стійкою мотивацією щодо навчання» [7, с. 81]. Виходячи із зазначеного, можна стверджувати, що можливість оптимізації навчання майбутніх правоохоронців у дистанційному режимі, пов'язана, насамперед, з активізацією їх самостійної роботи, підвищенням її ефективності та якості.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, у наш час дистанційне навчання стає все більш актуальним для майбутніх фахівців будь-якої галузі, зокрема правоохоронців. Використання дистанційного навчання сприяє формуванню професійних компетенцій курсантів-правоохоронців, а саме: правознавчої, конфліктологічної, комунікативної, інформаційної, психологічної та ін., що значно покращує якість професійної підготовки фахівця. У сучасних умовах підготовки майбутніх працівників ОВС з використанням дистанційного навчання актуальним є удосконалення змісту, методів, форм організації навчальної роботи студентів, способів аналізу і корекції його результатів відповідно до нових дистанційних технологій.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх правоохоронців у вищих навчальних закладах системи МВС України є багатогранною і потребує подальшого дослідження і розв'язання. Перспективними напрямками для майбутніх досліджень проблеми формування професійної компетентності курсантів є питання, що стосуються більш детального вивчення й апробації методик дистанційного навчання, дослідження і запозичення позитивного досвіду використання такої форми навчання для підготовки поліцейських зарубіжних країн тощо.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Андреев А. Введение в дистанционное обучение : [учеб.-метод. пособие] / А. Андреев. – М. : Московский государственный университет экономики, статистики и информатики. – 1997. – 50 с.
2. Бугаєвська Г. Функціональна грамотність студентів вищих закладів освіти як психолого-педагогічна проблема / Г. Бугаєвська // Вісник Луганського



національного університету імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 22 (257). – Ч. VII. – С. 73–79.

3. Жукевич І. Професійна компетентність майбутнього правоохоронця : сутність і складові / І. Жукевич // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : [зб. наук. праць] ; за ред. Л. Лук'янової та ін. – Ніжин : Видавництво ІП Лисенка М.М., 2013. – Вип. 6. – С. 53–60.

4. Кларин М. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. Кларин // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 34–42.

5. Лещенко І.Т. Розвиток дистанційної освіти в Російській Федерації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / І. Лещенко ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України. – К., 2008. – 20 с.

6. Освіта дорослих : енциклопедичний словник / за ред. В. Кременя, Ю. Ковбасюка. – К. : Основа, 2014. – 496 с.

7. Сисоєва С. Проблеми дистанційного навчання : педагогічний аспект / С. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. 3–4. – С. 78–87.

8. Тюріна В. Сутність і структура професійної компетентності курсантів як майбутніх працівників органів внутрішніх справ / В. Тюріна [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2005\\_8\\_1/doc\\_pdf/turina.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2005_8_1/doc_pdf/turina.pdf)

9. Шуневич Б. Теоретичні основи дистанційного навчання : [навч. посібник] / Б. Шуневич. – Львів : Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2006. – 244 с.



УДК 378.147.001.76

## ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ – ОДИН ІЗ КЛЮЧОВИХ ЗАСОБІВ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ

Грінкевич В.М., к. біол. н.,  
доцент кафедри біології  
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця

Грінкевич С.В., студент  
Навчально-науковий комплекс «Інститут прикладного системного аналізу»  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

У статті актуалізується поняття «інформаційні технології» та розглядається важливість впровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес. Обговорюється питання застосування різних інтернет-ресурсів у навчальному процесі вищих медичних навчальних закладів. Зокрема, розглядаються основні види сучасних онлайн ресурсів.

**Ключові слова:** медична освіта, інформаційні технології, інтернет-ресурси, онлайн-бібліотеки, онлайн-курси, 3D-моделювання, комп'ютерна симуляція.

В статье актуализируется понятие «информационные технологии» и рассматривается важность внедрения информационных технологий в учебно-воспитательный процесс. Обсуждается вопрос применения различных интернет-ресурсов в обучающем процессе высших медицинских учебных заведений. В частности, рассматриваются основные виды современных онлайн-ресурсов.

**Ключевые слова:** медицинское образование, информационные технологии, интернет-ресурсы, онлайн-библиотеки, онлайн-курсы, 3D-моделирование, компьютерная симуляция.

Grinkevych V.M., Grinkevych S.V. USING OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN MEDICAL UNIVERSITIES AS ONE OF THE KEY TOOL OF THE INCREASING OF QUALITY OF HIGH EDUCATION

The article actualizes the term “information technologies” and considers importance of implementing of information technologies into process of education. We discuss the application of different internet resources during educational processes in medical universities. Among them, we consider different types of modern online resources.

**Key words:** medical education, information technologies, internet resources, online libraries, online courses, 3D modeling, computer simulation.

**Постановка проблеми.** Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні останнім часом, потребують суттєвих змін у багатьох сферах діяльності держави, і насамперед в освіті [1, с. 6]. Одним із пріоритетних напрямів у сучасних умовах реформування медичної освіти в Україні є необхідність застосування інформаційних технологій у вищих навчальних закладах під час підготовки майбутніх фахівців, а незмінною складовою частиною будь-якого навчально-виховного процесу є його інформатизація, що передбачає використання новітніх електронних технологій [2, с. 7; 3, с. 274; 4, с. 14]. Поняття «інформаційні технології» об'єднує методи та програмно-технічні засоби, які забезпечують пошук

і обробку даних, зберігання, поширення та своєчасне відображення інформації. Одним із найістотніших складників інформатизації вищих навчальних закладів є створення, впровадження та розвиток комп'ютерно-орієнтованого освітнього середовища на основі інформаційних систем, мереж, ресурсів. Головною метою інформатизації є підготовка майбутнього фахівця до повноцінного життя та діяльності в сучасних умовах [5, с. 37; 6, с. 28; 7, с. 58]. Незважаючи на те, що необхідність впровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес не викликає сумнівів, нині у вищій школі склалася незвичайна ситуація: можливості комп'ютерних технологій величезні, але вони майже не впливають



на масову практику саме медичної освіти, що відповідає таким можливостям. Причина полягає, насамперед, у тому, що, незважаючи на наявність концептуальних розробок, методичні основи використання інформаційних технологій навчання потребують системного обґрунтування. Проникнення сучасних інформаційних технологій у сферу медичної вищої освіти дозволить педагогам якісно змінити зміст і методи навчання, комплексно перебудувати педагогічний процес, істотно підвищити його якість і ефективність [8, с. 17; 9, с. 49].

**Постановка завдання.** Мета роботи полягає у визначенні потенціалу сучасних інтернет-ресурсів і умови їх використання як засобів навчання студентів вищих медичних навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У зв'язку зі стрімким розвитком науки, техніки, культури інформатизація вищої школи передбачає постійне оперативне оновлення навчальної інформації, а також освоєння адекватних науковому змісту навчання й індивідуальним особливостям студентів-медиків способів донесення навчальної інформації. Для ефективного інформаційного забезпечення педагогічного процесу кожен викладач і студент, насамперед, повинні мати доступ до практично необмеженого обсягу інформації та її аналітичної обробки. Розвиток глобальної комп'ютерної мережі Інтернет дозволяє широко використовувати її в освітніх цілях. Новітні досягнення в технології передачі даних з урахуванням останніх винаходів у сфері мультимедіа відкривають необмежені можливості з обробки та передачі масиву даних практично в будь-яку точку земної кулі.

Відносно недовга, але бурхлива історія розвитку інформаційних технологій, звичайно, істотно вплинула на еволюцію підходів, сучасних методів і ресурсів для їх використання в навчальному процесі – від переходу до масового представлення інформації в цифровому вигляді на різних носіях (стартом стали вже класичні тепер електронні бібліотеки) до появи комплексних інтегрованих рішень у вигляді інтерактивних онлайн-ресурсів із різноманітним мультимедіафункціоналом – відеозаписи лекцій, бази даних знань, бібліотеки крос-посилань на інші ресурси, інтерактивні тести, засоби математичного та графічного (3D) моделювання тощо. У статті ми розглянемо основні види сучасних онлайн-ресурсів і зупинимося на їхніх особливостях щодо використання в навчальному процесі.

Оскільки звичайні бібліотеки вже давно втратили актуальність, на зміну їм приходять **онлайн-бібліотеки** – масштабні

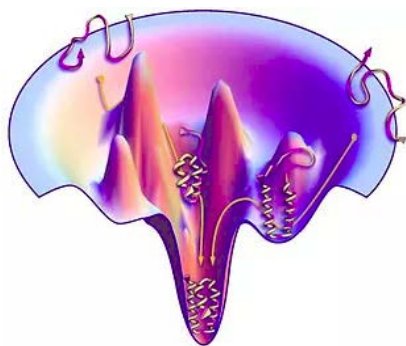
ресурси, де можна легко знайти потрібну інформацію за автором, тематикою й іншими критеріями. У наш час по всьому світі видаються тисячі різноманітних підручників, статей, лекцій, наукових робіт в електронному вигляді. Крім того, перелік програмних засобів навчального призначення на сучасному етапі містить комп'ютеризовані довідники, збірники задач і прикладів (ситуацій), навчально-методичні комплекси, ілюстрації для підтримки різних видів занять, які є надзвичайно корисними будь-якому студенту, що бажає вивчати медицину, зокрема й біологію. Незважаючи на те, що користуватися паперовим носієм інформації порівняно з електронним більш зручно, останній набув великої популярності завдяки, насамперед, можливості швидкого пошуку за текстом і ефективній обробці інформації [10, с. 347].

Іншим програмним засобом навчального призначення, що може широко використовуватися в системі медичної освіти, є **онлайн-курси** (open learning, MOOS – Massive Open Online Courses). У наш час на спеціалізованих сайтах (EdX, Coursera, Udemu та ін.) можна знайти безліч таких курсів, серед яких і курси відомих світових університетів. Використовуючи їх, можна самостійно та за своїм особистим графіком здобути знання у потрібному напрямі медицини і біології. Такі курси нерозривно пов'язані із загальною освітньою програмою навчання у вищому медичному навчальному закладі, сприяючи максимальній активізації студентів, індивідуалізуючи їхню роботу і надаючи їм можливість самим керувати своєю пізнавальною діяльністю. Принцип складання таких онлайн-курсів має суто навчальний характер. Зазвичай вони поділяються на модулі за темами і містять пояснення, правила, ілюстрації, схеми, графіки, зразки виконання завдань тощо. Спочатку ви вивчаєте матеріали як текстові, так і мультимедійні, а згодом здійснюєте тестування, яке підкаже ваш рівень засвоєння матеріалу. У разі незадовільного проходження тесту, ви можете повернутися на крок назад, повторити вивчене та спробувати ще раз. Основними перевагами онлайн-курсів є те, що вони надають можливість успішної роботи як сильним, так і середнім, і навіть слабким студентам, тренуючи у них одночасно оперативну, короткочасну і довготривалу пам'ять. Такий вид навчання вимагає не лише механічного запам'ятовування навчального матеріалу, а й передбачає знаходження конструктивної відповіді на поставлені питання.

Технологія тривимірного представлення біологічних структур і процесів (**3D-мо-**



**делювання)** поєднує комп'ютерну графіку та моделювання, що сприяє повному зануренню у процес навчання та реалістичному розумінню молекулярних процесів у клітинах під час проведення біологічних досліджень. Наприклад, завдяки сучасній технології 3D-моделювання стало можливим отримання тривимірного зображення структури складного білка [11, с. 1042]. Слід зауважити, що процес поєднання протеїну з молекулою дезоксирибонукліїнової кислоти (далі – ДНК) не може бути реалістично змодельований в одно- чи двовимірному просторі. Завдяки технології тривимірного зображення такого білка, вчені тепер можуть краще зрозуміти його структуру й амінокислотну послідовність, а також пояснити функції, зумовлені його унікальною конформацією (рис. 1).



**Рис. 1.** Тривимірне зображення рівнів енергетичного поля складного білка за допомогою технології 3D-моделювання

**Моделювання складних біологічних систем** за допомогою математичних методів – ще один із важливих сучасних онлайн-ресурсів, особливо для тих студентів, які поглиблено вивчають біологічні процеси, і з першого курсу здійснюють наукову роботу. Моделювання біологічних систем є невід'ємною частиною системної та математичної біології. Обчислювальні системи біології націлені на розвиток і використання ефективних алгоритмів, структурних даних, візуалізації та засобів комунікації з метою комп'ютерного моделювання біологічних систем. Зазначене передбачає використання комп'ютерного симулювання біологічних систем.

**Комп'ютерна симуляція (комп'ютерні тренажери)** – це метод навчання, що спирається на використання спеціальних комп'ютерних програм, завдяки яким можливе віртуальне моделювання біологічного процесу. Очевидно, що за період навчання в сучасних умовах на клінічних кафедрах неможливо охопити весь, обов'язковий для вивчення студентами, перелік нозо-

логій. Саме для цього існують симуляційні технології з використанням ігрових методів навчання, які передбачають застосування віртуальних тренажерів, симуляції обладнання. Водночас застосовується програма роботи із стандартизованим пацієнтом, що існує в реальному середовищі. Усе зазначене дає можливість студентам зацікавлено навчатися, адже вони можуть змінювати параметри і дані, приймати рішення й аналізувати наслідки таких рішень, що, безумовно, розвиває системне мислення студентів-медиків, розкриває потенціал їхніх здібностей, у повному обсязі формує вміння і практичні навички, які знадобляться їм у майбутній професії. Незаперечною перевагою імітаційних технологій є те, що їх впровадження дозволяє відійти від традиційних форм освітнього процесу на семінарах, де в центрі уваги перебуває викладач, і змістити акцент на студента, надавши останньому можливість відпрацьовувати практичні навички, припускати помилки і виправляти їх, аналізувати ситуацію та робити висновки. Дослідження ефективності імітаційного навчання показує, що в такому разі рівень внутрішньої мотивації до подальшої самоосвіти стає набагато вищим за рівень зовнішніх мотивацій, тому що створюється реальна ситуація, з якою студент-медик може зіткнутися у своїй майбутній професійній діяльності [12, с. 157]. Віртуальні тренажери-симулятори можуть використовуватися на практичних заняттях; перед проведенням лабораторних робіт і експериментів, як допуск до виконання таких робіт «наживо»; під час проведення вхідного або вихідного контролю знань і вмінь; у разі потреби, в межах дистанційної освіти під час самостійного навчання. Комп'ютерна симуляція має дуже велике прикладне значення в галузі охорони здоров'я, бо допомагає набутти практичних навичок за менших ризиків і собівартості. Наприклад, лише протягом одного дня для закріплення маніпуляційних прийомів можливе проведення декількох віртуальних операцій для майбутніх хірургів. Крім того, використання методу симуляції дозволяє провести об'єктивну оцінку результатів навчання і навіть сертифікацію фахівця [13, с. 176; 14, с. 71; 15, с. 162].

