

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 10 (84), 2018

CEJSH

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

Crossref



Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2018

Засновник та редакція

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 6 від 26.12.2018)

Редакційна колегія:

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора)
(Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – доктор філософії, професор (США) (**J. Bishop** – PhD, professor (USA));
В.С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
К. Бялбжеська – доктор гуманітарних наук (Польща) (**K. Białobrzezka** – dr. nauk
humanistycznych (Polska));
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. А. Заболотна – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – доктор хабілітований, професор (Польща) (**E. Kantovich** – dr. hab., prof.
(Polska));
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk
humanistycznych (Polska));
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. І. Стативка – доктор педагогічних наук, професор (Китайська Народна Республіка);
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
М. Яворська-Вітковська – доктор хабілітований, професор (Польща) (**M. Jaworska-
Witkowska** – dr. hab., prof. (Polska));
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар)
(Україна)

Затверджено як фаховий журнал з педагогічних наук
(наказ МОН України № 1021 від 07.10.2015)

*Журнал індексується в Crossref, Index Copernicus Master List, Cite Factor,
Google Scholar та CEJSH.*

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем
порівняльної педагогіки, історії освіти та загальної педагогіки, педагогіки вищої школи.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

UDC 378.1

Hanna Bilokonenko

Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

ORCID ID 0000-0002-7858-1461

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/003-021

EXTERNAL RATING EVALUATION AS A TOOL FOR INTERNAL QUALITY ASSURANCE SYSTEM IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The analysis and generalization of scientific research, project materials, and recommendations in the field of external rating evaluation of the education quality were conducted. The system of indicators has been further developed in order to determine the level/status of the internal quality assurance system at the institutional level in accordance with the ESG standards (in terms of implementation of the ESG 1.10 standard). The elements of organizational-methodological and informational-analytical support of formation of the system of internal quality assurance (in the part of implementation of the ESG 1.10 standard according to the process of "External rating evaluation") have been developed.

Key words: *ESG standards, internal quality assurance system, processes for external evaluation of quality of educational activities and quality of higher education in HEI; indicators for determining the status and level of the internal quality assurance system, approaches to external rating evaluation, procedures for assuring the HEI's participation in external rating evaluation.*

Introduction. Functioning of the system of internal quality assurance in higher education institutions (hereinafter – HEI) in accordance with national requirements (Law of Ukraine on Higher Education, 2014) and the European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2015) on quality assurance requires regular external evaluation of the quality of educational activities and the quality of higher education (through mandatory and voluntary procedures).

Analysis of relevant research. The possibilities of external rating of higher education institutions as a mechanism for assessing the quality of higher education are the subject of constant attention of both foreign (Clarke, 2002; Dill, Soo, 2005; Altbach, 2006; Marginson, van der Wende, 2007; Taylor, Braddock, 2007; Editor, 2008; Federkeil, 2008; McCormic, 2008; Hazelkorn, 2011; Lee, 2013) and domestic (Vitlinskyi, Obolenska, Zhygotska, 2000; Zgurovskyi, 2009; Olendr, 2010; Balatskyi, Yekymova, 2011; Mykhailychenko, 2011; Valenkevych, Finkilstein, 2013; Tatarynov, Herasymov, 2013; Kotsiurubenko, Ihoracheva, 2016, Kurbatov, 2016, Malyshko, Yaremenko, 2016, Ostapiovskyi, Ostapiovska, 2018; Ponomarenko, 2018) scientists.

The cyclical external quality evaluation is an integral part of the quality assurance system (according to the ESG standards). External rating evaluation, which is part of a cyclical external quality evaluation, requires development of

appropriate organizational, methodological, informational and analytical support for participation in the ratings, which determines the relevance of the study.

The aim of the article is to describe the approaches to external rating evaluation as a tool for internal quality assurance in the HEI and to formulate organizational, methodological, informational and analytical support for the participation of HEIs in world and national rankings (as part of the system of internal quality assurance (according to ESG 1.10) .

Research methods. In order to accomplish this goal, the analysis and generalization of domestic and foreign scientific research, project materials, methodological recommendations on external rating evaluation are used.

Research results. The system of internal quality assurance of educational activities and the quality of higher education of the HEI must correlate both with the national (Law of Ukraine “On Higher Education”, 2014) and the international (Standards and Guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area, 2015) documents. Unlike foreign experience of the use of Standards and Guidelines for quality assurance, there are no clearly defined quality criteria in Ukraine at the national level. This prompts the HEI to create its own systems of internal quality assurance (QUAERE. *Звіт про результати опитування ВНЗ України щодо стану розвитку внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти*, 2016), indicators oriented towards external institutional quality requirements.

Thus, according to the standard 1.10, the HEI must pass external quality assurance according to ESG on a cyclic basis (Fig. 1).

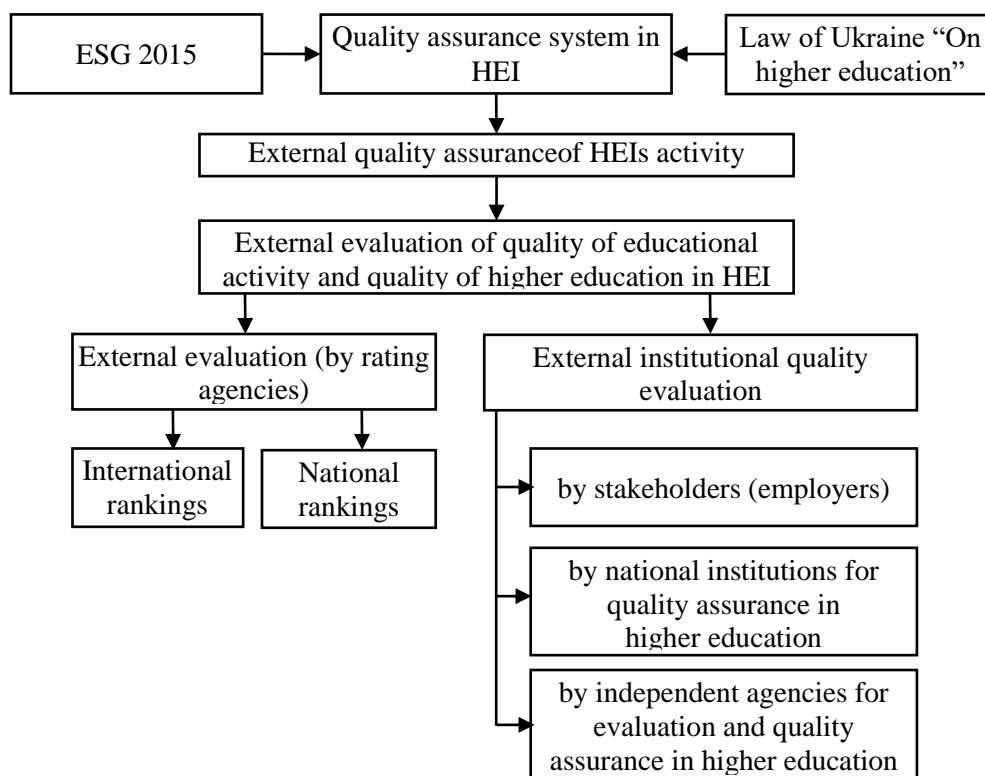


Fig. 1. External rating evaluation in HEI quality assurance (a fragment of the system).

Taking into account the restrictions on the volume of publication, in Fig. 1 a fragment of HEI quality assurance system is presented, where the place and content of the external rating evaluation is determined.

Accordingly, external evaluation of the quality of educational activities and the quality of higher education in Ukrainian HEIs in the framework of the process approach can be realized through:

- process 1.10.1. “Mandatory external quality evaluation” (licensing and accreditation procedures) (*Постанова КМУ «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності»*, 2015); *Наказ МОН України «Про затвердження Державних вимог до акредитації напряму підготовки, спеціальності та вищого навчального закладу»*, 2012);
- process 1.10.2. “External evaluation of the quality of educational program/programs by an independent higher education quality assurance agency”;
- process 1.10.3. “Self-assessment (monitoring) of fulfillment of the criteria for the provision of the HEI with the status of national” (as part of the procedures for participation in the contest for confirmation of the status of national HEI) (*Постанова КМУ «Про затвердження Порядку та критеріїв надання ЗВО статусу національного, підтвердження чи позбавлення цього статусу»*, 2017);
- process 1.10.4. “External rating evaluation” (procedures for ensuring participation in world and national rankings).

In the framework of this publication, the process of 1.10.4. “External rating evaluation” (and in particular, the procedures for ensuring participation in the world and national rankings) will be considered in detail.

Each system of external rating evaluation is considered as one of the tools for monitoring, (self) assessment of the quality of educational activities and the quality of higher education of the HEI. The process of ranking can be diverse, depending on the purpose, scope, the number of selected criteria (attributes, factors, parameters, indicators), procedures and methods of conducting, the target audience, and directions of application of the results of the rating. With proper understanding and interpretation, the ratings contribute to defining the “quality” of the HEI in every country, completing scientific approach to quality evaluation performed by government agencies and independent accreditation agencies (*Berlin Principles for Ranking of Higher Education Institutions*, 2006).

Generalization of characteristics of the international (Academic Ranking of World Universities, *Methodology*; QS World University Rankings, *Methodology*; U-Multirank; The Times Higher Education World University Rankings), and national rankings (academic ranking of HEIs “Top-200 Ukraine”; Salary ranking of Ukrainian HEIs, (conducted by Moneymagazine), consolidated ranking of universities in Ukraine, DOU ranking (among those working in IT industry, having acquired or acquiring technical education), namely criteria and indicators of ranking (positioning) of universities, their strengths and weaknesses as tools of external

evaluation of the quality of educational activities and the quality of higher education of the HEI, the importance and influence of the subjective component of the rating (a survey conducted by the rating agency for further ranking of universities (presented respectively in Table 1 and Table 2), emphasizes once again that any system of ranking and its results (high ranking) is not an absolute and objective, but most likely relative measurement of quality.

The advantages of using the results of international rankings should include:

- rankings provide incentives for improving the quality of education and the effectiveness of scientific research of the HEI;
- rankings improve the quality of choosing indicators for self-assessment of the HEI performance;
- rankings give an opportunity to monitor the results of the HEI activity.

The disadvantages of using results of rankings include:

- results of the rankings may partly determine the quality of educational services and the effectiveness of the HEI, since the set of indicators is dictated not by their relationship with the quality of education, but availability of information;
- importance of the subjective component of the ranking, but not always survey is conducted specifically among students (users of educational services).

HEIs are both objects and “users” of academic rankings. These rankings can have an impact on the key activities of the HEI, including teaching, research, as well as strategic planning of the HEI, improving the quality of education and international cooperation, academic reputation, increasing the level of recognition of the HEI, trust in the HEI from the target audiences. This is reflected in the Guidelines for Stakeholders of Academic Rankings (IREG. *Guidelines for Stakeholders of Academic Rankings*, 2015) provided by the IREG Observatory for Academic Ranking and Excellence.

However, unlike foreign experience, the use of Standards and guidelines for quality assurance, there are no clearly defined quality criteria at the national level in Ukraine. This prompts the HEI to create its own internal quality assurance systems (QUAERE. *Звіт про результати опитування ВНЗ України щодо стану розвитку внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти*, 2016), and indicators oriented towards external institutional quality requirements.