Ми стисло зупинилися тільки на основних сучасних ресурсах інформаційних технологій у галузі освіти. Варто зазначити, що бурхливий розвиток згаданої сфери триває і буквально кожного дня можна очікувати все нових і нових технологій і рішень для їх застосування в сучасному навчальному процесі, таких, наприклад, як системи



штучного інтелекту AI (IBM Watson), спеціалізовані чат-боти в соціальних мережах, системи віртуальної реальності VR тощо.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Використання сучасних інформаційних технологій і застосування онлайн-ресурсів у сучасному навчальному процесі дозволить значно підвищити його якість, підсилити освітні ефекти наявних педагогічних програм і методик вищих навчальних медичних закладів, оскільки дає викладачам додаткові можливості для побудови індивідуальних освітніх траєкторій студентів. Застосування інформаційних технологій дозволить реалізувати індивідуальний, диференційований підхід до студентів-медиків із різним рівнем готовності до навчання.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Вороненко Ю. Реформування системи медичної освіти у світлі концепції «суспільство знань» / Ю. Вороненко, О. Міпцер // Український медичний часопис. – 2006. – №1 (51). – С. 6–13.
2. Півняк Г. Інновації як визначальна складова сучасної вищої освіти / Г. Півняк // Вища школа. – 2012. – № 10. – С. 7–16.
3. Newton Leonard R. Information Technology in biology teaching : challenges and opportunities / Leonard R. Newton // *Journal of Biological Education*. – 2010. – V. 13. – P. 274–278.
4. Хоружий Г. Інноваційність як принцип діяльності вищої школи / Г. Хоружий // Вища школа. – 2010. – № 11. – С. 14–25.
5. Пономарьова Г. Буття, яке визначає свідомість : стимулювання активних студентів шляхом використання сучасних технологій / Г. Пономарьова // Гуманітарні науки. – 2010. – № 2. – С. 37–43.
6. Биков В. Підвищення значущості інформаційно-комунікаційних технологій в освіті України / В. Биков // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 28–33.
7. Бондаренко М. Впровадження інноваційних технологій навчання задля забезпечення якості освіти та ефективного міжнародного співробітництва / М. Бондаренко // Вища школа. – 2009. – № 5. – С. 58–65.
8. Калашнікова С. Механізм забезпечення інноваційного організаційного розвитку сучасного університету / С. Калашнікова // Вища школа. – 2009. – № 11. – С. 17–22.
9. Афанасьєв М. Інформаційні технології в навчальному процесі / М. Афанасьєв, Я. Ромашова // Вища школа. – 2010. – № 10. – С. 49–63.
10. Italo P. De Dlana. Electronic Study Book Platforms / P. De Dlana Italo // *Innovations in Education & Training International*. – 1991. – V. 28. – P. 347–354.
11. Dill K. The Protein-Folding Problem, 50 Years On / K. Dill, J. MacCallum // *Science*. – 2012. – V. 338 (6110). – P. 1042–1046.
12. Стрельников В. Сучасні технології навчання у вищій школі : [модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів Міжгаузевого інституту підвищення кваліфікації та перепідготовки спеціалістів Полтавського університету економіки і торгівлі] / В. Стрельников, І. Брітченко. – Полтава : Полтавський університет економіки і торгівлі, 2013. – 309 с.
13. Virtual environments in biology teaching / T. Mikropoulos, A. Katsikis, E. Nikolou [et al.] // *Journal of Biological Education*. – 2003. – V. 37:4. – P. 176–181.
14. Application of virtual reality technology in biology education / K. Shim, J. Park, H. Kim [et al.] // *Journal of Biological Education*. – 2003. – V. 37:2. – P. 71–74.
15. Murniza M. Virtual Biology Laboratory (VLab-Bio) : Scenario-Based Learning Approach / M. Murniza, Z. Halimah, A. Azlina // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – V. 69. – P. 162–168.



УДК 378.796.071.4

## АНАЛІЗ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Гуменюк С.В., к. пед. н.,  
доцент кафедри фізичного виховання  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

У статті осмислюються дефініції «концепція», «педагогічна концепція», які становлять понятійний апарат дослідження. Аналізуються положення концепцій розвитку особистості, концепцій навчання, центрованих на студентів, «Я-концепції» особистості та інших концепцій, основні положення яких дають змогу розкрити концептуальні засади щодо формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами інноваційних технологій.

**Ключові слова:** концепція, педагогічна концепція, концептуальні засади, продуктивне педагогічне мислення, учителі фізичної культури.

В статье осмысливаются дефиниции «концепция», «педагогическая концепция», составляющие понятийный аппарат исследования. Анализируются положения концепций развития личности, концепций обучения, центрированных на студенте, «Я-концепции» личности и других концепций, основные положения которых позволяют раскрыть концептуальные основы формирования продуктивного педагогического мышления будущих учителей физической культуры средствами инновационных технологий.

**Ключевые слова:** концепция, педагогическая концепция, концептуальные основы, продуктивное педагогическое мышление, учителя физической культуры.

Gumenyuk S.V. THE ANALYSIS OF THE CONCEPTUAL FOUNDATIONS IN FORMING THE PRODUCTIVE PEDAGOGICAL THINKING OF THE FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS BY USING MODERN TECHNOLOGIES

The article interprets the definitions of a concept, pedagogical concepts and other concepts that present the categorial body of her research. Being analyst the concepts of personal development, student-focused teaching concepts, “self-concept” of personality and other concepts that form theoretical basis on the conceptual principles of forming the productive pedagogical thinking of the future physical education teachers by using modern technologies.

**Key words:** concept, pedagogical concept, conceptual principles, productive pedagogical thinking, Physical Education teachers.

**Постановка проблеми.** Сучасні вимоги до вищої школи зорієнтовані на розвиток творчих і продуктивно мислячих педагогів, зокрема й майбутніх учителів фізичної культури. Такі вимоги актуалізують потребу розроблення концептуальних стратегій якісного покращення й розвитку педагогічної освіти, здатної здійснювати професійну підготовку педагогічних кадрів відповідно до зростаючих потреб особистості й сучасного суспільства.

Про важливість вирішення такого завдання у вищій школі, говориться у різних нормативних актах і державних документах. Так, у «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір» зазначено, що метою розвитку педагогічної освіти є створення такої її системи, яка на основі національних надбань світового значення й усталених європейських традицій забезпечує підготовку педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних і гуманістичних засадах, реалізо-

увати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток і самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці [7].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** показав, що важливими для розв'язання означеної проблеми є роботи науковців, які спрямовані на формування концептуальних засад професійно-педагогічної підготовки. Серед вітчизняних дослідників заслуговують на увагу О. Акімова, А. Алексюк, В. Бех, В. Вихрущ, Г. Костюк, В. Кремень, В. Кравець, В. Рижко, Л. Романишина, І. Руснак тощо. Поміж закордонних зазначимо Р. Бернса, Д. Богоявленську, І. Вільша, Дж. Гілфорда, У. Джеймса, А. Маслоу, К. Роджерса, J. Galant, P. Burnard, G. Gibbs, P. Taylor, T. McMahon, G. O'Neill, W. Oкоі тощо.

Незважаючи на потребу розвитку педагогічного мислення, недостатньо вивченими залишаються концептуальні аспекти





досліджуваної проблеми, зокрема розроблення концепції формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами інноваційних технологій.

**Постановка завдання.** Виходячи з вищезазначеного, мета нашого дослідження полягає в аналізі засадничих ідей розроблення концепції формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами інноваційних технологій.

Відповідно до мети дослідження, нами було визначено такі основні завдання:

1) на підставі опрацювання науково-педагогічних літературних джерел осмислити понятійно-категоріальний апарат дослідження та проаналізувати концепції розвитку особистості;

2) виокремити й обґрунтувати теоретичний аспект розробки концепції формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами інноваційних технологій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В освітньому просторі України спостерігаються різні підходи до цілей і цінностей освіти, які окреслені трьома основними концепціями освіти:

– *традиційною* (найбільш поширена концепція, яка ґрунтується на трьох постулатах: основна мета освіти – оволодіння базовими знаннями, уміннями і навичками; головна увага приділяється вивченню і засвоєнню академічних знань; «морально-освітній» постулат, згідно з яким, освіта неможлива без засвоєння певних моральних цінностей);

– *раціоналістичною* (концепція базується на кредо раціоналістів: знання – це упорядкована сукупність об'єктивних фактів; викладач – освітній менеджер; студент – це посудина, яку треба наповнити);

– *гуманістичною* (педагоги-прихильники концепції, що набуває дедалі більшого поширення, сенсом освіти вважать її зміст як необхідну умову для особистісного самовираження, самоствердження людини і спираються на такі цінності, як співпраця, рівність, довіра, взаємодопомога, толерантність, емпатичність тощо) [8, с. 331].

Обґрунтовуючи теоретичний аспект дослідження, насамперед варто з'ясувати сутність поняття «концепція», що є ключовим у понятійному апараті нашого наукового пошуку. За словником іншомовних слів «концепція» (лат. *conceptio* – сприйняття) – це система поглядів на певне явище; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ; основна ідея будь-якої теорії [11, с. 450].

Поняття «концепція» стало предметом дослідження в багатьох наукових галузях:

– у *філософії* її трактують як сукупність положень, що виникає на основі *концепту* та покликана його підкріпити, довести, обґрунтувати; спосіб тлумачення, ідею, задум, вчення, що ґрунтується на сукупності концептів; стислий вираз ядра певної теорії або сукупності поглядів [12, с. 88];

– у *психології* її тлумачать як внутрішнє уявлення про якийсь процес чи явище, що склалося на основі власних умовиводів або уявлень інших людей [2, с. 189];

– у *соціології* її розуміють як сукупність поглядів, спосіб розуміння, пояснення будь-яких явищ, процесів, провідну ідею їх системної теоретико-методологічної характеристики; провідний задум, що визначає стратегію дій у здійсненні реформ, програм, планів тощо [17, с. 147].

У педагогічних словниках і науково-педагогічній літературі авторами наводяться різні підходи до трактування сутності поняття «концепція» та суміжних понять. Так, С. Кульневич вважає, що концепція – це система поглядів, які визначають розуміння явищ і процесів, об'єднаних фундаментальним задумом, провідною ідеєю; спосіб побудови системи засобів навчання та виховання на підставі цілісного розуміння сутності таких процесів [9, с. 4].

В. Рижко у своїй монографії зазначає, що увага до концепції як форми наукового знання – це шлях до методологічного розв'язання проблеми нелінійності сучасного знання. Він акцентує увагу на таких особливостях: багатоаспектне утворення, яке охоплює гносеологічні, логічні, соціокультурні та праксеологічні чинники; понятійна структура – носій соціокультурних сенсів пізнавального процесу; розуміння – позиція, погляд суб'єкта на відповідну предметність, можна сказати, персональне знання [13, с. 29].

Ми погоджуємося з думкою автора в тому, що особливість концепції проявляється у змістовно цілісному знанні про об'єкт, яке орієнтоване на вираження сенсів пізнавальної діяльності та розумінні її результатів. У різних контекстуальних ситуаціях щодо теорії концепція може виконувати різні функції: бути передтеоретичним знанням; репрезентувати зміст теорії, утворюючи її «понятійне ядро»; інколи виконувати й функції теорії.

Розглядаючи суміжні поняття, варто зауважити, що сучасну концепцію навчання Е. Рапацевич розуміє як сукупність узагальнених положень або систему поглядів на розуміння сутності, змісту, методики й організації навчального процесу, а також особливостей діяльності педагогів і їхніх вихо-



ванців у процесі його здійснення [11, с. 252]. Водночас С. Гончаренко визначає педагогічну концепцію як систему поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; як провідну ідею педагогічної теорії [5, с. 177].

Для досягнення мети нашого дослідження варто також проаналізувати й осмислити різні концепції розвитку особистості, зокрема такі: інтелектуальної активності, різностороннього навчання, сталих індивідуальних рис, самоактуалізації особистості, творчого інтелекту, творчого мислення, студентоцентричного навчання, інноваційні та «Я-концепції». Основні положення згаданих концепцій можна використати як засадничі в обґрунтуванні концептуальних ідей нашого дослідження.

У формуванні продуктивного педагогічного мислення засобами інноваційних технологій великого значення надаємо особистісній активності майбутніх учителів фізичної культури. Активність особистості, у розумінні С. Гончаренка, є здатністю людини до свідомої трудової та соціальної діяльності, планомирного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної та духовної культури; це активна життєва позиція людини, яка виявляється в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній налаштованості на діяльність [5, с. 21].

У такому розумінні особистісної активності цікавою є концепція інтелектуальної активності. Визначаючи сутність концепції, Д. Богоявленська виходить із того, що будь-яка розумова діяльність означає стан активності [3, с. 18]. Авторка наголошує на тому, що здатність особистості до ситуативно нестимульованої діяльності – не просто вияв абстрактного пізнавального заціквлення, а й моральна інтенція. Проте, незважаючи на гуманітарний аспект аналізу проблеми, можна розглядати процес творчого мислення як безпосередньо операційне «психологічне наповнення» понять творчості й обдарованості [3, с. 301].

Дещо ширше розуміння особистісної активності запропонував польський дослідник В. Окон у концепції різностороннього навчання. Основу концепції становить багатостороннє навчання, що спирається на принципи свідомості й активності в навчально-виховному процесі. Автор виділяє три види активності:

– *інтелектуальну активність*, що розглядають двоюко: як засвоєння інформації та навичок, а також як самостійне розв'язування проблем тими, хто навчається;

– *емоційну активність* як переживання ними різноманітних вартостей, а також як дивергенційне творення;

– *практичну активність* як здобування знання про діяльність і техніку, а також як самостійне виконання робіт творчого характеру [20, с. 189].

У контексті формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури цікавою є концепція сталих індивідуальних рис особистості, розроблена іншою польською дослідницею І. Вільш. Авторка виокремлює такі сталі риси: відтворюваність, перетворюваність, талант (у сфері інтелектуальних функцій) і емісійність, толерантність, піддатливість (у сфері міжособистісних стосунків). Наявність таких сталих індивідуальних рис особистості в концепції трактується так: студент найкраще освоює знання, уміння й компетенції, які відповідають його сталим індивідуальним рисам, що належать до сфери інтелектуальних функцій. Водночас методи навчання повинні брати до уваги його сталі індивідуальні риси, які належать до сфери міжособистісних стосунків [4, с. 25].

Ми погоджуємося з думкою дослідниці, що педагогічні впливи мають бути узгоджені зі згаданими сталими рисами студентів, оскільки формування продуктивного педагогічного мислення реалізується по-різному, залежно від когнітивних здібностей і міжособистісних стосунків майбутніх учителів фізичної культури.