In particular, in the internal quality assurance system (QUAERE. *Система індикаторів та показників для визначення рівня/стану системи внутрішнього забезпечення якості на інституційному рівні відповідно до стандартів ESG*, 2018), developed by the participants of the international project QUAERE it was suggested in addition to the implementation of the standard ESG1.10, to assess additionally according to the following processes of external evaluation of the quality of educational activities and the quality of higher education in the HEI:

Table 1

Possibilities of international rankings as the tools for external evaluation of the quality of educational activities and the quality of higher education of the HEI

Name of ranking	Criteria and indicators of ranking (positioning) of the HEI	The strengths and weaknesses of the ranking as a tool for external evaluation of the quality of educational activities and the quality of higher education of the HEI	Subjective component of the ranking (poll conducted by the rating agency for further ranking (positioning) of the HEI
1	2	3	4
Academic Ranking of World Universities (ARWU)	Quality of education: 10 % (Alumni of an institution winning Nobel Prizes and Fields Medals (Alumni) – 10 %) Quality of Faculty: 40 % (Staff of an institution winning Nobel Prizes and Fields Medals (Award) – 20 %; Highly cited researchers in 21 broad subject categories (HiCi) – 20 %). Research Output: 40 % (Papers published in Nature and Science (over the past 5 years) – 20 %; Papers indexed in Science Citation Index-expanded and Social Science Citation Index over the last year (PUB) – 20 % Per Capita Performance: 10 % (Per capita academic performance of an institution (PCP) – 10 %)	<i>Strengths:</i> - transparency and openness of information sources to determine the criteria for ranking. <i>Weaknesses:</i> - disparity of indices; excessive focus on assessing the quality of research activity (effectiveness) of the HEI; - one-dimensional ranking using different indicators in one aggregate indicator	Academic Excellence Survey is conducted among 3,500 professors from TOP 100 universities representing various subject areas. The survey contains 2 sets of questions, none of which are compulsory questions: 1) list the top tier journals in their primary subjects; 2) identify the most influential and credible international awards in their primary subjects; 3) researchers in computer science and engineering are asked to name the top tier conferences in this subject
QS World University Rankings	Academic Reputation (40 %). Employer Reputation – 10 % Faculty/Student Ratio – 20 % Citations per Faculty – 20 % International Student Ratio – 5 % International Faculty Ratio – 5 %	<i>Strengths:</i> - is composed according to the results of activity of the HEI, based on the assessment of a fairly large number of objective indicators of the HEI; - a combination of formal data and expert evaluation; <i>Weaknesses:</i> - insignificant informational and methodological openness, which complicates the use of the results of participation in international ratings for the self-assessment of the HEI; - only aggregated estimates according to the relevant indicators, leaving out the possibility of comparing the absolute indicators on the basis of which the university ranking is based; - the level of coverage of universities is constantly changing; - a significant part of subjective expert assessments	QS Global Academic Survey – among the members of the academic community to identify the best universities in each research area and the best universities in those regions with which they are familiar. QS Global Employer Survey – among representatives of employers' companies to identify the best universities that train the best specialists in their fields

U-Multirank	<p>Teaching and learning (Bachelor graduation rate, Masters graduation rate, Graduating on time (bachelors), Graduating on time (masters)).</p> <p>Research (External research income, Research publications in Web of Science Core Collection, Art related output, Citation rate, Top cited publications, Interdisciplinary publications, Post-doc positions).</p> <p>Transfer of knowledge (Income from private sources (from cooperation with industrial partners), Co-publications with business partners, Patents awarded, Co-patents with industrial partners; Spin-offs, established by universities for the transfer of knowledge, Publications cited in patents, Income from continuous professional development).</p> <p>International orientation (Foreign language bachelor programs; Foreign language master programs; Student mobility; International academic staff; International doctorate degrees; International joint publications in Web of Science Core Collection;</p> <p>Regional Engagement (Bachelor graduates working in the region, Student internships in the region, Regional joint publications, Income from regional sources, Master graduates working in the region)</p>	<p><i>Strengths:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - covers various dimensions of the HEI (the results of the rating give a multidimensional scores according to different criteria); - evaluates all types of HEI and research institutions; - meets the needs of various stakeholders; - there is a possibility to compare higher education institutions in general or by subject ; - there are no fixed weights for individual indicators, that is, the ranking is interactive; - provides an objective external evaluation of the quality of educational, scientific and international activities of the University in comparison with other domestic and foreign HEIs; <p>According to the results of participation in the ranking the dynamics of development of the HEI in priority areas is determined, the priorities of development of the HEI in subsequent periods are selected.</p> <p><i>Weaknesses:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - the advantages of being able to participate in the U-Multirank ranking every year have classical universities with educational programs in different fields of education and training, unlike professionally oriented ones; - according to the institutional ranking previously registered participant can update the information on the HEI (through the Institution-Data-Questionnaire) annually, by subject (through the Fieldbased-Data-Questionnaire) - only if there are higher education programs among those that participate in the current year evaluation; - orientation of sources of information on the coverage of research results (Web of Science, PATSTAT) on the research activities of research universities in humanities and technical sciences 	<p>UMultirank Student Survey – among students (bachelors students of 2,3,4 years of study, all master’s students) current year’s ranking fields of education and training for positioning universities according to the criterion of “teaching and learning”</p>
-------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1	2	3	4
The Times Higher Education World University Rankings (THE)	<p>Teaching (the learning environment): 30 % Reputation survey (teaching) – 15 % Staff-to-student Ratio – 4,5 % Doctorate-to-bachelor's Ratio – 2,25 % Doctorates-awarded-to-academic-staff Ratio – 6 % Institutional income per capita – 2,25 %</p> <p>Research (volume, income and reputation): 30 % Reputation survey (research) – 18 % Research income – 6 % Research productivity (scientific publications that are indexed in Scopus) – 6 %</p> <p>Citations (research influence): 30 % (Number of citations for the last 6 years (2013–2018) for publications that are indexed in Scopus over a period of 5 years (2013–2017).</p> <p>International outlook (staff, students, research): 7,5 % Proportion of international students – 2,5 % Proportion of international staff – 2,5 % International collaboration (proportion of a university's total research journal publications that have at least one international co-author in Scopus) – 2,5 %</p> <p>Industry income (knowledge transfer): 2,5 % Research income Income from research in industry (based on the employment of academic staff) – 2,5 %</p>	<p><i>Strengths:</i> - covers various dimensions of the HEI activity; - combines formal data and expert evaluation (stakeholder interviews).</p> <p><i>Weaknesses:</i> - the rating does not include HEIs that deal with specific areas of research, as well as HEIs, which publish very few works; - the results of the teaching survey are based on the opinions of experienced scholars (authors of journals from the Elsevier database) instead of the thoughts of students studying at these universities</p>	<p>THE Academic Reputation Survey – among the most experienced scientists (journal authors from the Elsevier database) to identify no more than 15 universities that they think are best in each category (research and teaching) based on their own experience. However, the opinion of students studying at these universities is not taken into account</p>

Table 2

**Possibilities of national rankings as external tools of
evaluation of the quality of educational activities and the quality of higher education of the HEI**

Name of ranking	Criteria and indicators of ranking (positioning) of the HEI	The strengths and weaknesses of rating as a tool for external evaluation of the quality of educational activities and the quality of higher education of the HEI	Subjective component of the rating (poll conducted by the rating agency for further ranking (positioning) of the HEI
1	2	3	4
Academic ranking of HEIs	<p>The activity of the HEI is estimated using the integrated index – I_g. This index contains three complex components: $I_g = I_{sp} + I_e + I_{ir}$, where I_{sp} is the indexes of the quality of scientific-pedagogical potential, I_e is the index of quality of education, I_{ir} is the index of international recognition.</p> <p>The total weight of the indicators of direct measurement is 80 %, the weight factor of expert evaluation is 20 %</p>	<p>Strengths:</p> <ul style="list-style-type: none"> - quantitative indicators used by this rating are easy to collect, do not require complex calculations, have a clear interpretation, can be easily verified; - rating conducts both a general assessment of higher educational activities and HEI in the fields of education; - methodology of the rating is adapted to changes in the system of higher education of Ukraine; - participation in the rating allows HEI to consider the quality of the teaching staff more thoroughly, as an important component of the educational process of HEI. <p>Weaknesses:</p> <ul style="list-style-type: none"> - evaluation methodology is largely closed; - excessive focus on quantitative indicators of quality of education against qualitative (in particular, increased proportion of indicators of quality of scientific-pedagogical workers); - scale of the HEI affects the overall ranking; - insufficient attention is paid to the assessment of the quality of educational and international activities 	<p>Expert evaluation according to the following criteria:</p> <ul style="list-style-type: none"> level of basic, general education of students, level of professional training of students, level of practical knowledge of information technologies, the demand for graduates of higher education in the labor market
Salary ranking of Ukrainian HEIs, conducted by Money magazine	<p>The rating of the HEIs, places in which are determined by employers willing to hire graduates of this or that institution immediately after graduation.</p> <p>The list of participating universities is based on the recommendations of reputable companies-employers, HR agencies, as well as applications from universities themselves.</p>	<p>Weaknesses:</p> <ul style="list-style-type: none"> - absence of a reasonable sample of enterprises (as a result of which it is impossible to speak of the representativeness of the received data); - absence of recognized leaders in the field of training in the list of universities during the last 5 years 	<p>An expert survey among representatives of employers' companies about the readiness to recruit graduates of one or another HEI in the first place and how much they are ready to pay</p>

1	2	3	4
Salary ranking of Ukrainian HEIs, conducted by Money magazine	<p>The assessment is carried out in six following categories (specialties) – economics, law, humanities, technical and construction specialties (since 2007), agrarian studies (from 2013). Employers evaluate each of HEIs with one of four scores (or with own intermediate value). Scores range from “0” to “10”. Minimum – “0”, which means “I will not hire, most likely”. “2”, which testifies for the agreement to accept for a job with a lower than average market salary for this category of specialists, if there is no alternative. “5” – if the employer does not oppose such a nominee and can give a salary equal to the average market for this category of specialists. The highest value is “10”, which is equivalent to the willingness of the employer to hire a graduate for a salary higher than the average market for this category of specialists</p>	<p><i>Weaknesses:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - geographic location of the HEI, which can play a significant role both for applicants when choosing a place of study and for employers when building a system of cooperation with HEI (however, individual ratings for different regions are not composed); - in fact, the ranking of the image of HEI is carried out, which is not quite identical with the notions about the quality of education 	<p>Expectations of employers from graduate students:</p> <p><i>in economic specialties:</i> basic professional training; <u>additional skills:</u> knowledge of foreign languages; scientific-practical works in the specialty; knowledge of the nuances of document circulation at the enterprise; knowledge of the basics of taxation, business regulation, ability to navigate in profile law, and ability to refrain from attacks by controllers; ability to quickly get involved in the workflow; ability to work with large volumes of data; ability to work in a team; readiness to develop.</p> <p><i>in technical specialties (including IT):</i> the necessary set of technical knowledge (basic professional training for graduates – IT specialists, or specialized courses and/or self-education – for switchers (candidates who come from other occupations); knowledge of a foreign language; experience of participation in own implemented projects; internship during training (potentially with subsequent employment).</p> <p><i>in humanitarian specialties (including marketing and advertising):</i> <u>professional knowledge and skills:</u> good theoretical training; professional skills; skills in establishing communication; ability to negotiate; <u>personal qualities of applicants:</u> activity beyond teaching (practical experience, volunteering experience); sociability; ability to work in a team; stress resistance; industry; the ability to respond adequately to criticism; interest</p>

1	2	3	4
Consolidated ranking of universities in Ukraine	As the initial data for the consolidated rating of universities in Ukraine, the most authoritative experts and mass media have used the national rankings of the HEIs of Ukraine: TOP-200 Ukraine, HEIs ranking (based on Scopus database indicators), HEIs ranking (based on admissions campaign results). “Highest Score at EIE among entrants with funding from individuals and legal entities” (from 2018), each of which uses different evaluation criteria. The consolidated rating of universities in Ukraine summarizes the overall rankings of universities according to these ratings	<p><i>Strengths:</i> Integral result of rating assessment of HEIs</p> <p><i>Weaknesses:</i> From 2018, instead of the international component – Webometrics ranking), ranking organizers began to use one more national component – “Highest Score at EIE among entrants with funding from individuals and legal entities”</p>	Taken into account indirectly (as part of “Top-200 Ukraine”)
DOU ranking	<p>The rating is compiled on the basis of the results of an annual survey among those working in IT, having got technical education or still studying.</p> <p>The purpose of the ranking is to assess the quality of training in IT areas in different domestic HEIs, to determine their strengths and weaknesses according to students’ and graduates’ assessments.</p> <p>Criteria for the quality of IT education, which was rated:</p> <ul style="list-style-type: none"> - general assessment: readiness to recommend the department/chair; image of the obtained IT education; administration of the educational process; quality of studying for an educational program; technologies that have been studied; quality of the teaching staff; technical condition of the educational process; community of IT students and graduates; science in IT education; financial side of IT education; corruption; cooperation with IT companies; employment assistance; “second chance” in gaining IT education. <p>Respondents were asked to evaluate various aspects of their studies at the university on a scale from 1 to 10, where 1 is the lowest score, and 10 is the highest. The rating included data from those universities that were evaluated by 40 or more respondents. Other HEIs are analyzed together in the “others” group. Whenever possible, the departments of HEIs are analyzed separately</p>	<p><i>Strengths:</i> The age of the respondents and the time passed since graduation are not limited, so the sample is very diverse: there are those who are still studying (but already working in IT), and those who graduated 10 years or more. This made it possible to compare the answers of graduates of different years to understand where the higher IT education in Ukraine moves</p>	An expert survey among specialists who are currently working in IT and who have studied at Ukrainian universities, regardless of whether they received a diploma or not

Table 3

Indicators and evaluation scores for determining the status and level of the system of internal quality assurance of the educational activity and higher education of HEI (according to ESG 1.10, by process “External rating evaluation”)

Procedures	Indicators	Evaluation scores
Self-assessment (monitoring) of positioning in world and national rankings and external evaluation by international and national rating agencies	Quality of educational activity and quality of higher education according to HEI's results in world rankings	Place in QS World University Rankings
		Place in QS EECA University Rankings
		Place in QS Graduate Employability Rankings
		Place in U-Multirank (according to the performance scores of institutions)
		Place in U-Multirank University Ranking by Subject
		Place in Webometrics Ranking of World Universities
		Place in UniRank University Ranking
	Quality of educational activities and quality of higher education according to HEI's results in national ratings	Place in Consolidated ranking of universities in Ukraine
		Place in academic ranking of HEIs “TOP-200 Ukraine”
		Place in Salary ranking of Ukrainian HEIs, conducted by Money magazine
		Place in DOU ranking (for getting higher education and job in IT industry)
		Place in HEIs ranking (based on admissions campaign results)
		Place in HEIs ranking (based on Scopus database indicators)
Ensuring participation in world and national rankings	Degree of correspondence of information support for HEI participation in rankings (according to terms and requirements set by rating agencies)	Availability of topical methodology and documentary support of participation in the rankings
		Availability of internal procedures related to the collection, analysis, and preparation of the relevant statistical (based on the results of annual activity) and public information on educational activities of the HEI (in accordance with the requirements and terms set by rating agencies)
		Completeness and timeliness of submission of actual information (in accordance with the requirements and terms established by rating agencies)
		Regularity and systematic feedback of the HEI with rating agency's office to resolve problematic issues
Providing publicity about HEI's position in rankings of HEI	Degree of publicity about HEI's position in world and national rankings	Availability of up-to-date information on the results of participation in international and national HEI rankings (current year) for preparation of information materials
		Inclusion of information on the results of participation in international and national HEI rankings in the rector's report for the calendar (academic year)
		Placement of informational materials on the results of participation in the world and national rankings of HEI on official resources of the HEI
Responding to current information HEI's position in world and national rankings	Degree of correspondence of measures for advance HEI in world and national rankings	Participation of internal stakeholders (administration, departments, chairs, structural subdivisions) in the implementation of the Target Program of Measures to improve positioning of higher education institutions in world and national rankings
		Taking into account by processing actual strategic and current plans of the structural units, the strategic development plan of HEI indicators that are important for HEI positions in world and national rankings
		Positive dynamics in of positioning of HEI in world and national rankings (as a result of implementation of updated strategic and current plans of structural units, strategic development plan of HEI)

- process 1.10.3. “Self-assessment (monitoring) of fulfillment of the criteria for the provision of the HEI with the status of national” (as part of the procedures for participation in the contest for confirmation of the status of national HEI);

- process 1.10.4. “External rating evaluation” (procedures for ensuring participation in world and national rankings).

This publication details the process of 1.10.4 “External rating evaluation” (and in particular, the procedures for ensuring participation in the world and national rankings) (Table 3), with provision of organizational-methodological and informational-analytical support for the formation of an internal quality assurance system (in accordance with ESG1.10) (Table 4).

The developed evaluation tool for determining the state and level of the internal quality assurance system (standard ESG 1.10 process “External rating evaluation”), and organizational-methodological and informational-analytical support for procedures for ensuring participation in the rankings were approved at Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics.

Conclusions. An analysis of approaches to external evaluation (by rating agencies) (as one of the main processes of external evaluation of quality of educational activities and quality of higher education in HEI) made it possible to consider the possibilities how to improve HEI’s activity in the world and national educational areas (based on HEI positions in rankings). The external rating evaluation process (and in particular, the procedures for ensuring participation of HEIs in world and national ratings) is considered in detail in the publication, and organizational-methodological and informational-analytical support for designing internal quality assurance system (according to ESG 1.10) is proposed.

Further research will be directed at: formation of the necessary organizational-methodological and informational-analytical support of external cyclic quality assurance (as a component of internal quality assurance system (in all processes of external evaluation); creation of methodological recommendations for determining the state and level of the system of internal quality assurance for educational activities and higher education in the HEI (according to ESG 1.10 by process “External rating evaluation”) on the basis of a qualimetric approach.

Table 4

Description of procedures in order to ensure an institutional participation in external evaluation (by rating agencies)

№	The name of the procedure, its components	Description of the procedure, its components	Name of document regulating the procedure in order to ensure University participation in external evaluation (by rating agencies)
1	2	3	4
10.4.1.	Self-assessment (monitoring) of HEI positioning in world and national rankings/external evaluation by international and national rating agencies	1) monitoring of the possibility of participation in world and national rankings in the current year (according to the schedule of rating); 2) in-depth analysis of the results of participation in world and national rankings and informing officials (rectors, heads of departments, heads of the chairs) about the success of university positioning in institutional rankings and subject rankings (according to educational programs)	Development strategy / strategic development plan of HEI
10.4.2	Ensuring HEI participation in world and national rankings		
10.4.2.1	Ensuring HEI participation in world rankings (QS World University Rankings, U-Multirank, Webometrics Ranking of World Universities, World universities web ranking)	In QS World University Rankings: 1) information provision of the 1st stage of participation in QS World University Rankings – documentary support and consulting support for forming databases with contacts of experts (from academic community and employers); 2) information provision of the 2nd stage of participation in QS World University Rankings – preparing statistical information (based on results of HEI's activity) and submitting QS CORE platform; 3) informational-methodological support of the 3rd stage: organizing the collecting and processing information for providing the participation of HEI in QS Graduate Employability Rankings; 4) informational-methodological support of the 4th stage: preparing statistical information and submitting to QS CORE platform for providing the participation in QS Emerging Europe and Central Asia (EECA) University Rankings. In U-Multirank: 1) information support for pre-survey registration of HEI on the U-Multirank portal with educational programs in selected fields of study; 2) information provision of the 1st stage "Institutional Data Collection Questionnaire" – documentary support, formation and filling of the Institutional Questionnaire on the U-Multirank portal based on the results of HEI activity during the last 3 years; 3) information provision of the 2nd stage "Field-Based Data Collection" – documentary support, creation and completion of the Field-Based Questionnaire on the U-Multirank portal based on the results of HEI in current field of study (for educational programs) during the last 3 years ; 4) organizational-informational support for the 3rd stage of the rating (U-Multirank survey) – documentary support for participation of students from current fields of study	Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG 2015) Development Strategy / strategic development plan of HEI Regulations on internal quality assurance of educational activities and quality of higher education in HEI Schedule of world and national rankings Templates of documentary support of HEI participation in relevant rankings (hosted by rating agencies on official webresources) Sets of templates of internal documentary support providing participation of HEI in relevant rankings

1	2	3	4
10.4.2.1	Ensuring participation of HEI in world ranking (QS World University Rankings, U-Multirank, Webometrics Ranking of World Universities, World universities web ranking)	In Webometrics Ranking of World Universities: 1) technical support for the stable work of the site of HEI and ensuring the openness of all web-pages in the domain of the institution (according to Webometrics requirements); 2) informational-methodological support for the publishing activity of scientists, creation and administration of the profiles of scientists in Google Scholar (as required by Webometrics)	
10.4.2.2	Ensuring participation of HEI in national ranking (consolidated ranking of HEIs in Ukraine, academic ranking of HEIs "TOP-200 Ukraine", HEIs ranking (based on Scopus database indicators)	In "TOP-200 Ukraine": 1) information provision of participation in "TOP-200 Ukraine" – preparation and submission of actual statistical information (based on results of HEI annual activity) and public information on educational activities. In HEIs ranking (based on Scopus database indicators): 1) information provision for participation in the HEI Ranking on Scopus indicators - filling/updating the institutional profile on the SciVerse Scopus platform; 2) informational-methodological support of the research activity of the scientists (regarding the preparation, presentation and promotion of publications in SciVerse Scopus, creation and administration of profiles of scientists)	Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG 2015) Development strategy / strategic development plan of HEI Regulations on internal quality assurance of educational activities and quality of higher education in HEI Schedule of world and national rankings Templates of documentary support of HEI participation in relevant rankings (hosted by rating agencies on official webresources) Sets of templates of internal documentary support providing HEI participation in relevant rankings
10.4.3	Providing publicity about HEI positions in rankings of HEI	Current information about participation of HEI in world and national rankings is published: 1) 2 times a year in rector's report; 2) on official HEI website, in the section "University in national and international rankings", on official HEI accounts in social networks	
10.4.4	Responding to current information about HEI positions in world and national rankings	1) formation of proposals and drafting of regulations, implementation of the Target Program of Measures to improve the positioning of higher education institution in national and international rankings, preparation of methodological materials on the inclusion/promotion of the higher education institution in national and international rankings; 2) inclusion in the strategic and current plans of structural subdivisions (departments, chairs) of indicators on the priority areas of activity in the world and national rankings, with periodic self-assessment and reporting on the results of implementation	A program of measures to improve the HEI positioning in world and national rankings Strategic plans of structural subdivisions (faculties, departments), updated in accordance with priority directions of HEI activity

REFERENCES

1. *Academic Ranking of World Universities (ARWU)*. Retrieved from: <http://www.shanghairanking.com/index.html>.
2. Altbach, P. (2006). The dilemmas of ranking. *International Higher Education*, 42, 2-3.
3. *Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions*. Retrieved from: <http://ireg-observatory.org/en/index.php/berlin-principles>
4. Clarke, M. (2002). Some guidelines for academic quality rankings. *Higher Education in Europe*, 27, 443-459.
5. Dill, D. D., Soo, M. (2005). Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. *Higher Education*, 49, 495-533.
6. Editor, Lee H. (2008). Rankings of Higher Education Institutions: A Critical Review. *Quality in Higher Education*, 14 (3), 187-207.
7. Federkeil, G. (2008). Ranking and Quality Assurance in Higher Education, *Higher Education in Europe*, 33 (2-3), 219-231.
8. Hazelkorn, E. (2011). *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World Class Excellence*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
9. IREG. *Guidelines for Stakeholders of Academic Rankings* (2015). Retrieved from: <http://ireg-observatory.org/en/pdf/IREG-Guidelines-04-aug-2015.pdf>
10. Lee, L.-S. S. (2013). Achieving Quality Assurance & Moving to a World Class University in the 21st Century. *American Institute in Taiwan & Blackboard Education Executive Symposium*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543062.pdf>
11. Marginson, S., van der Wende, M. (2007). To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 306-329.
12. McCormic, A. (2008). The Complex Interplay Between Classification and Ranking of Colleges and Universities: Should the Berlin Principles Apply Equally to Classification? *Higher Education in Europe*, 33 (2-3), 209-218.
13. *U-Multirank World Rankings*. Retrieved from: <https://www.umultirank.org/>
14. QS Intelligence Unit. *Supporting Documents*. Retrieved from: <http://www.iu.qs.com/supporting-documents/>
15. QS World University Rankings. *Methodology*. Retrieved from: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>
16. QUAERE (2018). Система індикаторів та показників для визначення рівня/стану системи внутрішнього забезпечення якості на інституційному рівні відповідно до стандартів ESG (QUAERE (2018). The system of indicators for determining the level/state of the internal quality assurance system at institutional level in accordance with ESG standards).
17. QUAERE (2016). Звіт про результати опитування ВНЗ України щодо стану розвитку внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (QUAERE (2016). Report "State of development of the internal system of quality assurance in education and higher education quality" (based on results of survey of Ukrainian HEI).
18. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Retrieved from: https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.
19. Taylor, P., Braddock, R. (2007). International University Ranking Systems and the Idea of University Excellence. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29 (3), 245-260.
20. *THE (Times Higher Education) World University Rankings*. Retrieved from: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>

21. UNICO Website. *Access to U-Multirank Data collection*. Retrieved from: <https://unico.umultirank.org/layouts/15/start.aspx#/SitePages/Data%20collection.aspx>
22. Академічний рейтинг закладів вищої освіти «Топ-200 Україна». Режим доступу: <http://www.euroosvita.net/index.php?category=1&id=5647> (*National academic ranking of the higher education institutions "TOP 200 Ukraine"*). Retrieved from: <http://www.euroosvita.net/index.php?category=1&id=5647>).
23. Балацкий, Е. В., Екимова, Н. А. (2011). Сравнительная надежность глобальных рейтингов университетов. *Журнал новой экономической ассоциации*, 11, 127-140 (Balatskii, Ye. V., Yekimova, N. A. (2011). Comparison reliability of global university rankings. *Journal of a new economic association*, 11, 127-140).
24. Валенкевич, Л. П., Фінкільштейн, О. В. (2013). Аналіз сучасних рейтингів вищих навчальних закладів як інструменту оцінки якості вищої освіти. *Теорія та практика державного управління*, 3 (42), 36-42 (Valenkevych, L. P., Finkilshtein, O. V. (2013). Analysis of the modern rankings of universities as an instrument of evaluating the quality of higher education. *Theory and practice of public administration*, 3 (42), 36-42).
25. Вітлінський, В. В., Оболенська, Т. Є., Жигочка, Н. В. (2000). Моделювання рейтингової оцінки вищого навчального закладу. *Економічна кібернетика*, 3-4, 64-73 (Vitlinskyi, V. V., Obolenska, T. Ye., Zhyhotska, N. V. (2000). Modeling of the rating evaluation of the higher education institution. *Economic Cybernetics*, 3-4, 64-73).
26. Закон України «Про вищу освіту» (Law of Ukraine "On Higher Education") (2014). Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
27. Зарплатний рейтинг ЗВО журналу Гроші. Режим доступу: <http://dengi.ua>. (*Salary ranking of universities of the magazine "Money"*). Retrieved from: <http://dengi.ua>
28. Згуровський, М. (2009). Світовий досвід оцінювання університетських рейтингів. *Кампус*, 7, 11-15 (Zhurovskyi, M. (2009). World experience in assessing university rankings. *Campus*, 7, 11-15).
29. Консолідований рейтинг вишів України. Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/rating/51741/>. (*Consolidated ranking of universities of Ukraine*). (Retrieved from: <http://osvita.ua/vnz/rating/51741/>)
30. Коцюрубенко, Г., Іоргачова, М. (2016). Вітчизняні рейтинги ВНЗ: види й особливості, недоліки і відповідність світовій практиці рейтингування. *Перспектива*, 22 (Kotsiurobenko, H., Iorhachova, M. (2016). Domestic rankings of universities: types and features, disadvantages and compliance with world ranking practice. *Perspective*, 22).
31. Курбатов, С. В. (2016). *Рейтинги як інструмент розвитку лідерського потенціалу університетів*. Київ: Пріоритети (Kurbatov, S. V. (2016). *Ratings as a tool for developing the leadership potential of universities*. Kyiv: Priorities).
32. Малишко, В. В., Яременко, Л. М. (2016). Світові рейтинги університетів на глобальному ринку освітніх послуг. *Економічний вісник університету*, 31 (1), 7-15 (Malysko, V. V., Yaremenko, L. M. (2016). World University Rankings on the global educational service market. *Economic herald of university*, 31 (1), 7-15).
33. Михайліченко, М. В. (2011). Рейтингування як механізм оцінювання якості освітніх послуг. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 27, 180-184 (Mykhailychenko, M. V. (2011). Ranking as a mechanism of assessment of education service quality. *Scientific journal of National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and perspectives*, 27, 180-184).
34. Наказ МОН України «Про затвердження Державних вимог до акредитації напряму підготовки, спеціальності та вищого навчального закладу» (Order of the Ministry of Education of Ukraine "On the announcement of competitive selection in 2017 for

projects of scientific works and scientific and technical (experimental) developments by young scientists) (2012).