Цікавою також щодо нашого дослідження є концепція самоактуалізації особистості. Самоактуалізація (англ. *Self-actualization*) – повне використання людиною своїх талантів, здібностей, можливостей; особистісний ріст, самовираження, особистісний розвиток, що залежать від власного потенціалу і скритих ресурсів; актуалізація свого «Я» [10]. Варто зазначити, що А. Маслоу охарактеризував розвиток сильних сторін самоактуалізованої особистості, до яких належать: реальне сприйняття дійсності, природи, себе й інших людей; безпосередність, простота і природність; центрованість на обов'язку, покликанні, улюбленій справі тощо; суспільний інтерес, прагнення до глибоких міжособистісних стосунків, креативність тощо [10, с. 210].

Це дає можливість студентам реалізувати свій творчий потенціал на різних етапах професійної підготовки до майбутньої педагогічної діяльності. Вважаємо, що самоактуалізація особистості відіграє значну роль у формуванні продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури.

Вагомими в контексті нашої роботи є концепції, в яких розкриваються проблеми



формування творчості особистості. У своїх працях Дж. Гілфорд створив своєрідну концепцію творчого інтелекту. Він стверджує, що на здатність людини до творчого мислення впливають різні чинники, серед них: здатність бачити проблеми; вербальна, асоціативна й експресивна рухливість; творча оригінальність; гнучкість; різні здібності тощо. Значну увагу дослідник приділяє інтелектуалізації проблеми творчості (зокрема розумовій) [15, с. 663].

Для нашого дослідження цінною є концепція формування творчого мислення, запропонована О. Акімовою. У своїй дисертаційній роботі авторка зміщує акценти з переважного розвитку предметно-зумовлених пізнавальних здібностей на розвиток творчого мислення майбутніх учителів, необхідного для поліфункціонального розвитку як пізнавальної, так і особистісної сфери студента, передусім його здатності до рефлексивної поведінки, до усвідомленої побудови своєї пізнавально-творчої активності, прагнення до професійного самовдосконалення [1, с. 233].

З погляду теоретичного осмислення й аналізу концептуальних засад формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами інноваційних технологій, значущою є студентоцентрична концепція навчання (сконцентрована на студентові). З терміном «студентоцентричне навчання» (SCL) пов'язані й інші концепції: гнучкого навчання (Р. Taylor), емпіричного навчання (Р. Burnard), самопрямого навчання, людиноцентричного навчання (К. Роджерс, Дж. Фрейберг) [14; 19].

У працях зарубіжних науковців студентоцентричне навчання є основою різних концепцій, головною ідеєю яких є активність студента в набутті ним певного досвіду, засвоєнні цінностей, формуванні відповідних компетенцій і компетентності. Варто зазначити, що на противагу традиційній дидактичній системі, яка зосереджена на діяльності викладача в навчальному процесі, автори акцентують увагу на особистості студента, його творчій самореалізації у професійній підготовці, що передбачає продуктивну діяльність суб'єктів навчального процесу [19].

З огляду на те, що інноваційні технології в нашій роботі є основними засобами формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури, вважаємо за доцільне виділити концепції, які спричиняють впровадження суттєвих інновацій у вищій школі. Так, І. Стеценко зазначає, що інноваційні процеси в педагогічній освіті визначають такі концепції:

– *особистісно орієнтована* (концепція оновлення педагогічної освіти, що ґрунтується на ідеях культурно-історичного та діяльнісного підходів, особистісного становлення майбутнього педагога в системі професійної підготовки на основі розвитку педагогічної рефлексії);

– *концепція диверсифікації освіти* (диверсифікацію освіти забезпечують монорівнева, багатоступенева та багаторівнева організаційно-структурні моделі реалізації педагогічної освіти, кожна з яких є цілісною освітньою системою, пов'язаною з конкретною культурно-економічною ситуацією);

– *концепція багаторівневої педагогічної освіти* (за блоково-модульним принципом побудови освітньо-професійних програм розвиток особистості студента забезпечують загальнокультурний, психолого-педагогічний і предметний обов'язкові блоки, що складаються з модулів) [18, с. 29].

Як зазначає Р. Бернс, перед системою професійної підготовки майбутніх вчителів стоять два важливі завдання. Перше пов'язане з інтелектуальним розвитком майбутніх педагогів, з оволодінням ними предметними знаннями й методикою педагогічної діяльності, а друге завдання пов'язане із профорієнтацією студентів, з їх входженням у роль учителя [2, с. 350].

Ми вважаємо, що вирішення обох завдань безпосередньо пов'язане з формуванням продуктивного педагогічного мислення у майбутніх учителів. А також поділяємо думку, що важливою умовою такої профорієнтації є розвиток у студента мотивації до професійної діяльності й формування в нього уявлень про себе як про компетентного педагога, тобто власної «Я-концепції».

У закордонній і вітчизняній науково-педагогічній літературі простежуються різні трактування «Я-концепції», але вони не суперечать одне одному, а швидше доповнюють її зміст. Наприклад, «Я-концепцію» розуміють:

– як відносно усталену систему знань, уявлень і переживань особистості, в яких відображається її відчуття власної унікальності й емоційно-оціночне ставлення до всього, що охоплює її духовне, психічне, соціальне й фізичне «Я» [6, с. 1018];

– як сукупність усіх уявлень індивіда про себе, пов'язану з їхньою оцінкою [2, с. 30];

– як цілісний, хоча й не позбавлений внутрішніх протиріч, образ власного «Я», що є настановою щодо самого себе [5, с. 373].

Тому достатньо цінним у розробці концептуальних засад нашого дослідження є врахування аспектів «Я-концепції», яка формує здатність до рефлексії та адекватної оцінки власної діяльності.



Зауважимо, що розглянуті нами вище концепції є засадничими в обґрунтуванні й розробці концепції формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами інноваційних технологій, які відображають теоретичні аспекти нашого дослідження. Методологію ж формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури розкриватимемо у нашій роботі через специфічні відносно самостійні підходи, які лежать в основі андрагогіки, акмеології, аксіології, педагогіки, психології, праксеології, синергетики та інших наук.

**Висновки з проведеного дослідження.** Підсумовуючи вищезазначене, можна дійти таких висновків:

1. Поняття «концепція» розуміється як система поглядів на певне явище, спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ, основна ідея будь-якої теорії та стало предметом дослідження в наукових галузях філософії, психології, соціології тощо.

2. Концепцію формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами інноваційних технологій ми розглядаємо як педагогічну концепцію, яка трактується як система поглядів на певне педагогічне явище, характеризує задум дослідника, провідні ідеї, цілі, засадничі принципи, функції, чинники, способи вирішення завдань.

3. Проаналізувавши й осмисливши різні концепції розвитку особистості (інтелектуальної активності, різностороннього навчання, сталих індивідуальних рис, самоактуалізації, творчого інтелекту, творчого мислення, студентоцентричного навчання, інноваційні та «Я-концепції»), ми вважаємо, що їх основні положення є засадничими в обґрунтуванні концептуальних ідей нашого дослідження.

4. Обґрунтування сутності нашої концепції, її змістового наповнення, механізмів реалізації у вищій школі потребує розкриття методологічних підходів до її розв'язання.

Перспектива подальших досліджень полягатиме у висвітленні методологічних підходів щодо концепції формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами інноваційних технологій.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Акімова О. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : дис. ... д. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Акімова ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2010. – 530 с.

2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; пер. с англ. ; общ. ред. В. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986. – 424 с.

3. Богоявленская Д. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Университет, 1983. – 173 с.

4. Вільш І. Концепція сталих індивідуальних рис особистості як засіб удосконалення освіти / І. Вільш // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 23 – 31.

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

6. Енциклопедія освіти / Національна академія педагогічних наук ; гол. ред. В. Кремень. – К. : Юрінком-Інтер, 2008. – 1040 с.

7. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.mon.gov.ua/images/education/average/topic/rozv/knc.doc](http://www.mon.gov.ua/images/education/average/topic/rozv/knc.doc)

8. Кремень В. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Кремень. – К. : Педагогічна думка. – 2009. – 520 с.

9. Кульневич С. Педагогика личности от концепций до технологий : [учеб.-практ. пособ. для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК] / С. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.

10. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2011. – 352 с.

11. Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.

12. Петрушенко В. Тлумачний словник основних філософських термінів / В. Петрушенко. – Львів : Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2009. – 264 с.

13. Рижко В. Концепція як форма наукового знання / В. Рижко. – К. : Наукова думка, 1995. – 212 с.

14. Роджерс К. Свобода учитись / К. Роджерс, Дж. Фрейберг ; науч. ред. А. Орлов. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.

15. Роменець В. Історія психології ХХ ст. : [навч. посібник] / В. Роменець, І. Маноха ; вст. ст. В. Татенка, Т. Титаренко. – К. : Либідь, 1998. – 992 с.

16. Словник іншомовних слів / за ред. О. Мельничук. – К. : Українська радянська енциклопедія, 1985. – 970 с.

17. Соціологія : словник термінів і понять / за заг. ред. Є. Біленького, М. Козловця. – К. : Кондор, 2006. – 372 с.

18. Стеценко И. Теория и практика развития педагогической рефлексии студентов / И. Стеценко. – Ростов-на-Дону : Издательство Ростовского университета, 2006. – 256 с.

19. O'Neill G. Student-Centred Learning : What does it mean for students and lecturers? / G. O'Neill, T. McMahon [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.uai.cl/images/sitio/investigacion/centros\\_investigacion/innovacion\\_aprendizaje/literatura\\_especializada/Student%20centered%20learning.pdf](http://www.uai.cl/images/sitio/investigacion/centros_investigacion/innovacion_aprendizaje/literatura_especializada/Student%20centered%20learning.pdf)

20. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny / Wincenty Okoń. – Warszawa : Żak, 2007. – 490 s.



УДК 371.14

## THE DEVELOPMENT OF IC-COMPETENCES OF MANAGERS OF SECONDARY SCHOOLS VIA THE RESOURCES OF CLOUD-ORIENTED LEARNING ENVIRONMENT

Kocharyan A.B., Candidate of Pedagogic Sciences,  
Senior Lecturer  
*National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine*

Kovalchuk V.I., Doctor of Pedagogic Sciences,  
Professor at the Department of Training Methodology  
and Management of Educational Establishments  
*National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine*

The paper summarizes the results of practical studies of the implementation of the model of the development of information and communication competencies of managers of secondary educational establishments, which was held at the educational institutions of Kiev region in Ukraine. In accordance with state standards and UNESCO normative documents of IC-competence theoretical bases of the research have been fully justified. The methodic of the development of IC-competence of managers of secondary educational establishments with reference to the use of cloud-oriented learning environment – Office 365 has been described. The tools of Office 365 which can be used in a professional activity of the head of the institution have been represented and certain scenarios of their use have been described. The practical recommendations for the use of Office 365 in the process of the construction of electronic educational environment have been generalized.

**Key words:** *ICT, information and communications competence, Office 365.*

У статті узагальнено результати практичного дослідження упровадження моделі розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів Київської області України. Описана методика розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів з використанням хмарного середовища – Office 365. Представлені інструменти Office 365, які можуть бути використані у професійній діяльності керівника закладу, та описані певні сценарії їх використання. Узагальнені практичні рекомендації з використання Office 365 у процесі створення електронного освітнього середовища.

**Ключові слова:** *ІКТ, інформаційно-комунікаційна компетентність, Office 365.*

В статье обобщены результаты практического исследования внедрения модели развития информационно-коммуникационной компетентности руководителей общеобразовательных учебных заведений. Исследование проводилось в учебных заведениях Киевской области в Украине. Описана методика развития информационно-коммуникационной компетентности руководителей общеобразовательных учебных заведений применительно к облачной среде обучения – Office 365. Представлены инструменты Office 365, которые могут быть использованы в профессиональной деятельности руководителя учреждения, и описаны некоторые сценарии их использования. Обобщены практические рекомендации по использованию Office 365 в процессе создания электронной образовательной среды.

**Ключевые слова:** *ИКТ, информационно-коммуникационная компетентность, Office 365.*

**Problem statement.** Current reforms of secondary education in Ukraine require new approaches to the management of an educational institution [8; 10]. Actual present day requirements for schools imply a high level of professional competence of all the participants in the educational process, especially its leader – headmaster [2; 9].

Analysis of the literature and regulatory sources, research papers, practice of assessment and evaluation of the current state of professional competences of managers of secondary educational establishments (SEE) proves that the latter does not correspond to modern requirements and educational standards [1; 2; 6; 14; 15]. The current system

of education is focused on building the 21st century skills and should be labile under the influence of modern macrotendencies: processes of globalization, demographic changes and the emergence of new knowledge and competences. Analyzing the impact of macrotendencies on the system of education, the Law of Ukraine “On education”, National Qualification Framework and the results of the investigations of scientists it is necessary to rethink the system of training of headmasters of SEE. In addition, despite the fact that the training of students earning their Master’s degree in “Management of the institution”, qualification category: “Manager of the institution, establishment or organization” (in the



sphere of education and administrative training) has been founded since 2006, there is still a tradition of appointment of headmasters of secondary educational institutions without an appropriate qualification of training [16].

**Analysis of related works and publications.** It should be noted that the issue of training headmasters of schools for the management of a comprehensive educational institution in the system of postgraduate education is not new. These issues are under the examination of Ukrainian researchers (A.I. Bondarchuk, L.M. Karamushka, S.V. Koroliuk, S.H. Litvinova, V.V. Maslov, V.V. Oleynik and others). The issue of professional competence is being explored by V.M. Vvedensky, O.A. Dubasenyuk, L.L. Khoruzha, L.I. Shevchuk. The issue of the management of secondary educational establishments is being studied by the following scientists: H.V. Yelnykova, U.A. Konarzhevskyy, V.Ye. Maslov and others. Works of S.P. Goncharenko I.A. Zyaziuna, V.G. Kremen, N.V. Morse, V.V. Oliynyk deal with the methodological basis of continuous pedagogical education. The issues of the implementation of ICT in secondary educational establishments are being explored by V.Y. Bykov, O.H. Glazunova, M.I. Zhaldak, S.G. Litvinova, N.V. Morse, O.V. Spivakovsky, L.A. Chernikova and others.

It should be noted that in 2008 the European Parliament and the Council adopted a recommendation on the elaboration of the European qualifications framework for lifelong learning (The European Qualifications Framework for Lifelong Learning / EQF for LLL). EQF for LLL promotes lifelong learning and employment opportunities, mobility and social integration of the workers. The requirement for implementing formal, non-formal and informal training was voiced. Implementation of the latter forms under conditions of rapid technology development is not possible without the use of modern ICT. So, at this point there arises an issue of the necessity of determining and approving certain standards of IC-competence.