35. Олендр, Т. М. (2010). Рейтинги вищих навчальних закладів як інструмент відображення якості вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 1, 8-14 (Olendr, T. M. (2010). University rankings as an instrument for depicting quality of higher education. *Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk Pedagogical University. Section: Pedagogy*, 1, 8-14).

36. Остапйовський, І., Остапйовська, Т. (2018). Рейтинг закладів вищої освіти як важлива складова їхнього іміджу. *Педагогічний часопис Волині*, 1 (8), 29-34 (Ostapiovskiy, I., Ostapiovska, T. (2018). Rating of establishments of higher education as an important component of their image. *Pedagogical journal of Volyn*, 1 (8), 29-34).

37. Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у Харківському національному економічному університеті імені Симона Кузнеця (2016). Режим доступу: <https://www.hneu.edu.ua/>). *Regulation on system of internal quality assurance in educational activities and quality of higher education at Simon Kuznets Kharkiv National Economic University* (2016). Retrieved from: <https://www.hneu.edu.ua/>)

38. Пономаренко, В. С. (2018). Класифікація методів рейтингування закладів вищої освіти України. *Педагогіка і психологія*, 2, 24-36 (Ponomarenko, V. (2018). Classifying the methods used to rank Ukrainian institutions in higher education. *Pedagogics and psychology*, 2, 24-36).

39. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності» (Resolution of Cabinet of Ministers of Ukraine "On Approval of Licensing Conditions for Conducting Educational Activities" (2015).

40. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку та критеріїв надання ЗВО статусу національного, підтвердження чи позбавлення цього статусу» (Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On Approval of the procedure and criteria for the granting the HEI the status of national, confirmation or deprivation of this status" (2017).

41. Рейтинг вишів DOU (2018). Режим доступу: <https://dou.ua/lenta/articles/ukrainian-universities-2018/> (DOU University Ranking (2018). Retrieved from: <https://dou.ua/lenta/articles/ukrainian-universities-2018/>).

42. Стратегічний план розвитку Харківського національного економічного університету на 2013-2020 роки. Режим доступу: <https://www.hneu.edu.ua/>). *Strategic Development Plan of Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics for 2013–2020*. Retrieved from: <https://www.hneu.edu.ua/>).

43. Сумський державний університет. Система забезпечення якості освітньої діяльності та якості освіти СумДУ (2016). Режим доступу: <http://sumdu.edu.ua/ukr/academic/quality-education.html>). *Sumy State University. System of quality assurance of educational activity & education quality of SSU* (2016). Retrieved from: <http://sumdu.edu.ua/ukr/academic/quality-education.html>).

44. Татаринов, І. Е., Герасимов, А. В. (2013). Международная практика формирования рейтингов университетов: определение наиболее объективных критериев и индикаторов оценки. *Український соціум*, 1 (44), 100-116 (Tatarinov, I. Ye., Herasimov, A. V. (2013). The international practice of universities rankings organization. *Ukrainian society*, 1 (44), 100-116).

РЕЗЮМЕ

Белоконенко Анна. Внешнее рейтинговое оценивание как инструмент внутреннего обеспечения качества образования в ЗВО.

Проведен анализ и обобщение научных исследований, проектных материалов, рекомендаций в области внешнего рейтингового оценивания качества образования. Получила дальнейшее развитие система индикаторов и показателей для определения уровня/состояния системы внутреннего обеспечения качества на институциональном уровне в соответствии со стандартами ESG (стандарт ESG1.10, процесс «внешнее рейтинговое оценивание»). Разработаны элементы организационно-методического и информационно-аналитического сопровождения формирования системы внутреннего обеспечения качества в соответствии со стандартами ESG (стандарт ESG 1.10, процесс «внешнее рейтинговое оценивание»).

Ключевые слова: стандарты ESG, система внутреннего обеспечения качества, процессы внешнего оценивания качества образовательной деятельности и качества высшего образования в ЗВО, индикаторы и показатели оценки для определения состояния и уровня системы внутреннего обеспечения качества ЗВО, подходы к внешнему рейтинговому оцениванию, процедуры обеспечения участия ЗВО во внешнем рейтинговом оценивании.

АНОТАЦІЯ

Білоконенко Ганна. Зовнішнє рейтингове оцінювання як інструмент внутрішнього забезпечення якості у ЗВО.

Мета статті полягає в описі підходів до зовнішнього рейтингового оцінювання та розробці необхідного організаційно-методичного, інформаційно-аналітичного супроводу участі ЗВО у світових і національних рейтингах (як складової системи внутрішнього забезпечення якості (відповідно до стандарту ESG 1.10).

Методи дослідження: аналіз і узагальнення наукових досліджень, проектних матеріалів, рекомендацій у галузі зовнішнього рейтингового оцінювання.

Дістала подальшого розвитку система індикаторів та показників для визначення рівня/стану системи внутрішнього забезпечення якості на інституційному рівні відповідно до стандартів ESG (стандарт ESG1.10, процес «зовнішнє рейтингове оцінювання»). Розроблено елементи організаційно-методичного та інформаційно-аналітичного супроводу формування системи внутрішнього забезпечення якості відповідно до стандартів ESG (стандарт ESG 1.10, процес «зовнішнє рейтингове оцінювання»).

Практичне значення дослідження. Запропоновані індикатори й показники дозволяють поглиблено проводити оцінку стану та рівня системи внутрішнього забезпечення якості ЗВО (стандарт ESG 1.10, процес «Зовнішнє рейтингове оцінювання»). Представлений організаційно-методичний і інформаційно-аналітичний супровід процедур із забезпечення участі вишу в зовнішньому рейтинговому оцінюванні стане в нагоді для ЗВО, які наразі планують брати участь у зовнішньому рейтинговому оцінюванні.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Перспективними напрямками подальшого дослідження будуть: формування необхідного організаційно-методичного, інформаційно-аналітичного супроводу зовнішнього циклічного забезпечення якості (як складової системи внутрішнього забезпечення якості (за всіма процесами зовнішнього оцінювання); створення методичних рекомендацій щодо визначення стану й рівня системи внутрішнього забезпечення якості освітньої

діяльності та вищої освіти вишу (стандарт ESG 1.10, процес «Зовнішнє рейтингове оцінювання») на засадах кваліметричного підходу.

Ключові слова: стандарти ESG, система внутрішнього забезпечення якості, процеси зовнішнього оцінювання якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у ЗВО; індикатори й показники оцінки для визначення стану і рівня системи внутрішнього забезпечення якості ЗВО, підходи до зовнішнього рейтингового оцінювання, процедури забезпечення участі ЗВО в зовнішньому рейтинговому оцінюванні.

УДК 378.091.3:81'243:811:111

Мар'яна Буряк

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

ORCID ID 0000-0003-2692-7325

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/021-031

МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНОГО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ ТА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Досліджено методичні передумови взаємопов'язаного формування професійно орієнтованої компетентності (ПОК) у говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності (ІКК) майбутніх викладачів англійської мови (МВАМ). ПОК у говорінні МВАМ розглядається як здатність здійснювати відбір вербальних і невербальних засобів комунікації під час реалізації професійних завдань, та успішно організовувати власну усномовленнєву англomовну діяльність. ІКК МВАМ визначено як здатність незалежно використовувати інформаційно-комунікаційні технології у процесі професійної діяльності та особистісно-професійного розвитку. Доведено, що ефективно виконання професійних функцій, зокрема реалізації професійно орієнтованого говоріння, вимагає професійного рівня сформованості ІКК.

Ключові слова: професійно орієнтована компетентність, говоріння, інформаційно-комунікаційна компетентність, майбутні викладачі англійської мови.

Постановка проблеми. Сучасний викладач англійської мови має на високому рівні володіти не лише компетентностями у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності, зокрема – у говорінні, але й ефективно використовувати в навчальному процесі сучасні інформаційно-комунікаційні технології та новітні технічні засоби навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні майбутніх викладачів англійської мови досліджували О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька, І. Задорожна, С. Ніколаєва, Л. Сажко, В. Черниш та ін. Особливостям формування інформаційно-комунікаційної компетентності учителів суспільно-

гуманітарних дисциплін присвячені наукові розвідки О. Бігич, В. Денисенко, С. Іванова, Т. Коваль, А. Кочарян, Н. Морзе, О. Семеног та ін.

Мета статті – здійснити аналіз методичних передумов взаємопов'язаного формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови.

Відповідно до мети визначено завдання: 1) здійснити аналіз сутності і складових професійно орієнтованої компетентності в говорінні майбутніх викладачів англійської мови; 2) з'ясувати сутність і структуру інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови; 3) визначити взаємозв'язок формування в майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності.

Методи дослідження: аналіз наукових джерел з метою обґрунтування сутності професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови, класифікація й систематизація з метою виявлення структурних компонентів професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови, узагальнення з метою формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність викладача англійської мови передбачає спілкування, презентацію навчального матеріалу, розв'язання комунікативних завдань, що вимагає володіння вміннями професійно орієнтованої комунікації, потенціалом дидактичного дискурсу, здатністю розв'язувати комунікативні завдання в ситуаціях професійного спілкування (Остапенко та ін., 2011, с. 32). Професійно орієнтовану компетентність у говорінні науковці визначають як одну з провідних мовленнєвих компетентностей цих фахівців (Черниш, 2015; Сажко, 2011, с. 116-119). Практичну мету навчання іншомовного говоріння студентів мовних спеціальностей Л. Сажко (Сажко, 2011, с. 116-119) визначає як опанування студентами загальною та професійно орієнтованою іншомовними комунікативними компетентностями на рівнях C1 та C2 (відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти) (Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, 2003).

Під професійно орієнтованою компетентністю в говорінні майбутніх викладачів англійської мови В. Черниш розуміє здатність педагога адекватно до ситуації спілкування (у різноманітних сферах і ситуаціях) вибирати вербальні й невербальні засоби комунікації, успішно організовувати свою усномовленнєву іншомовну діяльність (у монологічній і діалогічній/полілогічній формі), виходячи з професійних мотивів, якостей і вмінь у

типових і нестандартних ситуаціях під час реалізації професійних завдань (Черниш, 2015, с. 153).

Будь-яка компетенція, згідно з В. Черниш, базується на здатності, яка формується на основі набутих знань, навичок і вмінь. Основними компонентами компетентності професійно-орієнтованого говоріння виступають: знання (декларативні та процедурні), мовленнєві навички (репродуктивні, продуктивні, фонетичні, лексичні та граматичні) і вміння (мовленнєві, методичні, лінгвосоціокультурні, навчальні, інтелектуальні, організаційні та компенсаційні) (Черниш, 2015, с. 153).

До декларативних знань, наближених до фактів, даних, належать мовні та мовленнєві знання: фонем, інтоном, вимовних та інтонаційно-синтаксичних норм побудови та оформлення усного іншомовного повідомлення, мовленнєвих кліше, значення лексичних одиниць, граматичних структур, функціональних типів діалогів та монологів, реєстрів мовлення, маркерів дискурсу, значення засобів міжфразового зв'язку, компенсаторних стратегій; країнознавчі знання тощо. До процедурних знань, які співвідносяться з певними алгоритмами та способами виконання дій, належать: соціокультурні, зокрема мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв англійської мови у процесі спілкування; знання як планувати, структурувати, організовувати, здійснювати й коригувати майбутнє діалогічне та/або монологічне висловлювання певного функціонального типу; стратегічні знання (Ніколаєва та ін., 2013, с. 304).

До мовленнєвих навичок у структурі компетентності в професійно орієнтованому говорінні майбутніх викладачів англійської мови належать: репродуктивні фонетичні – артикуляційні й інтонаційні, репродуктивні лексичні та граматичні навички. Сформованість лексичних навичок передбачає автоматизовану актуалізацію лексичних одиниць (виклик слів із довготривалої пам'яті; їх відтворення в зовнішньому мовленні; миттєве сполучення з іншими словами); правильне вживання іншомовної лексики в різних ситуаціях відповідно до жанру, реєстру (Задорожна, 2011, с. 286). Сформованість репродуктивних граматичних навичок передбачає вибір форми згідно з комунікативним наміром, ситуацією мовлення; оволодіння способами інтерпретації значення граматичних категорій, формулювання граматичних правил використання граматичних явищ у мовленні (Рязанова, 2012, с. 10-11). Крім того, виникає необхідність дотримання граматичних форм, прийнятих у науковому та науково-педагогічному дискурсі (Черниш, 2015, с. 172).

До мовленнєвих умінь діалогічного мовлення відносять уміння: використовувати декларативні та процедурні знання, що стосуються діалогічного мовлення, згідно зі сферами, темами, ситуаціями й завданнями спілкування; використовувати декларативні та процедурні знання про відповідність мовленнєвих засобів висловлювання мовленнєвим функціям та

їх відповідність офіційному, неофіційному стилю спілкування (Черниш, 2015, с. 173); ініціювати й закінчувати діалог, підтримувати спілкування, використовуючи мовленнєві кліше, мовленнєвий репертуар згідно із соціокультурними нормами спілкування; розширювати запропоновану співрозмовником тему розмови, вживати стягнені форми, характерні для діалогу; запитувати інформацію; комбінувати репліки згідно з комунікативним наміром; адекватно реагувати на репліки; емоційно забарвлювати діалог; вести бесіду з кількома особами відповідно до комунікативної ситуації в межах тематики (Ніколаєва та ін., 2013, с. 302).

До мовленнєвих умінь монологічного мовлення відносять уміння: використовувати декларативні та процедурні знання, що стосуються монологічного мовлення, згідно із сферами, темами, ситуаціями і завданнями спілкування; використовувати декларативні та процедурні знання про відповідність мовленнєвих засобів висловлювання мовленнєвим функціям та їх відповідність офіційному, неофіційному стилю спілкування; використовувати мовленнєвий репертуар монологічного висловлювання правильно оформленого в мовному відношенні та комунікативно доцільного з урахуванням соціокультурних особливостей (Черниш, 2015, с. 174); з'єднувати мовленнєві зразки на основі певної логічної схеми; повно висловлюватися відповідно до комунікативної ситуації; оптимально використовувати мовний матеріал (лексичний, граматичний) до певної теми, збагачуючи мовлення з урахуванням рівня навченості; оптимально використовувати раніше вивчений матеріал, свідомо здійснюючи перенесення набутих знань, навичок і вмінь на нову ситуацію; залучати для викладу певної теми матеріал суміжних тем (Ніколаєва та ін., 2013, с. 341).

Професійно орієнтоване говоріння передбачає також володіння майбутніми викладачами англійської мови такими вміннями: створювати сприятливий емоційний клімат у групі; презентувати навчальний матеріал; організовувати як індивідуальну, так і парну й групову роботу студентів; стимулювати студентів до самостійної та колективної роботи; мотивувати студентів; створювати умови для стимулювання англомовного мовлення студентів; робити презентації та доповіді з професійних питань; брати участь в обговореннях та дискусіях із проблем лінгвістики і методики викладання іноземних мов; обмінюватись досвідом з колегами, які є носіями англійської мови (Borisko et al., 2004; Сажко, 2011).

Формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні майбутніх викладачів англійської мови можливо оптимізувати за рахунок грамотного використання в навчальному процесі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та технічних засобів навчання, а відтак – формування в майбутніх викладачів англійської мови інформаційно-комунікаційної компетентності.

У європейському освітньому просторі на вагомості формування в майбутніх викладачів інформаційно-комунікаційної компетентності наголошують «Стандарти інформаційно-комунікаційної компетентності учителів/викладачів». Автори стандартів трактують інформаційно-комунікаційну компетентність майбутніх учителів/викладачів як інтегральну якість цих фахівців, що реалізується: здатністю й готовністю забезпечувати студентам технологічно підтримувані можливості навчання, здобуття знань, розуміння того, як конкретні технології підтримують процес навчання і сприяють його ефективності, формування навичок використання й демонстрування переваг застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі (ICT Competency Standards for Teachers. Implementation Guidelines, 2008, p. 1).

Компонентами інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів/викладачів укладачі стандартів вважають: технічну грамотність, цифрову грамотність, інформаційні знання, інформаційні навички, базові, комплексні та первазивні інформаційно-комунікаційні навички. До переліку згаданих навичок належать: навички використання інформаційно-комунікаційних технологій для комунікації і співпраці з студентами та колегами, навички використання мереж для організації і забезпечення співпраці студентів, навички використання технічних засобів для забезпечення ефективності процесу навчання, навички використання веб-ресурсів з метою пошуку інформації, навички використання інформаційно-комунікаційних технологій для поширення ресурсів, навички використання програмного забезпечення у професійній сфері, навички оцінювання ефективності використання веб-ресурсів, навички посилок на веб-ресурси, навички аналізу даних, навички візуалізації, навички використання об'єктно-орієнтованих динамічних навчальних середовищ для створення онлайн-матеріалів, навички комплексного вирішення проблем, навички використання мереж та відповідного програмного забезпечення для організації, моніторингу процесу навчання та оцінювання навчальних досягнень студентів, навички використання інформаційно-комунікаційних технологій з метою неперервного професійного розвитку (ICT Competency Standards for Teachers. Implementation Guidelines, 2008, p. 7–17).

Укладачі стандартів акцентують на трьох підходах до формування інформаційно-комунікаційної компетентності: підвищення здатності до грамотного використання інформаційно-комунікаційних технологій; підвищення здатності до засвоєння знань, формування навичок й ефективного використання цих знань і навичок у професійній діяльності; підвищення здатності до використання здобутих знань і навичок для створення «нових знань». Перелічені підходи визначають рівні сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності (ICT Competency Standards for Teachers. Implementation Guidelines, 2008, p. 6):

- рівень технічної грамотності, що передбачає застосування інформаційно-комунікаційних технологій;
- рівень засвоєння знань, формування навичок та ефективного використання цих знань і навичок у професійній діяльності;
- рівень використання здобутих знань і навичок для створення «нових знань».

Сутність та структуру інформаційно-комунікаційної компетентності активно досліджують також українські науковці.

Н. Морзе і А. Кочарян розглядають інформаційно-комунікаційну компетентність як підтверджену здатність особистості автономно й відповідально використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології як для задоволення індивідуальних потреб, так і для розв'язання суспільно значущих проблем, до прикладу в певній предметній галузі або виді діяльності, зокрема – професійних задач (Морзе та Кочарян, 2015, с. 20-31).

С. Іванова трактує поняття інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів як здатність, уміння та ставлення цих фахівців щодо автономного використання інформаційно-комунікаційних технологій для соціальної, у т. ч. професійної взаємодії і відповідної поведінки в інформаційному просторі, результатом якої є здобуття нових знань, формування навичок та вмінь, продукування нових знань та ін. (Іванова, 2013, с. 171-179).

На основі проаналізованих вище стандартів інформаційно-комунікаційної компетентності для викладачів/учителів (ICT Competency Standards for Teachers. Implementation Guidelines, 2008), а також досліджень Н. Морзе і А. Кочарян (Морзе та Кочарян, 2015, с. 20-31), вважаємо, що структуру інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови, відповідно до рівнів її сформованості, складають:

- на базовому рівні – базові інформаційно-комунікаційні знання й навички використання базових інформаційно-комунікаційних інструментів (базові знання апаратури комп'ютера, комп'ютерних мереж та їх використання; знання загальних принципів роботи різних операційних систем та вміння працювати на комп'ютерах, що працюють під управлінням різних операційних систем; знання загальних принципів роботи з основними сервісами Інтернет та вміння їх використовувати для комунікації, співпраці, пошуку інформації, організації діяльності та поширення результатів професійної діяльності; розуміння базових принципів безпечної роботи в мережі Інтернет та захисту даних; уміння виконувати основні операції з папками і файлами; уміння опрацьовувати дані в середовищах: текстового процесора, графічного редактора, табличного процесора; уміння застосовувати засоби захисту даних; уміння

працювати з антивірусними програмами); розуміння впливу використання інформаційно-комунікаційних технологій на навчальні результати студентів й підвищення їх мотивації до навчання; знання і дотримання положень про захист авторських прав при публікації чи використанні е-контенту; уміння визначати інформаційно-комунікаційні технології, необхідні для досягнення цілей навчання; навички участі у групових ініціативах, навички створення електронних навчальних курсів, навички представлення результатів власної професійної діяльності на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій, навички створення власного е-портфолію;

- на поглибленому рівні – навички системного використання інформаційно-комунікаційних технологій, уміння використання інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку критичного мислення; уміння вирішення проблем, й організації навчальної діяльності за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій; уміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології для створення дидактичного матеріалу й навчальних ресурсів, електронних навчальних курсів; навички використання інформаційно-комунікаційних технологій для спільної роботи із студентами та колегами; уміння організації проведення вебінарів з метою досягнення цілей навчання; розуміння й уміння аналізу принципів використання інформаційно-комунікаційних технологій у власній діяльності; уміння аналізу перешкод, які виникають під час використання інформаційно-комунікаційних технологій у власній діяльності та вміння пошуку ефективних шляхів вирішення проблем; знання етичних норм спілкування в Інтернеті, зокрема – у чатах, та їх дотримання в електронній комунікації; уміння розвивати власне персональне навчальне середовище; уміння знаходити інноваційні методи та форми підвищення якості результатів професійного розвитку засобами інформаційно-комунікаційних технологій);

- на професійному рівні – уміння розробки стратегій інформатизації навчального процесу з використанням об'єктно-орієнтованих динамічних навчальних середовищ університету, уміння постійного оновлення е-портфолію, уміння створення та підтримки відкритих навчальних ресурсів, навички участі й уміння координації проектів професійного розвитку, навички участі у відкритих онлайн-курсах; організація навчальних семінарів, курсів, вебінарів, програм та проектів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій; знання особливостей роботи з основними сервісами Web 2.0, Web 3.0; уміння розробки і проведення телекомунікаційних навчальних проектів; навички представлення результатів навчальних досягнень студентів у вигляді діаграм та графіків; уміння створення й підтримки власного блогу, вікі-сторінки, персонального освітнього середовища; уміння створення соціальних співтовариств та

мереж; уміння створення та підтримки відкритих навчальних ресурсів; уміння створення та підтримки відкритих навчальних ресурсів; уміння консультувати колег з питань використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі; уміння проведення семінарів для колег з проблем інтегрування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, з методичних та організаційних питань використання інформаційно-комунікаційних технологій.

На основі здійсненого аналізу можемо стверджувати, що процеси формування в майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності повинні відбуватися паралельно. Володіючи всіма компонентами професійно орієнтованої компетентності в говорінні на рівні C1-C2 й усіма компонентами інформаційно-комунікаційної компетентності на просунутому рівні, майбутні викладачі англійської мови в подальшій професійній діяльності ефективно виконуватимуть професійні функції.

Висновки. Професійно орієнтовану компетентність у говорінні майбутніх викладачів англійської мови, на основі досліджень В. Черниш, розглядаємо як їх здатність адекватно до ситуації спілкування здійснювати відбір вербальних і невербальних засобів комунікації під час реалізації професійних завдань, та, з урахуванням професійних мотивів, якостей і вмінь, успішно організовувати власну усномовленнєву англomовну діяльність.

Ефективне виконання професійних функцій, зокрема реалізації професійно орієнтованого говоріння, вимагає від сучасного викладача англійської мови професійного рівня сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності.

З урахуванням результатів досліджень Н. Морзе, А. Кочарян та С. Іванової, трактуємо інформаційно-комунікаційну компетентність майбутніх викладачів англійської мови як здатність цих фахівців незалежно використовувати інформаційно-комунікаційні технології у процесі професійної діяльності та особистісно-професійного розвитку.

Взаємопов'язане формування в майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні й інформаційно-комунікаційної компетентності передбачає одночасне опанування студентами складовими цих компетентностей, а саме: декларативними та процедурними знаннями, мовленнєвими навичками, мовленнєвими вміннями та методичними вміннями у процесі опанування технічною грамотністю, цифровою грамотністю, інформаційними знаннями, інформаційними навичками, базовими, комплексними та первазивними інформаційно-комунікаційними навичками.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямку полягають у вивченні методологічного підґрунтя взаємопов'язаного формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні та

інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання* (2003). Київ: Ленвіт (*Common European framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Kyiv: Lenvit).
2. Задорожна, І. П. (2011). *Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки*. Тернопіль: ТНПУ (Zadorozhna, I. P. (2011). *Organization of future English language teachers' self-study work on practical language training*. Ternopil: TNPU).
3. Іванова, С. М. (2013). Модель розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності наукових працівників у галузі педагогічних наук. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*, 3 (69), 171-179 (Ivanova, S. M. (2013). The model of development of information and communication competence of scientific workers in the field of pedagogical sciences. *Ivan Franko Zhytomyr State University Bulletin*, 3 (69), 171-179).
4. Морзе, Н. В., Кочарян, А. Б. (2015). Інформаційно-комунікаційна компетентність науково-педагогічних працівників університету. Історичний розвиток формування понятійного апарату. *Збірник наукових праць: Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 24, 20-31 (Morze, N. V., Kocharian, A. B. (2015). Information-communication competence of scientific-pedagogical workers in universities: historical evolvement of conceptual tools. *Collection of scientific papers: Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogics*, 24, 20-31).
5. Ніколаєва, С. Ю., Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ: Ленвіт (Nikolaieva, S. Yu., Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. (2013). *Teaching methods of foreign languages and cultures: theory and practice*. Kyiv: Lenvit).
6. Остапенко, Н. М., Симоненко, Т. В., Руденко, В. М. (2011). *Технологія сучасного уроку рідної мови*. Київ: ВЦ «Академія» (Ostapenko, N. M., Symonenko, T. V., Rudenko, V. M. *The technology of modern lesson of native language*. Kyiv: PC "Academy").
7. Рязанова, Е. А. (2012). *Методика формирования грамматических навыков речи студентов на основе лингвистического корпуса* (автореф. дисс. ... к.пед.н.). Москва (Riazanova, E. A. (2012). *Methods of building grammar skills of students' speaking on the basis of linguistic corpus* (PhD thesis abstract). Moscow).
8. Сажко, Л. А. (2011). Шляхи формування іншомовної компетентності в говорінні студентів мовних спеціальностей. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили*, 161, 116-119 (Sazhko, L. A. (2011). The ways of building a foreign language competence in speaking of students of language specialties. *Scientific Papers of Petro Mohyla Black Sea State University*, 161, 116-119).
9. Черниш, В. В. (2015). *Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно-орієнтованої англомовної компетенції в говорінні* (дис. ... докт. пед. наук). Київ (Chernych, V. V. *Theoretical and methodological foundations of future teachers' professionally oriented competence in English speaking formation* (DSc thesis). Kyiv).
10. Borisko, N., Gutnik, W., Klimentjewa, M., Ignatenko, T., Iwanenko, S., Lasorenko, O. (2004). *Curriculum für den sprach praktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen*. Kiew.
11. *ICT Competency Standards for Teachers. Implementation Guidelines. Version 1.0 UNESCO* (2008).