At the same time, since 2005, UNESCO has launched a long-term project with the aim of developing a structure of IC-competency of teachers (UNESCO's ICT Competency Framework for Teachers) [4]. It resulted in 2008 in issuing the following documents: "Standards of information and communication competence of teachers": 1) "Educational Policy" (Policy Framework), which deals with basic methodological principles and approaches adopted in the project; 2) "The structure of competencies modules" (Competency Standards Modules), which justifies the subdivision into 18 modules as a means of coordination

between the three stages of education and working facets of the teacher. The singled out modules determine the competencies of teachers; 3) "Guidelines on implementation" (Implementation Guidelines), which deals with guidelines for each of 18 modules on the formation of such competencies.

Still nowadays the majority of heads of educational institutions have no professional qualification of the head of educational institutions [10; 16]. Therefore, management of the institution is often carried out based on the level of intuition and personal experience.

However, today most managers of educational institutions have no special qualified education which is appropriate for the head of educational institutions [16]. Therefore, the institution management is often done at the level of intuition and personal experience.

In addition, in the context of the reform of the system of education the issue of the qualified development of the professional competence of heads of educational institutions in the system of postgraduate education remains current. An important role in this matter should be played by institutes of postgraduate education.

Taking into consideration the variety of existing approaches and methods as for the development of IC-competence of heads of SEE, these issues still require the clarification of approaches and methods of their implementation.

#### **Purpose of the study**

The article aims to analyze the current state of the development of IC-competence of heads of SEE in Kyiv region via the resources of cloud-oriented educational environment and the presentation of the results of the carried practical work.

#### **Findings**

According to the State classifier of professions of Ukraine the head of a secondary educational institution belongs to the group "The leaders of enterprises, institutions and organizations" and the professional name given for his/her activity is defined as "The headmaster of the educational institution".

In compliance with the Regulation on secondary educational establishment (Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 778 from 27.08.2010) the management of an institution is done by its director. The head of the institution is required to be a citizen of Ukraine who has a higher pedagogical education holding a Specialist's or Master's degrees, teaching experience must be at least three years, successfully passed certification of the administrative personnel of educational institutions in conformity with the procedure laid down by the Ministry of Education and Science of



Ukraine is required as well. According to this situation the head of an educational institution entrusted with certain tasks for the implementation of which he/she should have a certain level of professional competence. Mentioning the competence, according to the National Qualification Framework, we imply the ability of a person to perform a certain activity which is manifested through knowledge, understanding, skills, values and other personal qualities.

National Qualification Framework approved in Ukraine includes a description of ten skill levels (0 to 9), covering all the levels of the national education system. Thus, the growth of the serial number of the level of qualification corresponds to the increase in the level of difficulty of relevant qualifications.

In general, the system of descriptors of Ukrainian national qualification framework is similar both to European Qualification Framework for lifelong learning and training and the framework of the qualification of European environment of Higher Education [6]. Introduced to the National Qualification Framework of Ukraine the integrated competence reflects the ability of a holder of a certain level of qualification to perform tasks and solve problems of a certain level of difficulty in the process of learning or professional activities.

Thus, headmasters of secondary schools should have a level of qualification not less than 7 (higher education of Master's level). This level is characterized by the ability to solve complex tasks and issues in a particular professional sphere or in the process of education which implies research and / or the implementation of innovation and it is characterized by uncertainty of conditions and requirements. The headmaster of a comprehensive educational institution should be aware of the special conceptual knowledge acquired during the process of training and / or professional activities at the level of latest advances that are the basis for creative thinking and innovative activities, particularly in the context of research. It is required to be able to solve complex tasks and issues that involve updating and integration of knowledge, often under conditions of incomplete / insufficient information and conflicting requirements. It is necessary to be able to express one's conclusions clearly and explicitly, as well as knowledge and explanations that justify them, to specialists and non-specialists, particularly to persons enrolled. The following requirements are to have an autonomy and responsibility to make decisions in difficult and unpredictable conditions that require new approaches and forecasting.

At the same time, according to the decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 665 from 01.06.2013 "On approval

of qualification characteristics of professions (positions) of pedagogical and teaching staff of educational institutions" the main components of a competence of the head of an educational institution are: professional competence, informational competence, communicative and legal competence [14].

Professional competence of a manager integrates different types of competences that reveal the manager's general abilities in various areas of educational process. The focus is on the cognitive-intellectual, diagnostic, designing, organizing, predictive, information and communication, stimulating, evaluation and control, analytical, psychological, social, civilian, communicative, reflective, creative, methodical, research competences and others.

The result of the professional activity of the head of an educational institution is a compliance of a subordinate institution to educational indicators of effectiveness and quality of secondary education. In the decree of the Ministry of Education and Science № 1116 from 19.09.2016 "On approval and implementation of the list of national educational indicators of efficiency and quality of secondary education and methodology of their calculating" indicators listed correspond to four areas: the effectiveness of establishments of the system of secondary education; financial resources invested in secondary education; accessibility to education, participation in the educational process, transition between educational levels; the educational process and the organization of the learning process [15].

We are inclined to believe that only a sufficient level of professional competence of the manager will make it possible to reach the above mentioned indicators of efficiency. Taking into account the extremely intense development of the information of society and information and communication technologies (ICT) in comparison with previous years, in our opinion, these are the factors that should be considered as a significant impetus to review and update the development of the requirements for professional competence of managers, especially – information and communication competence.

The head of SEE should have his/her own appropriate level of information and communication competence (IC-competence) and be able to analyze the state of IC-competence of teaching staff in order to monitor, review and improve the system of training. The analysis of pedagogical practice of the implementation of ICT in the educational process of institutions shows that the vast majority of managers of secondary educational establishments do not have the appropriate level of IC-competence.



### The results of the study

Traditionally, professional improvement of the skills of teaching staff of Ukraine, including their employers, is held at the Institute of Postgraduate Education.

The traditional algorithm of the development of IC-competence has been generalized and it can be represented in the following way: goals and objectives of the curriculum of the development of IC-competence are defined, principles of education are agreed; then training content and assessment system are developed, forms and types of educational activities are determined, desired outcomes which are measured according to a particular system are foreseen.

This technique is supposed to be successful, but the issue of the development of IC-competence still remains open. One of the reasons, in our opinion, is the lack of an effective constant motivation of adults' activities:

- to develop his/her own IC-competence of a manager;
- to implement the acquired skills in their professional activities.

The impact factor is also considered to be the lack of a corporate standard of the national level, which would carry out a catalytic role as a permanent external factor.

We have referred to the results of our own research and studies of O.G. Kuzmyska, V.M. Kukharenko, N.V. Morse, L.A. Chernikova etc. for a successful implementation of the model of the development of IC-competence of the teaching staff in Kyiv region, including heads of SEE.

We started the development of IC-competence of teachers and heads of SEE in Kyiv region with the immediate creation of a modern educational environment in Kyiv region, an integral component of which is its electronic part – electronic learning environment (ELE).

The overall structure of ELE corresponds to the views of scientific school of N.V. Morse and consists of the following components: organizational, semantic and technological.

The technological component of ELE is implemented via a cloud-oriented service of Office 365. Recalling a number of factors that favour the use of cloud technologies (Morze N., 2016), we have summarized the following advantages of using Office 365 as a basis of the technological component of ELE in Kiev region:

- Accessibility. The resource is cloudy and does not require any physical space for the equipment of SEE. There is no need to download software directly to the computer itself – all products are available on-line. There is no need to buy an expensive equipment, it is enough to have an equipment with access to the Internet.

- Mobility. Resource access is available both from any device and operating system. It is necessary to have a device with the access to the Internet.

- Free of charge. This resource is free for educational institutions in Ukraine. For its installment one must verify the right of ownership of the domain name of SEE and verify the status of the institution that provides educational services. This status must be verified annually. There is no charge for the use of this product.

- Efficient use of working time (Fig. 1). The use of the resources of Office 365 can significantly save time both in management and in teaching. Properly organized Calendar, Mail, Planner, OneDrive and other tools allow teachers to master the tools of modern time management. The integration of these resources into a smartphone or any other mobile devices allows to have an access to the personal learning environment (PLE) from any location.

- Security. The resource is reliably protected. The protection is developed according to the lifecycle of security system of Microsoft. Also the approach of the thorough protection on the physical, logical levels and the level of data is used.

- Easy to use. One should have basic computer skills to install Office 365 at the educational institution. If necessary the telephone support service is available.

During the first phase domain name kyiv-oblosvita.gov.ua was purchased and platform of Office 365 was installed. On confirming the status of the institution by Microsoft free license of Office 365 Education (unlimited number of users) was received.

We have created accounts according to the following hierarchy (Fig.2).

A full list of resources of Office 365 for workers of educational establishments is shown in Figure 3.

Thus, at this stage the technological component of the electronic educational environment in the Kiev region was installed and built. During the implementation of the process of each its participant (managers, educators, and administrative staff) received certain tasks as for filling the semantic component of e-learning environment (training and other resources). Participants must have some developed competences in order to carry out these assignments. It is clear that not all the heads of secondary educational establishments had competences developed enough to deal with such tasks.

That is why at the stage of filling the semantic component of the electronic educational environment in Kiev region the partici-



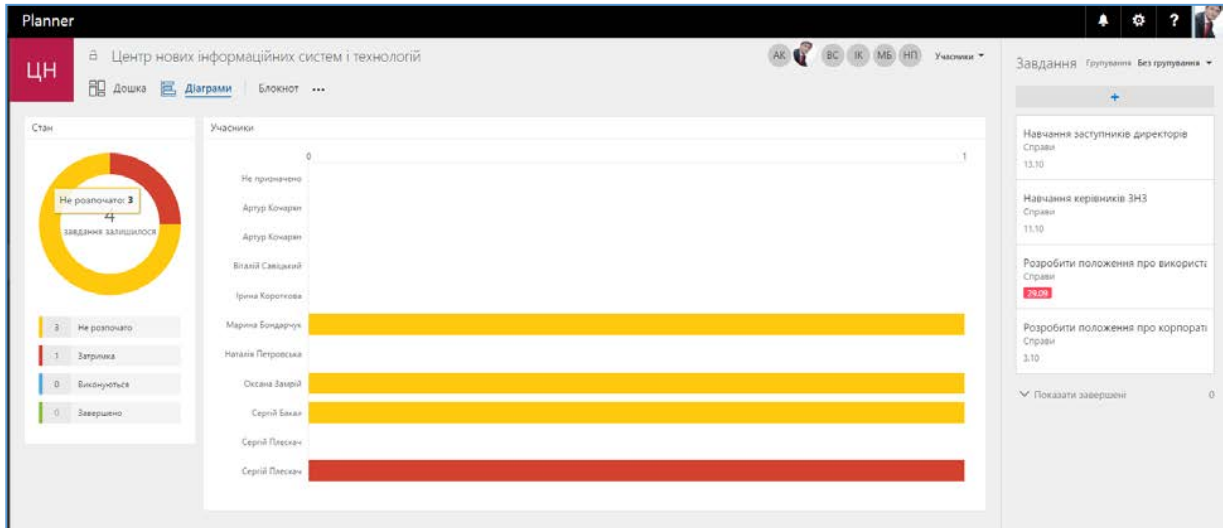


Fig. 1. Planner – tool of Office 365

The Department of education in Kyiv region

- The head of the department of education
- The deputy heads of the department
- The heads of the department

Educational establishments in Kyiv region

- The heads of institutions
- The deputy heads of institutions
- Teaching staff
  - Humanities teachers*
  - Mathematics teachers*
  - Primary school teachers*

Fig. 2. The hierarchy of created groups of accounts

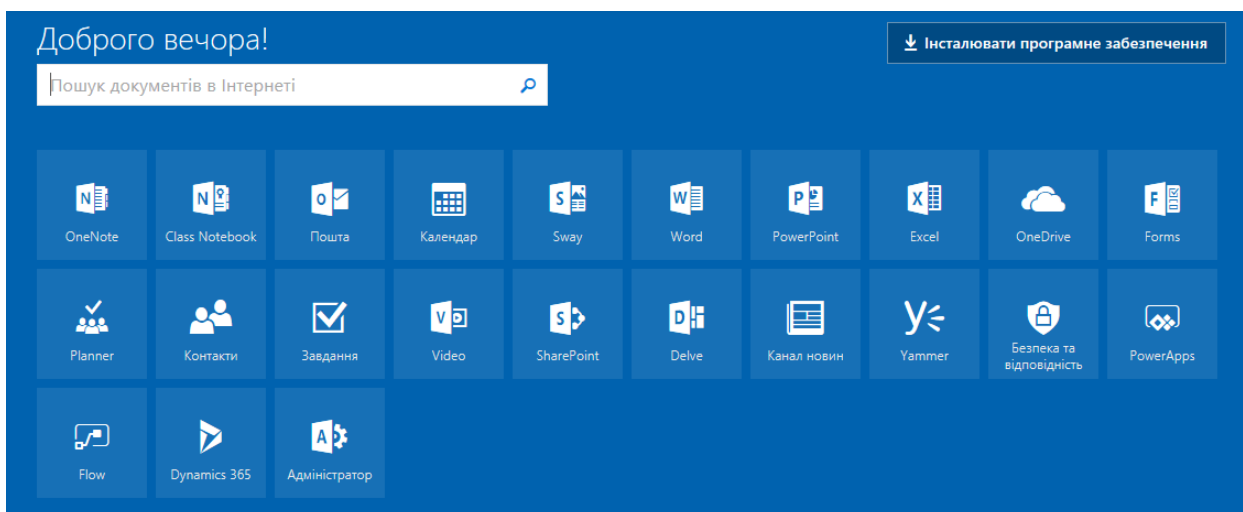


Fig.3. Resources of Office 365 Education



pants were offered a training program where they could determine their own gaps in their competences and learning according to our methodology, thereby they were developing their level of IC-competence.

The Author's educational program consists of three levels and it was started with the input monitoring of the level of the formation of IC-competences of managers of educational establishments.

Thus, it is reasonable to conduct monitoring of the basic level of the formation of IC-competence, in our opinion, through online surveys. The questions of the questionnaire are formed in accordance with the recommendations of UNESCO concerning the development of IC-competence of teachers, namely, understanding and awareness of the role of ICT in the process of education, the use of basic ICT tools.

The purpose of monitoring of the formation of the basic level is to create conditions for the heads of educational institutions to realize their level of the formation of IC-competence in accordance with international standards and to identify so-called "weaknesses" which will be necessary to master; on completing the survey the head of the educational establishment should realize the need for further training to improve his/her rating and successful professional career.

After input monitoring and determining the level of the formation of IC-competences the head proceeds to the educational program, which is formed in accordance with a certain level of IC-competence.

Basic level consists of four modules. On completing the basic level of the Training Program the manager will be able to:

- create and use e-documents, presentations, graphs, charts, work with databases;
- work with digital photos and audio files;
- search and find relevant information via the Internet services;
- use corporate email.

Advanced semantic level and operational-technical component of the model of the development of IC-competence of managers of educational institutions consist of three modules. On completing the advanced level of Training Program in addition to basic skills the manager will be able to:

- use Wiki to create his/her own portfolio using digital photos, audio and video;
- use corporate e-mail;
- plan his/her activities using resources of Office 365;
- use resources of social networks;
- create and update his/her own blog;
- use social geoservices, online storage of documents and files (OneDrive);

- jointly create and edit documents online;
- create maps of knowledge;
- find, use, create and upload his/her own podcasts;
- use the Internet resources for online communication;
- use applications of advanced productivity, calendars and notes;
- arrange and conduct webinars Skype for business.

Thus, using andragogical, competence and learner-centered approach, taking into account relevant factors of influence, we have created the conditions for a stable and constant motivation (internal and external) of heads of secondary educational establishments to develop their own IC-competence. During the process of training they filled e-learning environment with appropriate resources which were immediately used in their professional activities.

### Conclusion

Taking into account the results of the work on the possible precautions while using Office 365 for creating ELE it is possible to note the following:

- unstable Internet connection. The resource is only available online;
- corporate standards. It is not enough to open the platform; it is necessary to develop corporate standards as for the unified use of pointed resources of Office 365. Only standardized use can ensure the effective implementation of e-learning environment.

We note that the creation of e-learning environment and efficient use of its resources is possible under the following conditions:

- corporate standard of IC-competence of the head of an educational institution and its teaching staff;
- corporate standard of the creation of electronic educational resources (presentation materials, etc.);
- reforming of the system of the improvement of skills of heads of secondary educational establishments and teaching staff, as part of which the creation of open portfolios of participants of the educational process is provided;
- ensuring openness of ELE for guaranteeing the interaction.

In accordance with these requirements when installing Office 365 in an educational environment in Kyiv region, the following standards were defined:

- the following roles of access were determined: global administrator of e-learning environment, administrator of passwords, administrator and user;
- the following groups with appropriate levels of access were created: administration;



Department of Education and Science of Kyiv State regional Administration; heads of institutions; deputy heads; teaching staff (teachers); teachers of science; primary school teachers; mathematics teachers; Humanities teachers; students of grades 1–4; students of grades 5–10, student of grade 11; parents; parent committee. Each group has its own resources closed to other groups: mail, calendar, files for viewing and sharing;

– the standard for electronic signature was approved. Correspondence on working issues is done via corporate email accounts. Mailbox name is formed by the following algorithm: first initial of a name + last name + @ domain name (kyiv-oblosvita.gov.ua), for example – a.kocharyan@kyiv-oblosvita.gov.ua. In the text message an automatic signature is immediately generated of the following format: full name, position, name of institution, office telephone and site of the establishment;

– the standard of the use of the following resources of Office 365 is accepted: email, calendar, contacts, OneDrive, Planner, Sway, Yammer. For example, in the calendar work schedule should be displayed, which is available for editing by the direct supervisor and available for browsing by colleagues, students and parents. All the workshops and meetings are planned only in the calendar that makes the communication much easier.

#### REFERENCES:

1. A common European framework for ICT Professionals in all industry sector. [online]. Available from: <http://www.ecompetences.eu>
2. Amant K. St. Online education in an age of globalization: Foundational perspectives and practices for technical communications instructors and trainers. *Technical Communications Quarterly*. 2007, 16(1). 13–30.
3. EU Kids Online (October, 2012). EU Kids Online: Turkish National perspectives. Retrieved January 05, 2013 [online] Available from: <http://eukidsonline.metu.edu.tr/file/PerspectivesReport.pdf>
4. ICT in education. [online]. Available from: <http://www.uis.unesco.org/Communication/Pages/ict-education.aspx>
5. Kocharyan A. E-Learning environment of the contemporary University in Ukrainian. *Science and information technology in schools*. 2014, 2(50). 20–24
6. Kocharyan A. The development of Information and Communication Competencies of the Humanitarian Faculty's scientific-pedagogical staff at classical universities. (PhD dissertation). The Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine. 2016
7. Kocharyan A. ICT Competence standards for higher educators and quality assurance in education. *Science and information technology in schools*. 2014, 5(43). 27–39
8. Kovalchuk V. E-coaching, e-mentoring for lifelong professional development of teachers within the system of post-graduate pedagogical education. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2017, 3(18), 214–227.
9. Kovalchuk V., Vorotnikova I. Influence of globalization processes on the educational system. Professional development and human resources management in the system of postgraduate pedagogical education in the context of the transformation of Ukrainian education: Sob. Materials of All-Ukrainian sciences. – Practice. Conf., Kyiv, October 28, 2016 / for zg.red. V. V. Oliynyk.
10. Kovalchuk V. Trends in innovation development of general educational institutions in Ukraine Materials of the scientific and practical seminar “Methodology and methods of scientific research”. April 27, 2016, Prague 66–68.
11. Mell P. Effectively and Securely Using the Cloud Computing Paradigm. [online]. Available from: <http://csrc.nist.gov/groups/SNS/cloudcomputing/cloud-computing-v26.ppt>
12. Morze N. Organization of independent work of students in the context of the formation of research competence. [online]. Available from: [http://ifets.ieee.org/russian/depository/v16\\_i1/html/8.htm](http://ifets.ieee.org/russian/depository/v16_i1/html/8.htm)
13. Morze N., & Kocharyan A., & Varchenko-Trotsenko L. Webinars as a means to professional development of teachers. *Science and information technology in schools*. 2014, 4(42). P. 118–130.
14. On approval of qualifying characteristics trades (positions) pedagogical and teaching staff of educational institutions. [online]. In Ukrainian. Available from: <http://osvita.ua/legislation/other/37302>
15. On approval and enactment of the list of national indicators of educational efficiency and quality of secondary education and methodology of calculation. [online]. In Ukrainian. Available from: [http://www.pedrada.com.ua/files/news/Natsionalni\\_osvitni\\_indykatory\\_MON\\_1116\\_MCFR.pdf#page=9](http://www.pedrada.com.ua/files/news/Natsionalni_osvitni_indykatory_MON_1116_MCFR.pdf#page=9)
16. Pruhodko V. The main scientific and methodological areas of training principals to control a comprehensive educational institution in the system of postgraduate education. Materials II International Scientific Conference 25–26 February 2016 development of modern education: Theory, practice, innovation. Kyiv. P. 236 – 242.
17. What is the Security Development Lifecycle? [online]. Available from: <https://www.microsoft.com/en-us/sdl/default.aspx>



УДК 378.14:371

## ПОТЕНЦІАЛ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Мосейчук Ю.Ю., к. н. із фізичного виховання і спорту, доцент,  
завідувач кафедри фізичної культури та основ здоров'я  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

У статті акцентовано увагу на потенціалі інноваційних технологій у формуванні культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури в процесі неперервної професійної підготовки. Розкрито сутність наукової дефініції «інноваційні технології» та охарактеризовані основні переваги. Висвітлено практичні можливості методу проєктів, інтерактивного та інформаційного навчання і тренінгових методик під час формування у майбутніх учителів фізичної культури високого рівня культури здоров'я.

**Ключові слова:** інноваційні технології, метод проєктів, інтерактивне та інформаційне навчання, тренінг, культура здоров'я, майбутні учителі фізичної культури.

В статті акцентовано увагу на потенціалі інноваційних технологій у формуванні культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури в процесі неперервної професійної підготовки. Розкрито сутність наукової дефініції «інноваційні технології» та охарактеризовані основні переваги. Освітлено практичні можливості методу проєктів, інтерактивного та інформаційного навчання і тренінгових методик у формуванні у майбутніх учителів фізичної культури високого рівня культури здоров'я.

**Ключевые слова:** инновационные технологии, метод проектов, интерактивное и информационное обучение, тренинг, культура здоровья, будущие учителя физической культуры.

Moseychuk Y.Y. THE POTENTIAL OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF THE HEALTH CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION

The article focuses on the potential of innovative technologies in the formation of health culture of future teachers of physical education in the process of continuous professional training. The essence of the scientific definition «innovative technologies» was described and the main advantages were characterized. The practical possibilities of the project method, interactive and informational training and training methods during the formation of future teachers of physical education a high level of health culture are presented.

**Key words:** innovative technologies, project method, interactive and informational training, training, health culture, future teachers of physical education.

**Постановка проблеми.** Система вищої освіти в Україні передбачає ініціювання новітніх підходів та впровадження інноваційних технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців, які володіють високою загальною і професійною культурою та мають сформовану культуру здоров'я. Нині підготовка нової генерації майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ вимагає інноваційних змін, які би стосувалися організації усього освітнього процесу, що допоміг би сформувати фахівців, здатних позитивно впливати на суспільний розвиток. Усе це потребує не тільки зростання якості знань студентів, але і підвищення рівня культури їхнього здоров'я.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Методологічні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури перебували в центрі уваги П. Джуринського, Б. Долинського, І. Кувшинової, О. Міхеєнка, Ю. Палічука та ін. Інновації в освітньому процесі учительських кадрів із фізичного виховання популяризували І. Гринченко, С. Гуменик, Н. Довгань, Т. Круцевич та ін. Однак

ще не повною мірою висвітлено потенціал інновацій під час формування у майбутніх учителів фізичної культури високого рівня культури здоров'я.

**Постановка завдання.** Мета статті – обґрунтування потенціалу інноваційних технологій у формуванні високого рівня культури здоров'я у майбутніх учителів фізичної культури під час неперервної професійної підготовки та проаналізувати можливості методу проєктів, інтерактивного та інформаційного навчання і тренінгових методик у зазначеному контексті.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сучасних умовах глобальних трансформацій освітнього середовища особливої значущості набуває удосконалення фахової підготовки на основі впровадження інноваційних технологій навчання. Термін «інновація», на думку Н. Довганя, означає певне нововведення, що стосується того чи іншого аспекту освітньо-виховного процесу. Інноваційні технології у фізичному вихованні мають ґрунтуватися «на розвитку різноманітних форм мислення, творчих зді-



бностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості. Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях» [5, с. 17].

Погоджуємося із С. Гуменюком у тому, що «інноваційні технології навчання все ще не набули масового застосування у фаховій підготовці майбутніх учителів фізичної культури. У сфері фізичної культури і спорту досі переважає пасивна форма організації навчання студентів» [2, с. 68]. У цьому контексті назріла необхідність, зберігаючи наявні академічні традиції, принести й адаптувати нове, інноваційне у професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури, які б володіли високим рівнем культури здоров'я. Як доводить Л. Джигун, «в межах інноваційних технологій проведення лекційних та семінарських занять є насамперед інструментом вирішення конкретних прикладних завдань та спрямовує студентів на процеси самоактуалізації, пошуку власних індивідуальних рішень тих чи інших проблем» [4, с. 79]. У публікації І. Грінченко [1] зазначено, що фахова підготовка майбутніх учителів фізичної культури має враховувати нові умови, які з'являються завдяки сучасним міжнародним та національним вимогам до підготовки фахівців цієї галузі. З огляду на це констатуємо, що фахову підготовку майбутніх учителів фізичної культури доцільно розглядати як цілеспрямований процес, який відображає науково-методичні, обґрунтовані заходи, що безпосередньо спрямовані на формування протягом усього періоду навчання готовності студентів до професійної діяльності з організації фізичного виховання школярів, враховуючи сучасні вимоги щодо культури здоров'я.

Досить слушною є позиція О. Болотіної, Т. Круцевич та Д. Мельничука, які головним аргументом щодо доцільності використання інноваційних технологій у професійній підготовці учителів фізичної культури вважають те, що ще зі студентської лави студенти повинні вміти планувати, організувати і проводити заняття з використанням інноваційних технологій; застосовувати на заняттях сучасні засоби і методи фізичного виховання, адекватні змісту інноваційних технологій; оцінювати ефективність використання інноваційних технологій і контролювати якість освітнього процесу.

Інноваційні технології доцільно розглядати як ефективний засіб формування вчителя-новатора, який володіє високим рівнем культури здоров'я, має ґрунтовну теоретичну та практичну підготовку. При цьому

інноваційні технології у формуванні культури здоров'я – це не лише авторські ідеї, підходи, технологічні методи, які досі не використовувались, а й комплекс елементів або окремі елементи з прогресивними засадами, що дають змогу ефективно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості майбутнього фахівця з високим рівнем культури здоров'я. Погоджуємося з висновком українських науковців С. Гуменюка, О. Куц, О. Пехоти та Л. Сергієнка у тому, що одним із напрямів модернізації сучасного освітнього процесу є теоретико-методичне обґрунтування запровадження інноваційних технологій у практику підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Інноваційні технології розглядаються як вагомий чинник, що впливає на розвиток професійних здібностей студентів, дає змогу перетворювати знання у практичні вміння.

До основних переваг інноваційних технологій під час формування високого рівня культури здоров'я випускника факультету фізичного виховання віднесено отримання досвіду культури ведення дискусії та обстоювання власної позиції; вироблення вміння приймати спільні рішення; вдосконалення комунікативних навичок, умінь спілкуватися, доповідати. Встановлено, що інновації впливають на швидкість включення студентів у навчальну діяльність, підвищують стійкість інтересу до пізнавальної діяльності, розвивають наполегливість у вирішенні навчальних задач, які спрямовані на збереження культури здоров'я, формують здатність до самостійного навчання у сфері зміцнення здоров'я. І головне – інноваційні педагогічні технології безпосередньо впливають на переведення зовнішньої мотивації вагомості пізнавальної діяльності в контексті культури здоров'я у внутрішню. Ці технології спрямовані на те, щоб майбутні учителі змогли самостійно усвідомлювати значущість своєї майбутньої професії, проаналізували свої можливості щодо зміцнення здоров'я. Порівняно із традиційними підходами вони не лише формують базові професійні компетенції для майбутніх фахівців, а й забезпечують надійний «фундамент», з якого розпочнеться оволодіння новим освітнім простором у галузі формування культури здоров'я.

Серед значної кількості інноваційних педагогічних технологій, які є ефективними у формуванні культури здоров'я, було виокремлено метод проектів, інтерактивне навчання, інформаційне навчання, тренінгові методики. Вони цілеспрямовано впроваджувалися під час вивчення майбутніми учителями фізичної культури таких навчальних дисциплін, як «Спортивно-педагогічне удосконалення» (8 кредитів; 5–6-й семестри),



«Теорія і методика фізичного виховання» (4 кредити; 6-й семестр), «Загальна теорія здоров'я» (4 кредити; 7-й семестр), «Основи здорового способу життя» (4 кредити; 8-й семестр), «Основи здорового харчування» (3 кредити; магістратура), спецкурс «Теорія і практика формування культури здоров'я в школярів» (4 кредити; магістратура).