РЕЗЮМЕ

Бурак Марьяна. Методические предпосылки взаимосвязанного формирования профессионально ориентированной компетентности в говорении и информационно-коммуникационной компетентности будущих преподавателей английского языка.

Исследованы методические предпосылки взаимосвязанного формирования профессионально ориентированной компетентности (ПОК) в говорении и информационно-коммуникационной компетентности (ИКК) будущих преподавателей английского языка (БПАЯ). ПОК в говорении БПАЯ рассматривается как способность осуществлять отбор вербальных и невербальных средств коммуникации в процессе реализации профессиональных задач, и успешно организовывать собственную устную языковую англоязычную деятельность. ИКК БПАЯ определена как способность независимо использовать информационно-коммуникационных технологий в процессе профессиональной деятельности и личностно-профессионального развития. Доказано, что эффективное выполнение профессиональных функций, в частности реализации профессионально ориентированного говорения, требует профессионального уровня сформированности ИКК.

Ключевые слова: профессионально ориентированная компетентность, говорение, информационно-коммуникационная компетентность, будущие преподаватели английского языка.

SUMMARY

Burak Maryana. Methodological prerequisites to interrelated building of a professionally oriented competence in speaking and information-communication competence of future English language teachers.

The article deals with the methodological prerequisites to interrelated building of a professionally oriented competence in speaking and information-communication competence of future English language teachers. The aim of the study is to perform the analysis of the methodological prerequisites to an interrelated building of a professionally oriented competence in speaking and information-communication competence of future English language teachers.

In order to achieve the set aim the complex of research methods are applied: analysis of relevant research to substantiate the essence of professionally oriented competence in speaking and information-communication competence of future English language teachers, classification and ranking with the aim of revealing structural components of professionally oriented competence in speaking and information-communication competence of future English language teachers, review to make conclusions.

A professionally oriented competence in speaking of future English language teachers is viewed as their ability to choose verbal and nonverbal communication means according to the situations of communication while performing professional duties and with consideration of professional motives, qualities and skills to successfully and effectively organize own English speaking activity.

Effective performance of professional functions, namely production of professionally oriented speaking, requires a modern teacher to possess proficiency and expertise in information-communication competence. An information-communication competence of prospective English language teachers is defined as an ability to apply information and communication technologies in professional activity and self-development. It has been proved that interrelated building in prospective English language teachers of professionally oriented competence in speaking and information-communication competence envisages simultaneous acquisition of competences' components, namely: declarative and procedural

knowledge, speaking skills and abilities while mastering technical literacy, digital literacy, information knowledge, information skills, basic, complex and pervasive information and communication skills.

Key words: *professionally oriented competence in speaking, information and communication competence, prospective English language teachers.*

УДК 378.14

Олена Варава

ВНЗ «Київський медичний коледж ім. П.І. Гаврося»

ORCID ID 0000-0002-2783-4932

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/031-041

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

На основі аналізу наукової літератури у статті уточнено ключові поняття проблеми дослідження. У роботі використано такі методи: аналіз і синтез наукової літератури, порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікація й систематизація одержаної інформації, логіко-системний, порівняльний аналіз. Визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування готовності до професійної мобільності майбутніх бакалаврів сестринської справи (спрямованість змісту фахової підготовки на усвідомлення шляхів власної професійної самореалізації; використання методів професійно спрямованого навчання у фаховій підготовці майбутніх бакалаврів сестринської справи; трансформація виробничої практики з опорою на технології самонавчання і самовиховання; орієнтація освітнього процесу на становлення особистості, здатної до самовизначення, саморозвитку та фахової самореалізації) та окреслено способи їхньої реалізації.

Ключові слова: *професійна мобільність, медсестринська освіта, готовність до професійної мобільності, педагогічні умови, фахова підготовка.*

Постановка проблеми. Стрімкі сучасні перетворення в медичній галузі зумовлюють попит на фахівців медсестринства, здатних аналізувати зміни в системі охорони здоров'я, приймати і здійснювати нестандартні рішення в ситуації конкуренції, долати стереотипи у вирішенні питань не лише фахової, а й особистісної сфер, що знаходить відображення в такому понятті, як мобільність. Підготовка майбутніх бакалаврів сестринської справи (БСС), готових і здатних «відгукуватися» на всі зміни, що відбуваються в системі охорони здоров'я, які вміють передбачати і прогнозувати глибинні зміни в медсестринській діяльності – найважливіша проблема сучасної професійної освіти медичних сестер. У процесі навчання в медичних закладах освіти відбувається адаптація студентів до мінливих умов отримання освіти, до соціально-професійного оточення, що уможливорює стабільне функціонування в фаховій підготовці (Кривонос, 2018, с. 103). В освітньому середовищі медичного коледжу майбутні

медсестри шукають шляхи самореалізації, залучаються до процесу власного професійного становлення та розвитку. Актуальність дослідження визначається необхідністю підготовки в освітньому середовищі медичного закладу освіти майбутніх бакалаврів сестринської справи, що володіють сформованою готовністю до професійної мобільності, вільно і критично мислячих, готових до технічних і соціальних перетворень, здатних до інноваційної, перетворювальної діяльності, проектування стратегії власного професійно-особистісного розвитку.

Означені педагогічні категорії, що віддзеркалюють одну й ту саму проблему, мають, водночас, власні змістові відтінки, що суттєво доповнює уявлення щодо феномену «професійна мобільність» майбутніх БСС та утруднює його трактування. Зазначимо, що професійна мобільність тісно пов'язана з усвідомленням особистістю необхідності навчатися впродовж усього життя, що співзвучне актуальній освітній парадигмі. У нашому розумінні новий тип бакалавра сестринської справи це: БСС-дослідник, БСС-новатор, який готовий до оновлення медсестринської діяльності у вирішенні проблем пацієнта.

Аналіз актуальних досліджень. Модернізація медсестринської освіти вносить у розуміння мобільності майбутніх БСС особливий сенс, пов'язаний із розвитком довгострокових і гнучких компетенцій, на базі яких уможлиблюється побудова кар'єри й досягнення професійних висот. Професія медичної сестри передбачає отримання певної формальної освіти та регулярне підвищення кваліфікації. З одного боку, це знижує шанси на мобільність шляхом локальності освіти, низького рівня її конвертованості. З іншого – підвищує мобілізаційні можливості порівняно з іншими професійними групами.

У міждисциплінарному дискурсі обговорення системи охорони здоров'я вже намічені деякі технології, інструменти для вивчення і вдосконалення реалізації соціальної ролі медиків. Так, науковцями схарактеризовано: особливості професійної діяльності медичних працівників та соціально-психологічні чинники її ефективності (І. Вітенко, І. Гурвіч, М. Жукова, Л. Коробка та ін.); загальні закономірності психології професійної діяльності медичних сестер (В. Бодров, Ж. Вірна, Л. Дика, Є. Климов, Г. Ложкін та ін.); педагогічні аспекти та педагогічні умови формування професійної мобільності (В. Андрєєв, Н. Василенко, О. Горанська, Т. Гордєєва, Є. Іванченко, Н. Кожемякіна, Н. Латуша, Л. Сушенцева та ін.); вплив зовнішніх та внутрішніх чинників на розвиток професійної мобільності (Л. Амірова, О. Любімова та ін.). Однак в окреслених наукових дослідженнях недостатньо повно вивчена проблема визначення і реалізації педагогічних умов формування професійної мобільності майбутніх бакалаврів сестринської справи у фаховій підготовці.

Мета статті полягає у виокремленні та теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування професійної мобільності майбутніх бакалаврів сестринської справи у фаховій підготовці.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження було використано комплекс методів: загальнонаукових (аналіз і синтез наукової філософської, психологічної, педагогічної та методичної літератури, що висвітлює різні підходи до професійної мобільності); порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікація та систематизація одержаної інформації з метою виявлення сукупності поглядів на проблему формування професійної мобільності майбутніх бакалаврів сестринської справи в наукових розвідках зарубіжних та вітчизняних дослідників; логіко-системний, порівняльний, моделювальний аналіз для виокремлення педагогічних умов, що сприяють поглибленому вивченню досліджуваного процесу.

Виклад основного матеріалу. Пошуки нової моделі підготовки медсестринських кадрів зумовили необхідність усвідомлення значущості стратегії освітньої інтеграції, здійснення творчого пошуку та нових рішень у побудові цілісного освітнього процесу, який забезпечуватиме зв'язок теорії і практики для підготовки кваліфікованих, соціально та професійно мобільних БСС, з високим рівнем професійної культури, рефлексії та професійної адаптивності на ринку праці, готових до постійного професійного зростання та самоосвіти (Корда, 2016, с. 55). Концентрованим результатом професійної підготовки, спрямованої на формування професійної мобільності майбутніх БСС, є формування особистості фахівця як рефлексуючого суб'єкта професійної діяльності.

Одним із способів конструювання цілісного освітнього процесу, що сприяє формуванню готовності до професійної мобільності майбутніх БСС у фаховій підготовці, є визначення педагогічних умов організації такого процесу. В останнє десятиліття спостерігається тенденція до невиправданого розширення змісту поняття «педагогічні умови». До них науковці відносять методологічне, організаційно-управлінське, кадрове, матеріально-технічне та фінансове забезпечення процесу навчання студентів (Кузьміч та Товстуха, 2012, с. 149). Подібний підхід не є універсальним, оскільки виконання всіх означених чинників залежить від особливостей і можливостей конкретного закладу освіти, створених педагогічних умов та враховує специфіку одержуваної в ньому освіти.

Не менш цікавим у межах дослідження є підхід щодо структури педагогічних умов Я. Кульбашної, яка у визначенні психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі стоматології розподіляє умови на «об'єктивні» і «суб'єктивні» (Кульбашна, 2014, с. 85). Суб'єктивні умови пов'язані з деякими індивідуальними особливостями викладачів, їхніми здібностями надавати особистісну психологічну підтримку студентам у процесі формування в них будь-яких

професійно значущих психологічних якостей. Припускаємо, що в деяких випадках виокремлення «суб'єктивних» психолого-педагогічних умов є виправданим. До подібних ситуацій доцільно віднести, наприклад, будь-які педагогічні умови, що забезпечують оволодіння студентами певними специфічними професійно-психологічними вміннями й навичками. Однак, використовувати такі «суб'єктивні» умови у складі загальних педагогічних умов підготовки студентів різних спеціальностей видається недоцільним. Розглянуті способи трактування педагогічних умов указують на відсутність у вітчизняній науково-педагогічній літературі загальноприйнятого визначення поняття «педагогічні умови».

З урахуванням наведеного, педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх БСС у фаховій підготовці розглядаємо як сукупність обставин (об'єктів і заходів) освітнього процесу, а також деяких значущих внутрішніх індивідуальних особливостей студентів, від розвитку і реалізації яких залежить вироблення *первинної професійної мобільності – тобто готовності до професійної мобільності*. У такому трактуванні педагогічні умови є необхідним складником процесу формування у студентів всіх компонентів їхньої готовності до професійної мобільності.

Таким чином, на основі наведеного уможливлується наукова розробка й теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професійної мобільності майбутніх БСС у фаховій підготовці, якими визначено:

- 1) спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх БСС на усвідомлення шляхів власної професійної самореалізації;
- 2) використання методів професійно спрямованого навчання у фаховій підготовці майбутніх БСС;
- 3) трансформація виробничої практики майбутніх БСС з опорою на технології самонавчання й самовиховання;
- 4) орієнтація освітнього процесу на становлення особистості, здатної до самовизначення, саморозвитку та фахової самореалізації.

Реалізація всіх окреслених педагогічних умов відбувалося на III та IV курсах фахової підготовки майбутніх БСС під час вивчення дисциплін «Медсестринство в сімейній медицині», «Громадське здоров'я та громадське медсестринство», «Медсестринські теорії та процес», «Менеджмент та лідерство в медсестринстві», які, на нашу думку, найкращим чином відображають ціннісні уявлення про майбутню медсестринську діяльність. Вибір дисциплін зумовлений тим, що вони: по-перше, передбачають розвиток загальнокультурної та професійної спрямованості, творчої активності; по-друге, відображають інтереси, можливості й потреби майбутніх БСС; по-третє, орієнтують суб'єктів освітньої діяльності на пошук найсприятливіших умов для розвитку професійної мобільності та зрілості. Усі види, форми і методи навчальних занять з окреслених дисциплін проводяться з прикладами ситуацій з

фахової діяльності, де теорія пов'язується з майбутньою медсестринською діяльністю. Комплексне вивчення цих дисциплін у поєднанні з виробничою практикою дають змогу забезпечити необхідний для майбутніх БСС рівень професійної підготовки та готовності до професійної мобільності.

Розуміння професійної мобільності майбутніх БСС як умови ефективної професійної діяльності за фахом, у структурі якої виявляється спрямованість на створення нових цінностей, дає змогу припустити, що цінністю є не лише те, що існує, а й те, що ще необхідно здійснити на основі мобілізації особистістю власних можливостей. Це сприяє розкриттю і поясненню механізму саморозвитку особистості. Перспективні зміни особистісно-ціннісного потенціалу в саморозвитку відбуваються як наслідок прагнення самої особистості розкрити свої інтенції та потенціал, які сприймаються нею як цінність, що необхідно враховувати в організації та реалізації педагогічних умов. Тому першою педагогічною умовою визначено *спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи на усвідомлення шляхів власної професійної самореалізації*, що передбачає формування усвідомлення і прийняття майбутніми БСС себе в професії, способів становлення власного професійного шляху, пов'язаних із співвіднесенням вимог медсестринської діяльності і власних можливостей, усвідомленням себе як суб'єкта майбутньої роботи за фахом. Розвиток професійної самосвідомості майбутніх БСС передбачає усвідомлення можливостей, меж та сутності обраної спеціальності. З огляду на це актуальним є використання *прийомів актуалізації життєвого досвіду студентів* як ціннісного навчального матеріалу, необхідного для рефлексивної діяльності майбутніх БСС. З цією метою доцільним є залучення студентів до акме-зорієнтованого процесу, обговорення проблеми досягнення фахівцем високого рівня професійного розвитку. Таке обговорення сприяє розширенню контексту розуміння і спонукання майбутніх БСС до визначення цілей власного професійного розвитку (Куренкова, 2009, с. 14).

Формування професійної мобільності особистості відбувається за допомогою механізмів адаптації, що дає змогу керувати ресурсами суб'єктності, серед яких важливими є суб'єктна активність, ціннісні орієнтації, ціннісне самовизначення й суб'єктний досвід. Ціннісні відносини та орієнтації актуалізують професійне самовизначення студентів і сприяють формуванню професійної мобільності. У якості базових цінностей майбутніх БСС доцільно розглядати медсестринську освіту та професію. Професійне самовизначення є найважливішим аспектом життєдіяльності особистості й забезпечує самореалізацію особистості та актуалізацію всіх її можливостей (Нікогосян, Асеева, 2017, с. 35). Унаслідок цього медсестринська освіта розглядається як ціннісно-смісловне поле, що

сприяє розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх БСС, розумінню проблем пацієнта та вияву толерантності до них.

Розглядаючи професійну мобільність майбутніх БСС як сутнісну властивість особистості, необхідним є визнання єдності її індивідуально-особистісних і соціальних складових. Підкреслюючи її динамічний характер, різні рівні вияву, Г. Вільям (H. William) акцентує увагу на таких її характеристиках, як динамічність і мінливість, можливість її актуалізації (William, 2003, с. 8). Це зумовлює необхідність розробки науково-методичного забезпечення процесу формування професійної мобільності студентів *шляхом використання методів професійно спрямованого навчання у фаховій підготовці майбутніх БСС*, що визначено другою педагогічною умовою.

У сучасній медсестринській освіті більшість студентів конформні, уникають виявляти самостійність, прагнуть не до пошуку оригінального вирішення проблем, а до готових рішень. Непередбачуваність ситуації, а також варіативність вирішення будь-якої професійно зорієнтованої проблеми зазвичай розглядають як безвихідь. Однак, слід пам'ятати, що творче, відкрите клінічне мислення майбутніх БСС не розвивається на «закритих», вже заздалегідь поставлених завданнях із відомими технологіями рішення. Необхідним є проникнення в проблемну ситуацію на основі аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, конкретизації й абстракції для вирішення завдання (Шмир, 2017, с. 210). Таке проникнення відбувається в повсякденному освітньому процесі шляхом вирішення навчально-практичних завдань у сфері медсестринського знання (дисципліни циклу загальнокультурної і професійної підготовки).

З огляду на це, важливими в межах дослідження є інноваційні освітні методи, серед яких: *метод спроб і помилок* (спосіб вироблення нових форм поведінки в проблемних ситуаціях), *метод контрольних запитань* (за допомогою навідних запитань підвести до вирішення завдання), *метод синектики* («атака» виниклої проблеми з використанням різних аналогій і асоціацій), *метод фокальних об'єктів* (пошук нових позицій на досліджувану проблему з використанням асоціативного ряду і евристичних властивостей випадковості), *метод «case study»* (навчання на конкретних прикладах).

Таким чином, реалізація другої педагогічної умови спрямовувалася на підготовку майбутніх БСС до професійної діяльності в системі охорони здоров'я з її багатоаспектними ситуаціями вибору, успішне вирішення професійних завдань, виявлення активності та самостійності в опануванні професійними знаннями, уміннями, навичками, тобто на формування готовності до професійної мобільності на основі усвідомлення потреби та прагнень до постійного самовдосконалення й саморозвитку.

Залучення студентів до активної навчально-професійної діяльності з метою оволодіння узагальненими способами дій, саморозвитку за

допомогою спеціально поставлених викладачем навчально-професійних завдань, до наукових досліджень, виробничої практики – дає їм можливість освоювати оновлену професійну позицію БСС. Тому третьою педагогічною умовою визначено *трансформацію виробничої практики майбутніх БСС з опорою на технології самонавчання й самовиховання*.

Професійна мобільність майбутніх БСС передбачає успішність у здійсненні різноманітних видів професійної діяльності. Тому вирішення проблеми формування і розвитку професійної мобільності майбутніх БСС повинно базуватися на ідеї залучення студентів до різних видів медсестринської діяльності на різних рівнях. Великими можливостями в цьому аспекті володіє виробнича практика в поєднанні її різноманітних форм і видів, у межах яких відбувається занурення студентів у реальне професійне середовище. Основна мета практики зводиться до створення умов для самореалізації, самовираження, самовизначення особистості студента як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, здатного працювати в умовах конкуренції в різних типах лікувально-профілактичних закладів. Зазначена мета в межах дослідження конкретизується специфічними завданнями практики з метою формування готовності до професійної мобільності майбутніх БСС:

- 1) мотиваційними – усвідомлення студентами образу «Я-медсестра-бакалавр», стимулювання інтересу до роботи медичної сестри;
- 2) проектувальними – планування і проектування студентами різних видів медсестринської діяльності на різних етапах її організації;
- 3) організаційними – залучення студентів до організації та проведення науково-дослідної діяльності;
- 4) комунікативними – залучення студентів до процесу спілкування з усіма суб'єктами освітнього процесу та медсестринської практики;
- 5) рефлексивними – аналітична робота майбутніх БСС щодо осмислення варіативності та складності діяльності бакалаврів сестринської справи, пацієнтів та власної медсестринської діяльності.

Ефективно організована практика має постійно ускладнювальний характер. Починаючи із загального знайомства майбутніх БСС з лікувально-профілактичними закладами різного типу, спостережень і аналізу одержуваної інформації, студенти переходять на стадію активізації власної професійної діяльності і далі – до творчої інтерпретації власного досвіду. Тут необхідним є надбання навичок самооцінки й самоаналізу і, як наслідок, умінь рефлексувати власні дії, що є передумовою готовності до професійної мобільності.

Однією зі стратегічних цілей сучасної медсестринської освіти є перетворення майбутніх БСС на активних суб'єктів учіння, психологічно готових і функціонально підготовлених залежно від власних здібностей, інтересів і життєвих планів вибудовувати індивідуальну освітню

траєкторію, вести дослідницький пошук, розвиваючи таким чином власну професійну мобільність. Тому четвертою педагогічною умовою визначено *орієнтацію освітнього процесу на становлення особистості, здатної до самовизначення, саморозвитку та фахової самореалізації*, в основі якої є самостійна робота у фаховій підготовці.

Специфіка самостійної роботи як вищої форми навчальної діяльності полягає в тому, що вона принципово змінює диспозиції учасників освітнього процесу – викладача і студентів, функції і зміст їхньої діяльності. Завдання самостійної роботи зумовлені, передусім, вимогами мобільності (адаптивності) у використанні наявних медсестринських знань. Міра цієї мобільності забезпечується сформованістю здатності й готовності майбутніх БСС до продуктивної самостійної роботи над власною професійною компетентністю, доповнення медсестринських знань і вмінь, корекції і вдосконалення.

Основною процесуальною характеристикою самостійної роботи студентів є освітня ситуація, яка актуалізує пізнавальну мотивацію і потреби студентів у самоосвіті, пробуджує інтерес до самопізнання й розкриття індивідуальних особистісних ресурсів. Моделювання розвиваючих професійних ситуацій передбачає можливість використання навчальної інформації для регуляції власної діяльності, тобто діяльнісну позицію майбутніх БСС, що забезпечує входження молодого фахівця в професію без труднощів, пов'язаних із адаптацією. Основними розвивальними ситуаціями в контексті реалізації четвертої педагогічної умови є: *семіотичні розвивальні ситуації* як сукупність завдань для роботи з текстом, орієнтовані на індивідуальне привласнення інформації в конкретній галузі культури (Ястремська, 2017, с. 570); *імітаційні розвивальні ситуації*, спрямовані на моделювання майбутньої професійної діяльності, зумовлюють необхідність особистісного залучення студентів у предметну сферу професійної діяльності та виконують функцію змістотвірних контекстів; *соціальні розвивальні ситуації* – це типові для професійної діяльності проблемні ситуації.

З огляду на це, реалізація четвертої педагогічної умови базується на: проектуванні розвивальних ситуацій, які сприяють подоланню пізнавальних бар'єрів; створенні банку розвивальних освітніх ситуацій, спрямованих на формування професійної мобільності майбутніх БСС; виборі й обґрунтуванні індивідуальної стратегії поведінки в різноманітних професійних ситуаціях; конструювання таксономії розвивальних завдань із професійним контекстом різного рівня когнітивної складності; стимулюванні процесів розвитку і переструктуруванні ціннісно-сислової сфери майбутніх БСС, перетворенні цінності самоосвіти й саморозвитку в особистісний сенс; актуалізації мотиваційної сфери майбутніх БСС,

активізації рефлексивної діяльності, потреби в самоосвіті та саморозвитку, виявленні труднощів пізнавальної діяльності.

Висновки. Таким чином, реалізація виокремлених у межах дослідження педагогічних умов формування готовності до професійної мобільності майбутніх БСС у фаховій підготовці передбачає:

1) з одного боку, потенційну можливість отримання студентами під час фахової підготовки відповідних загальних і спеціальних знань, які в майбутньому допоможуть їм швидко опановувати різні суміжні спеціальності; з іншого – таку саму можливість розвитку в майбутніх БСС певних значущих особистісних якостей, комунікативних умінь і навичок, які підвищують психологічну готовність та адаптивність випускників медичних коледжів та інститутів медсестринства до професійної діяльності в мінливих умовах системи охорони здоров'я;

2) опору на стратегії освітньої інтеграції у змісті всіх дисциплін, яка забезпечує не лише швидке оволодіння знаннями в різних сферах медсестринської діяльності, а й сприяє осмисленню взаємозв'язку між різними науками та сферами медицини;

3) необхідність проведення найрізноманітніших групових інтегративних тренінгів у формі ділових ігор, за допомогою яких формуються необхідні для професійно мобільних БСС особистісні психологічні якості й навички;

4) самостійну науково-дослідницьку діяльність студентів, у процесі якої не лише формуються навички та вміння самостійної роботи, а й розвивається впевненість у власних силах, самостійність, ініціативність та адаптивність;

5) інноваційний підхід до організації виробничої практики шляхом забезпечення в її межах значної кількості тренінгових занять для вироблення у студентів індивідуально-особистісних якостей.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в обґрунтуванні й розробці структури готовності до професійної мобільності майбутніх БСС. Визначення педагогічних умов формування такої готовності зумовили необхідність розробки та апробації структурно-функціональної моделі формування професійної мобільності майбутніх бакалаврів сестринської справи у фаховій підготовці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Корда, М. М. (2016). Розвиток практично-орієнтованого та симуляційного навчання в Тернопільському державному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського. *Медична освіта*, 2, 54-57 (Korda, M. M. (2016). Development of practical-oriented and simulation training in I. Horbachevskyi Ternopil State Medical University. *Medical Education*, 2, 54-57).