Метод проектів – це педагогічна інновація, яка спрямована на самореалізацію особистості шляхом розвитку професійних, інтелектуальних можливостей і творчих здібностей. Цінність цієї технології полягає у використанні самостійної проектувальної діяльності студентів як основного засобу їхнього професійного розвитку. Майбутні фахівці стають активними учасниками освітнього процесу, відбувається спрямування практичної діяльності у дослідницький та пошуковий напрям. Ефективність проектних методик зумовлена тим, що вони особистісно-орієнтовані, підвищують зацікавленість навчально-пізнавальною діяльністю та передбачають сукупність творчих, пошукових і проблемних методів.

В основу методу проектів покладено розвиток пізнавальних інтересів студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, розвивати практичні вміння щодо формування культури здоров'я. Проектування орієнтоване на активізацію самостійної діяльності студентів. Основними вимогами до використання методу проектів були: наявність значущої у дослідницькому, творчому плані проблеми у сфері культури здоров'я, яка вимагає інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її вирішення; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; структурування змістової частини проекту (із зазначенням поетапних результатів); використання дослідницьких методів (визначення проблеми та завдань дослідження, висунення гіпотези їх вирішення; обговорення методів дослідження; оформлення кінцевих результатів; аналіз отриманих даних; підбиття підсумків, висновки).

У практичному аспекті проблемно-орієнтований проект заснований на міждисциплінарному підході та являє собою сумісну роботу студентів у групі за темою, яка була обрана згідно з інтересами її учасників, що виконується під керівництвом викладача. Студенти розподіляються по 2–8 осіб. Причому група консолідовано обирає тему (проблему), яка становить цінність для професійної діяльності майбутнього учителя фізичної культури, а тому може зацікавити їх під час подальшої професійної кар'єри.

У процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури ми застосовували різні

види проектів – дослідницькі, творчі, інформаційні, практико-зорієнтовані. Так, як індивідуально-дослідне завдання кожній групі студентів було запропоновано розробити практико-орієнтований проект «Культура здоров'я у професійній діяльності майбутнього вчителя». Термін виконання проекту – один семестр. На основі порад Н. Мітіної [6] до основних критеріїв оцінки розробленості проекту віднесено значущість і актуальність висунутих проблем; необхідну і достатню глибину проникнення в проблему, залучення для її вирішення знань з різних галузей; повноту, змістовність проекту; актуальність та перспективність проекту. Отже, в результаті студенти самостійно і спільними зусиллями вирішували проблему, застосовували необхідні знання (часом із різних галузей), одержали реальний і відчутний результат. Таким чином, в основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок та вмінь самостійно конструювати свої знання щодо культури здоров'я.

Інтерактивне навчання обране з огляду на те, що воно формує здатність бачити проблемну ситуацію, виходити з неї, дає змогу обґрунтовувати свої позиції, життєві цінності. Ми підтримуємо думку Р. Гуревича [3, с. 31], що інтерактивне навчання дає змогу значно урізноманітнити досить однотипну форму пізнання навколишньої дійсності. Вважаємо, що упровадження у професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури інтерактивних технологій є важливим чинником підвищення якості процесу формування культури здоров'я, а також приведення її у відповідність до сучасних правил і норм світового рівня. Науковці Т. Вахрушева, Дуткевич, С. Кашлев, М. Кларін, І. Мельничук, Н. Наволокова та Г. П'ятакова одностайні у тому, що інтерактивне навчання є основним джерелом навчального пізнання, адже педагог не дає готових знань, а спонукає учасників педагогічного процесу до самостійного пошуку. Суть навчання за інтерактивними технологіями полягає у тому, що навчальний процес відбувається в основному шляхом постійної активної взаємодії всіх учасників педагогічного процесу, а педагог виконує функцію помічника у роботі.

Встановлено, що ця інноваційна педагогічна технологія розвиває вміння співпрацювати, вступати у партнерське спілкування, створювати ситуацію успіху та творчої співпраці. Однією з основних умов інтеракції є робота в групах (парах, трійках). Інтерактивні технології, які доцільно використовувати у підготовці майбутніх учителів фізичної культури, охоплюють окремі інтерактивні методи і прийоми, які стимулюють процес пізнання, а також умови і процедури, за допомогою



яких можна досягнути запланованих результатів у процесі формування у студентів теоретичних знань із культури здоров'я. Нами було на практиці доведено, що за умови організації навчального заняття на основі інтерактивного навчання були отримані якісні зміни у рівні сприйняття навчального матеріалу. Тобто матеріал студенти сприймають через особистісну призму власних переживань та емоцій, теоретична інформація набуває особистісного сенсу, замість «вивчити», «запам'ятати» студенти отримали змогу «обдумати», «застосувати». Як позитивний момент розцінюємо і той факт, що у більшості студентів спостерігається якісна зміна рівня оволодіння головними мисленнєвими операціями, такими як аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування. Вони навчилися компетентно відстоювати свою позицію щодо збереження та зміцнення здоров'я, можуть довести вагому роль у формуванні культури здоров'я фізичного виховання.

Під час формування культури здоров'я акцент було зроблено на використання інформаційного навчання, яке безпосередньо пов'язане з використанням мультимедійних технологій та створенням мультимедійних продуктів, у яких об'єднуються текстова, графічна, аудіо- та відеоінформація, анімація. Як доводить І. Ратинська [7], в умовах модернізації освіти в навчальних закладах знайшли широке застосування мультимедійні засоби навчання. «Мультимедіа – це ефективна інтерактивна технологія, що забезпечує роботу з нерухомими зображеннями, відеозображеннями, анімацією, текстом і звуковим рядом» [7, с. 118]. Нині, як доводять науковці, мультимедіа-технології перетворили комп'ютер на повноцінного співрозмовника, що дало студентам змогу, не виходячи з навчальної аудиторії, бути активними учасниками лекцій, брати участь у конференціях, діалогах.

Як показує наш власний досвід, використання мультимедійних проекторів, комп'ютерів, ноутбуків, інтерактивних дощок, мультимедійних екранів дає змогу зробити процес навчання більш яскравим, цікавим і дієвим, тому що не тільки викладач, а й студенти можуть використовувати електронні носії, завантажувати і роздруковувати тексти, які допомагають в опануванні теоретичного матеріалу. Розроблення спеціальних презентацій, перегляд фільмів спортивної тематики, створення студентами під керівництвом викладачів навчальних веб-нарів дали змогу майбутнім фахівцям візуально сприйняти правильність виконання тієї чи іншої вправи та сформувані правильний підхід щодо дотримання здорового способу життя.

У цьому контексті під час вивчення магістрантами спеціальності «014 Фізична культура»; кваліфікації «Магістр освіти, вчитель фізичної культури, організатор спортивно-масової роботи, туристичної роботи» такої навчальної дисципліни, як «Основи здорового харчування» (3 кредити, 24 год. – аудиторна робота (12 год. лекцій та 12 год. семінарів), 66 год. – самостійна робота) було розроблено цілий комплекс мультимедійних презентацій, а саме: Тема 1. «Вода – джерело життя»; Тема 2. «Здорове білкове харчування»; Тема 3. «Здорове вуглеводневе харчування»; Тема 4. «Користь та шкода від жирів»; Тема 5. «Збалансований сніданок»; Тема 6. «Клітинний голод та механізми його подолання»; Тема 7. «Кислотно-лужний баланс»; Тема 8. «Антиїжа та її шкода для організму»; Тема 9. «Загальні підходи до розрахунку харчової цінності продуктів харчування»; Тема 10. «Метаболізм та очистка організму».

У нашому баченні мультимедійні технології під час лекційних та семінарських занять перетворюють комп'ютер на повноцінного помічника, дадуть студентам змогу, не виходячи з навчальної аудиторії, бути присутніми на лекціях видатних учених, брати участь у конференціях, діалогах. Вважаємо, що за незначної кількості аудиторного навчального часу саме за допомогою мультимедійного супроводу можна розширити теоретичний діапазон знань майбутніх фахівців та сформувати у них культуру здоров'я в галузі правильного харчування.

Вагомим потенціалом володіють тренінгові методики, які являють собою особливим чином організовану взаємодію членів малої групи, у якій здійснюється вплив, спрямований на розвиток в особистості компетентності у певному виді діяльності. Було встановлено, що під час проведення тренінгу відбувається поєднання декількох інноваційних методик (ділова гра, дискусія, рольові ігри, творчі ігри), які сприяють розвитку в учасників тренінгу професійної компетентності в галузі культури здоров'я. Використання тренінгів дає змогу поглибити такі поведінкові реакції, як усвідомлення своїх власних мотивів, поглиблення відповідальності за самого себе, прийняття себе таким, яким є на даний момент, та здійснити реальну спробу перевести зовнішню мотивацію до вдосконалення когнітивного та конативного складників культури здоров'я у внутрішню. Включаючи інтерактивний тренінг в освітній процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, викладачі принципово змінюють свою роль, вони стають фасилітаторами, помічниками студентів і супроводжують їх на шляху особистісного зростання.



Майбутня професійна діяльність учителя фізичної культури, змодельована у процесі тренінгу, дає студентам максимальні потенційні можливості одночасного і найбільш повного задоволення базових потреб щодо формування культури здоров'я. У безпечній ігровій ситуації учасники тренінгу впевнилися у власних переконаннях щодо вибору власної траєкторії формування культури здоров'я, визначилися щодо власних моральних принципів і переконань у доцільності ведення здорового способу життя та потенціалі технологій, що зберігають здоров'я. Усі це допомогло майбутнім фахівцям змінити свою життєву позицію. Робота викладачів була спрямована на формування у студентів бажання навчитися глибоко рефлексувати свою діяльність щодо сформованості культури здоров'я, свого ставлення до його зміцнення та збереження, навчитися аналізувати свої уявлення про сутність і зміст своєї майбутньої професійної діяльності у зазначеному контексті.

На основі опрацювання тренінгових методик, які пропонують науковці-педагоги, а також фахівці з фізичного виховання, було обрано комплекс практичних вправ та завдань, які максимально повно впливають на формування у студентів культури здоров'я. Із практичної позиції вагому роль відіграли такі тренінгові вправи, як «Простір життя», «Перспективи», «Ключі» (спрямовані на пошук і розширення наявних перспектив та тренування навичок довготривалого планування); «Професійний портрет», «Цінності професійної діяльності», «Життєве кредо» (передбачали формування позитивного образу професійних цілей та цілеспрямовану роботу над їхньою реалізацією); «Карта моїх цілей», «Професіограма», «Плюс і мінус», «Моя мета» (виявлення професійного образу та формування професійних якостей).

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, сучасний стан розвитку вищої освіти в Україні вимагає від викладацького складу творчого підходу до організації освітнього процесу, певної новизни, яка спричиняє формування креативної особистості, здатної до активної діяльності у сфері збереження та зміцнення здоров'я. У формуванні конкурентоспроможного фахівця, здатного втілювати інноваційні складники культури здоров'я у свою майбутню професійну діяльність, вагому роль посідає упровадження інноваційних педагогічних технологій. Під час організації педагогічного процесу, спрямованого на формування високого рівня культури здоров'я майбутніх фахівців, необхідно переосмислити зміст професійної підготовки, вдосконалити конкретні форми та методи його організації, створити відповідну

навчально-матеріальну базу. У контексті професійної підготовки студентів спеціальності 014 «Середня освіта. Фізична культура» ми притримуємося позиції про потребу впровадження інноваційних педагогічних технологій, які дадуть змогу суттєво вдосконалити рівень культури здоров'я. Зауважимо, що варто надавати перевагу методам та формам, що мають творчий та дослідницький характер і спрямовані на вдосконалення теоретичної, методичної й особистісно-професійної підготовки студентів. Актуальним вважаємо запровадження методу проєктів, інтерактивного навчання, інформаційного навчання, тренінгових методик.

Подальші дослідження будуть спрямовані на пошук найбільш ефективних педагогічних умов, що впливатимуть на процес формування культури здоров'я.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гринченко І.Б. Сучасні напрями впровадження інновацій в професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури. [Електронний ресурс] / І.Б. Гринченко – Режим доступу: <http://www.nniif.org.ua/File/12gibsnv.pdf>
2. Гуменюк С.В. Фахова підготовка майбутніх учителів фізичної культури засобами інноваційних технологій – вимога часу / С.В. Гуменюк // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – 2016. – Випуск 2 (39). – С. 68–70.
3. Гуревич Р. Впровадження нових інформаційних технологій у навчально-виховний процес / Р. Гуревич, М. Кадемія // Професійно-технічна освіта. 1999. – № 1. – С. 30–34.
4. Джигун Л.М. Використання інноваційних технологій на заняттях у вищому навчальному закладі / Л.М. Джигун // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: тези доповідей V Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 30–31 березня 2017 р.). – Хмельницький: ХНУ, 2017. – С. 78–79.
5. Довгань Н.Ю. Інноваційні педагогічні технології формування фізичної культури студентської молоді ВНЗ у процесі поза аудиторної спортивно-масової роботи / Н.Ю. Довгань // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія: Педагогічні науки, 2016 – № 6 (303) жовтень, 2016. – Частина II – С. 15–25.
6. Митина Н.А. Современные педагогические технологии в образовательном процессе высшей школы / Н.А. Митина, Т.Т. Нуржанова // Молодой ученый. – 2013. – №1. – С. 345–349.
7. Ратинська І. Інтерактивні технології та їх роль у підвищенні якості професійної освіти / І. Ратинська // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – № 6 (80). – Харків: ТОВ «Видавництво НТМТ», 2016. – С. 114–122.





УДК 796.011.3:612.172-057.875(045)

## ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СТАН КАРДІОРЕСПІРАТОРНОЇ СИСТЕМИ СТУДЕНТІВ, ЩО ЗАЙМАЮТЬСЯ У ГРУПІ СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНОГО УДОСКОНАЛЕННЯ З БОКСУ В БАЗАЛЬНИХ УМОВАХ

Приймак С.Г., к. н. із фізичного виховання, доцент,  
доцент кафедри біологічних основ фізичного виховання, здоров'я та спорту  
*Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка*

Належне функціонування кардіореспіраторної системи у студентів-боксерів легких категорій забезпечується симпатичним впливом на регуляцію серцевої діяльності за домінування парасимпатичного впливу на судинно-тонічну функцію. І, навпаки, у «важковаговиків» за домінуючого впливу парасимпатичного складника на ритм серця спостерігається симпатична регуляція судинного тону. Респіраторна функція, на відміну від «легковаговиків», реалізується за рахунок глибини дихання, що свідчить про вплив парасимпатичної вегетативної нервової системи на регуляцію системи забезпечення організму киснем.

**Ключові слова:** освітній процес, варіабельність серцевого ритму, тонус судин, зовнішнє дихання, бокс.

Должное функционирование кардиореспираторной системы у студентов-боксеров легких категорий обеспечивается симпатичным влиянием на регуляцию сердечной деятельности при доминировании парасимпатического влияния на сосудисто-тоническую функцию. И, наоборот, у «тяжеловесов» при доминирующем влиянии парасимпатической составляющей на ритм сердца наблюдается симпатичная регуляция сосудистого тонуса. Респираторная функция, в отличие от «легковесов», реализуется за счет глубины дыхания, что свидетельствует о влиянии парасимпатической вегетативной нервной системы на регуляцию системы обеспечения организма кислородом.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, вариабельность сердечного ритма, тонус сосудов, внешнее дыхание, бокс.

Priymak S.H. FUNCTIONAL STATE OF THE CARDIORESPIRATORY SYSTEM OF STUDENTS ENGAGED IN THE GROUP OF SPORTS AND PEDAGOGICAL IMPROVEMENT IN BOXING IN BASAL CONDITIONS

The proper functioning of the cardiorespiratory system in light box students is provided by a sympathetic influence on the regulation of cardiac activity with the dominance of parasympathetic influence on the vascular-tonic function. And, conversely, in "heavyweights" with the dominant influence of the parasympathetic component on the rhythm of the heart, a pleasant regulation of the vascular tone is observed. Respiratory function, unlike "light weight", is realized due to the depth of breathing, which indicates the influence of the parasympathetic autonomic nervous system on the regulation of the system providing the body with oxygen.

**Key words:** educational process, heart rate variability, vascular tone, external breathing, boxing.

**Постановка проблеми.** Спортивно-педагогічне удосконалення (СПУ) як базова форма освітнього процесу у навчальних закладах різного профілю та рівня акредитації є суттєвою формою елемента навчання, забезпечуючи фахову підготовку майбутнього вчителя фізичної культури. Професійні якості фахівця залежать від низки чинників, які формують форму та зміст його майбутньої педагогічної, спортивно-педагогічної діяльності. Одним із суттєвих чинників успішності реалізації діяльності є спортивна кваліфікація як визначальний чинник високого рівня педагогічної майстерності, освіченості та досконалості, що дасть змогу фахівцю реалізувати широкий спектр засобів, методів та форм освітнього процесу. При цьому функціональний стан систем організму певною мірою є вирішальним для досягнення висо-

кого спортивного результату й успішності спортивно-педагогічної діяльності.

Бокс, який належить до ситуаційних, ациклічних видів спортивно-педагогічної діяльності, яка здійснюється в умовах високого рівня ліміту часу з необхідністю приймати відповідне рішення за швидкої зміни обставин [3]. Досягнення результату відбувається завдяки протидії активному опору супротивника. Рухова діяльність більшою мірою зумовлена швидкісно-силовою та динамічною роботою змінної потужності. Від розвитку як анаеробних (креатинфосфатних, гліколітичних), так і аеробних механізмів енергозабезпечення діяльності залежить ефективність проведення двобою [4].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Найоптимальнішим критерієм для оцінки впливу засобів і методів спортивно-педагогічної діяльності на організм



осіб, що займаються фізичною культурою та спортом, є стан фізіологічних функцій, які зумовлюють енергетичне забезпечення м'язової роботи різної інтенсивності та спрямованості [5; 8]. Це дає змогу вивчати характер адаптації організму боксерів до спортивно-педагогічної діяльності і визначити основні, взаємозалежні та взаємозумовлюючі параметри, що забезпечують її успішність. Визначення функціонального стану систем організму студентів-боксерів у базальних умовах дає можливість отримати досить важливу інформацію щодо мінімальної межі діапазону функціональних резервів організму для прогнозування успішності реалізації діяльності в обраному виді спортивно-педагогічної діяльності [11]. Кардіореспіраторна система є оперативно реагуючою відповідно до генеруючих факторів зовнішнього середовища, зокрема, фізичних навантажень різної інтенсивності, спрямованості і тривалості.

**Постановка завдання.** Мета статті – визначити функціональний стан кардіогемодинаміки та вегетативну регуляцію серцевого ритму студентів чоловічої статі, що займаються у групі СПУ з боксу в базальних умовах.

У дослідженнях брали участь 27 осіб чоловічої статі у віці 19–21 років, що відвідують секцію зі спортивно-педагогічного удосконалення з боксу, яка діє на базі факультету фізичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, і входять до основного складу збірної команди Чернігівської області, з яких 2 майстри спорту Міжнародного класу, 12 майстрів спорту і кандидатів у майстри спорту України, 13 спортсменів масових розрядів. Дослідження проведені упродовж квітня-травня 2013 року на базі лабораторії психофізіології м'язової діяльності Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

Особливості вегетативної регуляції серцевого ритму (ВРС) вивчали на підставі аналізу показників ВРС 5–7-хвилинних фрагментів фотоплетизмограми за допомогою монітору серцевого ритму Polar RS300X (Polar Electro, Фінляндія). Аналіз даних здійснювався за допомогою програмного забезпечення Kubios HRV 2.1 (Kuopio, Finland). Артефакти й екстрасистоли видалялися з електронного запису ручним методом. Аналізувалися такі показники спектрального (частотного) аналізу варіабельності ритму серця (ВРС) та кардіоінтервалографії (КІГ), як загальна потужність спектру (Total Power, TP), потужність високочастотного (High Frequency, HF), низькочастотного (Low Frequency,

LF) і зверхнизькочастотного (Very Low Frequency, VLF) компонентів, внесок зазначених компонентів у загальну потужність спектру (%), а також співвідношення LF до HF хвиль, розрахованих відповідно до абсолютних (мс<sup>2</sup>) одиниць (LF/HF ratio, ум. од.) [7]; Мо (мода – найбільш часто трапляються значення RR-інтервалу), АМо (амплітуда моди – відсоток кардіоінтервалів R-R, відповідний значенням моди); ΔX (варіаційний розмах – різниця між тривалістю найбільшого і найменшого RR-інтервалу). Для визначення централізації регуляції серцевого ритму на основі цих показників розраховувався індекс напруги (за Р.М. Баевским) [1]: ІН – індекс напруги регуляторних систем (ІН = АМо × (2ЧΔX × Мо)<sup>-1</sup>).

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 визначалися тривалість пульсової хвилі (Т<sub>пх</sub>), с; тривалість дикротичної фази пульсової хвилі (Т<sub>дф</sub>), с; тривалість анакротичної фази пульсової хвилі (Т<sub>аф</sub>), с; тривалість фази наповнення (Т<sub>фн</sub>), с; тривалість систолічної фази серцевого циклу (Т<sub>сист.</sub>), с; тривалість діастолічної фази серцевого циклу (Т<sub>діаст.</sub>), с; час відбиття пульсової хвилі (Т<sub>відб.</sub>), с; амплітуда пульсової хвилі (АПХ), ум. од.; амплітуда дикротичної хвилі (АДХ), ум. од.; амплітуда інцизури (АІ), ум. од. [2]. Реєстрація параметрів пульсової хвилі здійснювалася за допомогою фотоплетизмографічного датчика на дистальній фаланзі 3 пальця лівої кисті в базальних умовах у положенні сидячи синхронно з параметрами серцевого ритму.

Параметри зовнішнього дихання визначали за допомогою спірометалобографу Метатест-1. Нами реєструвалися частота дихання (ЧД, дих. циклів Ч хв.<sup>-1</sup>), дихальний об'єм (ДО, мл). Хвилинний об'єм дихання (ХОД, мл) розраховувався на підставі добутку ЧД та ДО.

Систолічний (АТ<sub>сист.</sub>, мм. рт. ст.) та діастолічний артеріальний тиск (АТ<sub>діаст.</sub>, мм. рт. ст.) визначали за допомогою електромеханічного тонометра AND UA-704 (Японія). На підставі емпіричних даних розраховували пульсовий АТ (ПТ), мм. рт. ст.; середньодинамічний АТ (АТ<sub>сер.</sub>), мм. рт. ст.; ударний об'єм крові (УОК), мл; хвилинний об'єм крові (ХОК), мл; вегетативний індекс Кердо (ВіК), ум. од.; коефіцієнт ефективності кровообігу (КЕК), ум. од. [10].

Під час реєстрації вищеозначених показників досліджуваний обмежувався



від впливу аудіовізуальних подразників за допомогою світлоізолюючої тканинної маски чорного кольору та звукопоглинаючих навушників, які не створювали дискомфорт.

Статистичну обробку фактичного матеріалу здійснювали за допомогою програми Microsoft Office Excel [6]. Для кількісних вимірів розраховувалися 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 Ст'юдента для незалежних вибірок та U-критерій Манна-Уїтні (рівень статистичної значущості  $\alpha = 0,05$ ).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Відповідно до вагових категорій, що мають місце як в аматорському, так і у професійному боксі, студенти-спортсмени були розподілені на 6 відповідних категорій, таких як легка (46–56 кг), напівлегка (60–64 кг), напівсередня (64,1–69 кг), середня (69,1–75 кг), напівважка (75,1–81 кг), важка (81,1–91 кг). Виходячи з попередніх досліджень [9] та узагальнення генералізуючих особливостей функціонування систем організму, студенти-боксери були об'єднані у дві групи, які мають загальні риси функціонального забезпечення діяльності, – «легковаговиків», яка включає в себе легку, напівлегку та напівсередню вагові категорії та охоплює контингент студентів із масою тіла в діапазоні 46–69 кг, та «важковаговиків», яка формується зі спортсменів середньої, напівсередньої та важкої вагової категорій у межах 69,1–91 кг.

Так, у базальних умовах у студентів-боксерів ЧСС та АТ коливається в діапазоні 55,72–69,56 уд хв.<sup>-1</sup> і 118,00–144,50 мм. рт. ст. (АТ<sub>сист</sub>), 76,89–81,38 мм. рт. ст. (АТ<sub>діаст</sub>) відповідно залежно від вагової категорії (табл. 1).

Кардіогемодинамічні показники суттєво не відрізняються за підгрупами («легковаговики», «важковаговики») на відміну від окремих вагових категорій. Зокрема, для боксерів найважчої категорії (81–91 кг) притаманними є відносно високі значення АТ<sub>сист</sub> (144,50 ± 0,50 мм. рт. ст.) за найнижчих значень ЧСС (55,72 ± 1,67 уд хв.<sup>-1</sup>), що зумовлює підвищені значення пульсового АТ (64,00 ± 1,00 мм. рт. ст.), середньодинамічного АТ (112,50 ± 1,50 мм. рт. ст.) коефіцієнта ефективності кровообігу (3549,29 ± 44,99 ум. од.), ударного об'єму крові (72,18 ± 1,68 ум. од.). При цьому вегетативний індекс Кердо, який характеризує співвідношення парасимпатичної та

симпатичної регуляції серцево-судинної діяльності, має досить високу схильність до ваготонії (–44,04 ± 1,51 ум. од.). Ударний об'єм серця напряму залежить від вагової категорії і свідчить про відносно вищі значення (63,63–68,13 ум. од.) у «легковаговиків» на відміну від студентів важких категорій (60,46–61,38 ум. од.).

Винятком є найважча (81–91 кг) та найлегша (46–56 кг) вагові категорії, у яких зафіксовані найвищі значення УОК у межах 68,13–72,18 ум. од. Цю тенденцію можна пояснити характером забезпечення трофіки тканин: у «важковаговиків» – за рахунок об'ємного викиду крові у фазу систоли, на відміну від інших вагових категорій, у яких цей механізм реалізується відповідно до частотних характеристик (ЧСС). Цей факт підтверджується співвідношенням високо- до низькохвильового складників варіабельності серцевого ритму (LF/HF, %) (табл. 2). Так, у найважчій ваговій категорії це співвідношення становить 21,78/44,24%, що вказує на досить високий вплив парасимпатичної нервової системи на регуляцію серцевої діяльності. При цьому студенти різних вагових категорій відрізняються різноплановістю домінування парасимпатичного та симпатичного складників ВСР, що зумовлюється, на нашу думку, характером спортивно-педагогічної діяльності, яка є генетично детермінованою відповідно до темпераментальних особливостей особистості.

Досить чітка відмінність у студентів різних вагових категорій спостерігається за амплітудно-частотними параметрами пульсової хвилі. Так, для «легковаговиків» характерними є відносно невисокі значення тривалості пульсової хвилі (0,840–0,980 с) та її складників: тривалості дикротичної (0,530–0,660 с), анакротичної (0,293–0,320 с) фаз, систоли (0,384–0,400 с) і діастоли (0,494–0,580 с). У «важковаговиків» часові параметри відрізняються у діапазоні 3,64–6,52% залежно від показника і вказують на більшу тривалість як самої пульсової хвилі (Т<sub>пх</sub>), так і її складників (Т<sub>дф</sub>, Т<sub>аф</sub>, Т<sub>сист</sub>, Т<sub>діаст</sub>, ВОВ). При цьому тривалість фази наповнення не залежить від вагової категорії і у всіх студентів перебуває в діапазоні 0,13–0,14 с (табл. 3).

За амплітудними параметрами (Т<sub>пх</sub>, Т<sub>дх</sub>, AI) простежується чітка диференціація за ваговою категорією: «легковаговики», на відміну від «важковаговиків», мають більшу амплітуду пульсової хвилі та її складників у межах 6,14–25,5%. Подібне співвідношення часових та амплітудних параметрів пульсової хвилі може бути пояснено пріоритетністю забезпечення діяльності: у



«легковаговиків», для яких притаманною є менша тривалість ПХ за більшої амплітуди, характерним є переважання анаеробного складника функціонального забезпечення діяльності; у «важковаговиків» повільніше розповсюдження ПХ з її меншою амплітудою характеризує домінування аеробного складника енергозабезпечення.

Подібний висновок підтверджується і характером респіраторної функції студентів-боксерів відповідно до вагової категорії: хвилинний об'єм дихання у «легковаговиків» забезпечується більшою мірою за рахунок частоти дихання (ЧД), на відміну від «важковаговиків», у яких домінує глибина дихання (ДО) на тлі нижчої частоти

Таблиця 1  
Функціональний стан серцево-судинної та дихальної систем у студентів, що займаються у групах СПУ з боксу в базальних умовах

Показник	Δ, %	M <sub>46-69 кг</sub>	Вагова категорія						M <sub>69-91 кг</sub>	
			«Легковаговики»			«Важковаговики»				
			46-56 кг	60-64 кг	64-69 кг	69-75 кг	75-81 кг	81-91 кг		
Систолічний АТ (АТ <sub>сист</sub> ), мм. рт. ст.	-2,22	125,60	125,22 ±2,86	128,26 ±2,83	123,33 ±1,56	122,88 ±1,88	118,00 ±1,00	144,50 ±0,50	128,46	
Діастолічний АТ (АТ <sub>діаст</sub> ), мм. рт. ст.	-1,44	78,48	76,89 ±2,65	80,89 ±2,08	77,67 ±1,22	81,38 ±1,03	77,00 ±1,00	80,50 ±1,50	79,63	
Частота серцевих скорочень (ЧСС), уд. ·хв <sup>-1</sup>	0,77	62,92	69,56 ±1,44	60,89 ±1,23	58,31 ±1,46	69,56 ±1,02	62,04 ±1,46	55,72 ±1,67	62,44	
ПТ, мм. рт. ст.	-3,49	47,13	48,33 ±1,85	47,38 ±1,96	45,67 ±1,78	41,50 ±1,25	41,00 ±1,00	64,00 ±1,00	48,83	
АТ <sub>сер</sub> , мм. рт. ст.	-1,92	102,04	101,06 ±2,85	104,57 ±1,14	100,50 ±1,67	102,13 ±1,13	97,50 ±1,50	112,50 ±1,50	104,04	
Коефіцієнт ефективності кровообігу (КЭК), ум. од.	-1,13	2953,58	3311,11 ±51,93	2884,24 ±65,40	2665,40 ±47,11	2858,58 ±59,00	2553,85 ±28,15	3549,29 ±44,99	2987,24	
Ударний об'єм серця (УОК), мл	1,07	65,37	68,13 ±1,84	64,34 ±1,24	63,63 ±1,86	60,46 ±1,41	61,38 ±1,93	72,18 ±1,68	64,67	
Хвилинний об'єм крові (ХОК), мл	1,71	4079,02	4663,87 ±51,70	3881,92 ±59,37	3691,27 ±25,91	4204,53 ±97,12	3824,49 ±51,16	4001,99 ±52,63	4010,34	
Вегетативний індекс Кердо (ВіК), ум. од.	-	14,23	-26,41 ±1,49	-11,62 ±0,84	-33,57 ±0,09	-34,04 ±0,09	-23,38 ±1,47	-24,96 ±1,04	-44,04 ±1,51	-30,79
ЧД, дих. циклів, хв. <sup>-1</sup>	7,33	16,06	14,67 ±0,89	16,83 ±0,17	16,67 ±0,78	14,88 ±0,59	15,50 ±0,50	14,50 ±0,50	14,96	
ДО, мл	-6,93	907,41	938,89 ±14,68	816,67 ±18,89	966,67 ±8,89	1025,00 ±22,00	850,00 ±20,00	1050,00 ±18,00	975,00	
ХОД, мл	-1,28	14183,33	13 200,00 ±466,67	13 616,67 ±288,89	15 733,33 ±271,11	14 700,00 ±357,00	13 150,00 ±350,00	15 250,00 ±125,00	14 366,67	

Таблиця 2

Вегетативна регуляція серцевого ритму у студентів, що займаються у групах СПУ з боксу в базальних умовах

Показник	Δ, %	M <sub>46-69 кг</sub>	Вагова категорія						M <sub>69-91 кг</sub>
			«Легковаговики»			«Важковаговики»			
			46-56 кг	60-64 кг	64-69 кг	69-75 кг	75-81 кг	81-91 кг	
Total Power, ms <sup>2</sup>	-	5470,43	3694,56 ±115,90	7341,54 ±451,56	5375,20 ±353,94	10265,06 ±502,01	6571,14 ±291,54	6755,53 ±167,05	7863,91
Very Low Frequency (VLF), %	9,17	41,08	36,11 ±1,35	44,53 ±1,55	42,60 ±1,40	35,17 ±1,68	43,73 ±1,22	33,99 ±1,37	37,63
Low Frequency (LF), %	11,95	35,29	40,61 ±1,80	22,65 ±0,17	42,60 ±1,89	38,19 ±1,83	34,59 ±1,51	21,78 ±1,16	31,52
High Frequency (HF), %	-	23,63	23,27 ±0,59	32,82 ±0,35	14,80 ±0,78	26,64 ±1,93	21,68 ±1,73	44,24 ±1,53	30,85
LF/HF ratio, ум. од.	34,19	2,25	2,47 ±0,43	0,83 ±0,32	3,45 ±0,42	1,99 ±0,19	2,49 ±0,16	0,55 ±0,05	1,68



(ЧД) (табл. 1). Ця закономірність зумовлює метрономізацію дихання, що підвищує загальну потужність спектру ВСР у «важковаговиків» у діапазоні 6571,14–1065,06 мс<sup>2</sup>, на відміну від «легковаговиків» у яких цей параметр нижчий на 30,44%. Підтвердженням нашого припущення є співвідношення домінування низько- та високохвильового складників ВСР (LF/HF, %) (табл. 2). Так, у «легковаговиків» це співвідношення становить 35,29/23,63%, тоді як у «важковаговиків» спостерігається схильність до вираженості високохвильового складника ВСР (31,52/30,85%) (табл. 2). Подібна закономірність підтверджується і співвідношенням домінування судинної та дихальної синусової аритмії серця (відношення активності симпатичного нерву до вагусу): у «легковаговиків» значення індексу на 34,19% вище, ніж у «важковаговиків», що вказує на схильність у студентів-боксерів важких категорій до парасимпатичної регуляції СР. Парасимпатична регуляція ВСР при цьому у «важковаговиків» забезпечується більшою мірою швидкістю руху крові по судинах за меншої амплітуди коливання судинної стінки, яка є детермінантою тонічного впливу вегетативної нервової системи (зокрема, її симпатичної ланки). Ця тенденція підтверджується розрахунком індексів,

які відображають тонічну функцію судин, їх еластичність/ригідність, реактивність судин під час викиду крові у фазу систоли. Так, для «важковаговиків», на відміну від студентів-боксерів легких категорій, значення індексів (ВіК, КЕК) вказує на виражену впливовість симпатичної ланки регуляції серцевого тону (табл. 1).

На нашу думку, це ствердження можна пояснити характером ведення двоюбою, який відрізняється інтенсивністю у групах студентів-боксерів. Так, «легковаговики» проводять двобій із високою інтенсивністю і намагаються досягти перемоги за рахунок більшої кількості та сили ударів, що зумовлює значне превалювання алактатного гліколітичного (анаеробного) складника енергозабезпечення. Для «важковаговиків» притаманною є менш інтенсивна манера ведення двоюбою за рахунок захисних дій із нанесенням цілеспрямованого, потужного удару, що приведе до перемоги над супротивником. Це стає можливим на пізніх раундах і залежить більшою мірою від психофізіологічних детермінант особистості (темпераменту), що і спонукає боксера тривалий час активно спостерігати за роботою супротивника, вивчати особливості техніко-тактичних дій, виснажуючи його за рахунок клінчів та пересувань, і у

Таблиця 3

### Амплітудно-часові параметри пульсової хвилі у студентів, що займаються у групах СПУ з боксу в базальних умовах

Показник	Δ, %	М 46–69 кг	Вагова категорія						М 69–91 кг	
			«Легковаговики»			«Важковаговики»				
			46–56 кг	60–64 кг	64–69 кг	69–75 кг	75–81 кг	81–91 кг		
Часові	Тривалість пульсової хвилі (Т <sub>ПХ</sub> ), с	-5,92	<b>0,900</b>	<b>0,880</b> ±0,12	<b>0,84</b> ±0,13	<b>0,98</b> ±0,03	<b>0,86</b> ±0,14	<b>0,91</b> ±0,08	<b>1,10</b> ±0,02	<b>0,957</b>
	Тривалість дикротичної фази пульсової хвилі (Т <sub>ДФ</sub> ), с	-6,07	<b>0,592</b>	<b>0,585</b> ±0,12	<b>0,53</b> ±0,13	<b>0,66</b> ±0,03	<b>0,55</b> ±0,13	<b>0,57</b> ±0,03	<b>0,77</b> ±0,02	<b>0,630</b>
	Тривалість анакротичної фази пульсової хвилі (Т <sub>ДФ</sub> ), с	-5,84	<b>0,308</b>	<b>0,293</b> ±0,02	<b>0,31</b> ±0,01	<b>0,32</b> ±0,01	<b>0,32</b> ±0,03	<b>0,34</b> ±0,05	<b>0,32</b> ±0,04	<b>0,327</b>
	Тривалість фази наповнення (Т <sub>Н</sub> ), с	-3,64	<b>0,135</b>	<b>0,135</b> ±0,00	<b>0,13</b> ±0,01	<b>0,14</b> ±0,00	<b>0,14</b> ±0,01	<b>0,14</b> ±0,01	<b>0,14</b> ±0,00	<b>0,140</b>
	Тривалість систолічної фази серцевого циклу (Т <sub>сист.</sub> ), с	-5,30	<b>0,391</b>	<b>0,384</b> ±0,01	<b>0,39</b> ±0,01	<b>0,40</b> ±0,01	<b>0,39</b> ±0,03	<b>0,41</b> ±0,02	<b>0,44</b> ±0,02	<b>0,413</b>
	Тривалість диастолічної фази серцевого циклу (Т <sub>диаст.</sub> ), с	-6,52	<b>0,508</b>	<b>0,494</b> ±0,11	<b>0,45</b> ±0,13	<b>0,58</b> ±0,02	<b>0,48</b> ±0,14	<b>0,50</b> ±0,07	<b>0,65</b> ±0,01	<b>0,543</b>
	Час відбиття пульсової хвилі (Т <sub>відб</sub> ), с	-7,37	<b>0,253</b>	<b>0,250</b> ±0,01	<b>0,26</b> ±0,02	<b>0,25</b> ±0,01	<b>0,25</b> ±0,03	<b>0,27</b> ±0,01	<b>0,30</b> ±0,02	<b>0,273</b>
Амплітудні	Амплітуда пульсової хвилі (АПХ), ум. од.	6,14	<b>24,437</b>	<b>25,152</b> ±0,83	<b>22,83</b> ±0,72	<b>25,33</b> ±1,11	<b>23,71</b> ±1,72	<b>22,08</b> ±0,92	<b>23,28</b> ±1,12	<b>23,023</b>
	Амплітуда дикротичної хвилі (АДХ), ум. од.	25,49	<b>11,817</b>	<b>12,170</b> ±0,56	<b>10,17</b> ±1,61	<b>13,11</b> ±1,15	<b>9,67</b> ±1,17	<b>7,50</b> ±1,17	<b>11,08</b> ±0,92	<b>9,417</b>
	Амплітуда інцизури (АІ), ум. од.	25,50	<b>9,521</b>	<b>10,233</b> ±2,05	<b>7,44</b> ±1,89	<b>10,89</b> ±1,96	<b>7,86</b> ±1,42	<b>5,25</b> ±1,08	<b>9,65</b> ±1,15	<b>7,587</b>



вирішальний момент завершити двобій на свою користь. Очевидно, ця закономірність може бути як результатом спортивного досвіду, так і відбором відповідно до генетично детермінованих особливостей особистості, соматотипу, функціонального стану систем організму.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Належне функціонування кардіореспіраторної системи у студентів-боксерів легкої категорії забезпечується симпатичним впливом на регуляцію серцевої діяльності за домінування парасимпатичного впливу на судинно-тонічну функцію. Забезпечення киснем відбувається за рахунок дихальних циклів (симпатичний вплив на дихальний центр у довгастому мозку). І, навпаки, у «важковаговиків» за домінуючого впливу парасимпатичного складника ВСР на ритм серця спостерігається симпатична регуляція судинного тону. Респіраторна функція реалізується за рахунок глибини дихання, що свідчить про вплив парасимпатичної вегетативної нервової системи на регуляцію системи забезпечення організму киснем.

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 боксу, під час виконання дозованих фізичних навантажень різної спрямованості.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Баевский Р.М., Иванов Г.Г. Анализ variability сердечного ритма при использовании различных электрокардиографических систем: методические рекомендации [Текст] / Р.М. Баевский, Г.Г. Иванов // Вестник аритмологии. М., 2001.– № 24.– С. 65–86.
2. Галкин М., Змиевской Г., Ларюшин А., Новиков В. Кардиодиагностика на основе анализа фотоплетизмограмм с помощью двухканального плетизмо-

графа [Текст] / М. Галкин, Г. Змиевской, А. Ларюшин, В. Новиков // М.: Фотоника. – 2008.– № 3.– С. 30–35.

3. Киселев В.А. Совершенствование спортивной подготовки высококвалифицированных боксеров: учебное пособие [Текст] / В.А. Киселев. – М. : Физическая культура, 2006. – 127 с.

4. Киселев В.А. Оптимизация средств тренировки, направленных на повышение специальной работоспособности боксеров на предсоревновательном этапе: дис. ... канд. пед. наук / Владимир Андреевич Киселев. – М., 1982. – 160 с.

5. Корягин В.М. Исследование соревновательных и тренировочных нагрузок, применяемых в процессе подготовки баскетболистов высокой квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теория и методика физ. воспитания и спортивной тренировки» / Корягин Виктор Максимович ; ГЦОЛИФК. – М., 1973. – 29 с.

6. Минько А.А. Статистический анализ в MS Excel [Текст] / А.А. Минько. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. – 448 с.

7. Михайлов В.М. Вариабельность ритма сердца: опыт практического применения метода [Текст] / В.М. Михайлов // Иваново: Ивановская гос. мед. академия, 2002.– 290 с.

8. Носко М.О. Особливості проведення тренувального процесу при заняттях зі студентами у групах спортивного удосконалення: [спортивні ігри] / М.О. Носко, О.О. Данілов, В.М. Маслов // Фізичне виховання і спорт у вищих навчальних закладах при організації кредитно-модульної технології: підруч. для каф. фіз. вихов. та спорту ВНЗ [Текст]. – К., 2011. – С. 115–134.

9. Приймак С.Г. Особливості тілобудови студентів, що спеціалізуються у боксі, в залежності від вагових категорій / Сергій Георгійович Приймак // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка [Текст]. Вип. 140. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів: ЧНПУ, 2016. – № 140. – С. 65–70.

10. Романенко В. Психологический статус студенток [Текст] / Валерий Романенко. – Донецк; Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 192 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, V (57), Issue: 129, 2017. – P. 33–36.

## НОТАТКИ

Наукове видання

Збірник наукових праць

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**Випуск LXXVII  
Том 2**

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *Кузнєцова Н.С.*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 25,11. Замов. № 725. 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](mailto:mailbox@helvetica.com.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 4392 від 20.08.2012 р.