2. Кривонос, О. (2018) Методологічне обґрунтування феномену адаптації студентів до навчання в закладі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (80), 98-108 (Kryvonos, O. (2018). Methodological justification of

the phenomenon of student adaptation to study at a higher education institution. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6 (80), 98-108).

3. Кузьміч, Т. А., Товстуха, К. М. (2012). Проектування педагогічного простору для стимулювання внутрішньої і зовнішньої мобільності учасників навчально-виховного процесу. Херсон: вид-во Херсонської академії неперервної освіти. (Kuzmich, T. A., Tovstukha, K. M. (2012). *Designing a pedagogical space for stimulating internal and external mobility of participants in the educational process*. Kherson: Publishing House of Kherson Academy of Continuing Education).

4. Кульбашна, Я. А. (2014). Концептуальні основи формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі стоматології. *Освітологічний дискурс*, 2 (6), 86-96 (Kulbashna, Ya. A. (2014). Conceptual basis for the formation of professional competence of future specialists in the field of dentistry. *Educational discourse*, 2 (6), 86-96).

5. Куренкова, К. М. (2009). *Формування професійних цінностей майбутніх медсестер у процесі фахової підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Харків (Kurenkova, K. M. (2009). *Formation of professional values of future nurses in the process of professional training* (DSc thesis abstract). Kharkiv).

6. Нікогосян, Л. Р., Асєєва, Ю. О. (2017). Аксиологічний підхід у системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі. *Science and Education*, 4, 33-38 (Nikohosian, L. R., Asieieva, Yu. O. (2017). Axiological approach in the system of vocational and pedagogical training of future specialists in the medical industry. *Science and Education*, 4, 33-38).

7. Шмир, М. Ф. (2017). Діяльнісна компетентність як основа формування професійної мобільності вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки*, LXXV (2), 207-211 (Shmyr, M. F. (2017). Active competence as the basis for the formation of professional mobility of a foreign language teacher. *Pedagogical Sciences*, LXXV (2), 207-211).

8. Ястремська, С. О. (2017). Інтерактивні електронні освітні ресурси в дистанційній професійній підготовці майбутніх магістрів сестринської справи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 4 (59), 566-571 (Yastremska, S. O. (2017). Interactive electronic educational resources in the distance training of future masters of nursing. *Scientific Herald of the Mykolaiv V. O. Sukhomlynsky National University. Pedagogical sciences*, 4 (59), 566-571).

9. William, H. (2003). Liberal Education. *Educating for a Complex World: Integrative Learning and Interdisciplinary Studies*, 96 (4), 6-11.

РЕЗЮМЕ

Варава Елена. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущих бакалавров сестринского дела в профессиональной подготовке.

На основе анализа научной литературы в статье уточнены ключевые понятия проблемы исследования. В работе использованы такие методы: анализ и синтез научной литературы, сравнение, обобщение, абстрагирование, классификация и систематизация полученной информации, логико-системный, сравнительный анализ. Определены педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования готовности к профессиональной мобильности будущих бакалавров сестринского дела (направленность содержания профессиональной подготовки на осознание путей собственной профессиональной самореализации; использование методов профессионально направленного обучения в профессиональной подготовке будущих бакалавров сестринского дела; трансформация производственной практики с опорой на технологии самообучения и самовоспитания; ориентация образовательного процесса на становление

личности, способной к самоопределению, саморазвитию и профессиональной самореализации) и намечены способы их реализации.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, медсестринское образование, готовность к профессиональной мобильности, педагогические условия, профессиональная подготовка.

SUMMARY

Varava Olena. Pedagogical conditions for the formation of professional mobility of future bachelors of nursing in vocational training.

The article specifies the key concepts of research problem on the basis of scientific literature analysis. The purpose of the article is to distinguish and theoretically substantiate pedagogical conditions for the formation of professional mobility of future bachelors of nursing in vocational training. The research involves the usage of such methods as analysis and synthesis of scientific literature, comparison, generalization, abstraction, classification and systematization of the received information, logical and systems analysis, comparative analysis.

The pedagogical conditions that ensure formation of readiness for the professional mobility of future bachelors of nursing and their ways of implementation are specified. These pedagogical conditions are: orientation of vocational training on understanding the ways of their own professional self-realization; application of professionally-oriented learning during vocational training of future bachelors of nursing; transformation of professional practice with an accent on technologies of self-education and self-discipline; orientation of the educational process on formation of the individuality who is capable of self-determination, self-development and professional self-realization.

Implementation of the examined pedagogical conditions for the formation of readiness for professional mobility of future bachelors of nursing in the field of vocational training involves: 1) potential to receive relevant general and specialized knowledge that will help students to master various related specialties; ability to develop certain significant personal qualities necessary for future bachelors of nursing; ability to develop communicative skills that enhance the psychological readiness and adaptability of medical college and nursing institute graduates to work in the changing conditions of the health care system; 2) reliance on the strategy of educational integration in the content of all disciplines, which ensures not only rapid mastery of knowledge in various spheres of nursing activity, but also helps to understand the relationship between different sciences and fields of medicine; 3) the need for implementation of various group integrated training in the form of business games that help students to acquire personal psychological skills required for professionally mobile bachelors of nursing; 4) independent research activity, in the process of which students may acquire skills and abilities of independent work and develop self-confidence, self-reliance, initiative and adaptability; 5) innovative approach to the organization of professional practice by ensuring a large number of training sessions that help to adopt individual professional qualities.

Key words: professional mobility, nursing education, readiness for professional mobility, pedagogical conditions, vocational training.

УДК 373.5.011.3-051.013.42:005.336.2-053.6(045)

Дар'я Великжаніна

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ORCID ID 0000-0002-1066-4834

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/042-054

ПРОГРАМА СПЕЦКУРСУ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті окреслено актуальність проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів щодо формування життєвої компетентності підростаючого покоління. Визначено мету та завдання фахової підготовки соціальних педагогів до роботи з підлітками в умовах сучасної школи, а також виділено ключові професійні компетентності для реалізації актуальних педагогічних завдань щодо формування життєвої компетентності дітей, які мають набути майбутні фахівці із соціальної педагогіки. Висвітлено особливості фахової підготовки соціальних педагогів у вищій школі, зокрема програму спецкурсу щодо оволодіння майбутніми фахівцями соціальної сфери професійними знаннями й уміннями в напрямі формування життєвої компетентності підлітків у загальноосвітній школі.

Ключові слова: професійна компетентність, майбутні соціальні педагоги, фахова підготовка, спецкурс, компетентнісний підхід в освіті, підлітки, заклад загальної середньої освіти, життєва компетентність.

Постановка проблеми. Реалії сьогодення зосереджують увагу українського суспільства на потребі докорінного реформування абсолютно всіх сфер життя. Процеси реформації торкнулись і освіти на всіх її рівнях, що є закладанням фундаменту для розбудови надсучасної, інноваційної, компетентнісної освітньої системи в Україні. Відповідно до нового Закону «Про освіту» (2017) та Концепції «Нова українська школа» (2016), сучасними освітніми орієнтирами є перехід від орієнтації на засвоєння учнями переважно готового знання до всебічного розвитку особистості дитини, до формування установок на оволодіння учнями життєво необхідними здатностями, що дозволять їм успішно інтегруватися в суспільство, сформувати прагнення до самовдосконалення, самореалізації й навчання протягом життя, визначати життєві плани та реалізовувати їх.

Сучасна загальноосвітня школа реалізує актуальний сьогодні компетентнісний підхід в освіті, який передбачає створення умов для самопізнання та гармонійного розвитку учнів, самовиховання особистості, вияву самостійності учнів та ініціатив, створення насиченого освітнього середовища для набуття ними життєвої компетентності.

Втілення в життя ключових ідей реформування освіти потребує орієнтованих на зміни та новації педагогів, фахівців «нового формату», націлених, у першу чергу, на роботу над собою в контексті постійного особистісного та професійного самовдосконалення, а також упровадження в освітню практику компетентнісно орієнтованих педагогічних технологій.

Місію реалізації оновлених освітніх задач у сучасній школі покладено, у тому числі, і на соціальних педагогів, які спрямовують свою професійну діяльність на допомогу учням у виборі індивідуальних траєкторій навчання та особистісного розвитку, в усвідомленні дітьми своїх можливостей та визначенні життєвих цілей, на організацію освітнього простору школи щодо забезпечення розвитку життєвої компетентності учнів.

Особливої уваги з боку соціальних педагогів в напрямі формування ключових життєвих компетентностей потребують підлітки, які є вразливою категорією учнів через неоднозначні впливи соціуму. Так, соціальним педагогам важливо знайти ключі взаємодії та надати кваліфіковану підтримку підліткам на шляху їх особистісного, соціального і життєвого становлення, на шляху формування їх життєвої компетентності.

Отже, майбутнім соціальним педагогам необхідно знати специфіку й бути здатними якісно та ефективно організовувати соціально-педагогічну роботу в школі з підлітками щодо набуття останніми ключових життєвих компетентностей. Тому доцільною стає фахова підготовка майбутніх соціальних педагогів саме в напрямі їх озброєння актуальним знанням з питань компетентнісних орієнтирів в освіті, упровадження в соціально-педагогічну практику інноваційних педагогічних технологій, побудови педагогічної роботи з підлітками та організації діяльності щодо формування життєвої компетентності учнів, умінням результативно виконувати професійні функції.

Аналіз актуальних досліджень. Питання професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, зокрема і соціальних педагогів, висвітлено в наукових працях сучасних науковців О. Безпалько, Р. Вайноли, А. Капської, О. Пожидаєвої, Н. Лавриченко, Л. Тюті, О. Іванової, І. Курляк, Т. Логвиненко, В. Поліщук, Л. Міщик, С. Харченко, І. Козубовської, О. Карпенко, Г. Слозанської, Л. Коваль, С. Калаур та ін.

Перспективи компетентнісного підходу в сучасній освіті досліджували вітчизняні вчені І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Волощук, І. Драч, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, В. Луговий та ін.

Проблеми формування життєвої компетентності особистості, що є ключовим стрижнем реалізації компетентнісного підходу в освіті, розглядали Л. Сохань, І. Єрмаков, Г. Несен, В. Нечипоренко, Д. Пузіков, В. Прокопенко, В. Ніщета та ін.

Проте, варто зазначити, що незважаючи на численні дослідження з вищезазначених наукових проблем, особливої уваги потребує вивчення питань фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів щодо формування життєвої компетентності підлітків, адже їх актуальність зумовлює потребу у кваліфікованих спеціалістах у соціальній сфері, здатних успішно реалізовувати головні завдання оновленої сучасної школи.

Мета статті – висвітлення особливостей фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів щодо формування життєвої компетентності підростаючого покоління за допомогою спецкурсу, розробленого з урахуванням актуальних тенденцій навчання у вищій школі.

Методи дослідження: аналіз законодавчих актів, педагогічних наукових джерел, практичного педагогічного досвіду роботи у вищій школі, систематизація та узагальнення науково-практичної інформації.

Виклад основного матеріалу. Сучасна школа має стати осередком сучасного освітнього середовища, осередком формування компетентностей учнів, потрібних їм для успішної самореалізації в суспільстві, формування цінностей на засадах творчості й педагогіки партнерства (Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», 2016).

Прогресивна школа сьогодні зорієнтована на задоволення надважливої потреби учнів у набутті умінь самостійно оновлювати й розширювати свій культурний і життєвий досвід, здатностей самостійно, свідомо і творчо визначати і здійснювати власне життя як індивідуально-особистісний життєвий проект, конкретного знання про певні види діяльності і готовність використовувати їх у життєвій практиці (Єрмаков та ін., 2011, с. 8). Формування життєвої компетентності учнів постає центральним завданням школи, яка реалізує сьогодні життєву затребуваність змісту освіти.

Так, у свою чергу, життєва компетентність розуміється як здатність людини розв'язувати життєві проблеми. Вона передбачає мобілізацію знань особистості в реальних життєвих ситуаціях, визначення життєвих стратегій, концентрацію особистості на їх реалізації, на творчому розвитку та самовдосконаленні, а також формування власних життєвих позицій і пріоритетів.

Набирає актуальності проблема формування життєвої компетентності підлітків в умовах навчання й виховання у школі, яким притаманні прагнення до всього нового з натяком дорослості, бажання проявити себе з частим нехтуванням соціальними правилами, талановитість і, водночас, хвилювання і невпевненість у своїх силах, і які, з огляду на це, потребують особливої уваги з боку компетентних, доброзичливих соціальних педагогів.

Педагог, зокрема соціальний педагог, Нової української школи має бути компетентним, мотивованим, відповідальним за кожну педагогічну дію та вчинок (Онищук, 2018, с. 52).

Основою професійної діяльності працівника соціальної сфери є компетентність і професіоналізм (Венгер, 2017, с. 39). Важливу роль у формуванні компетентностей для життя учнів у школі відіграє професіоналізм соціального педагога, до якого процеси реформування й оновлення змісту освіти також висувають низку кваліфікаційних вимог. Адже прогресивний соціальний педагог покликаний бути координатором, посередником між особистістю й соціумом, саме фахівці соціальної сфери забезпечують ефективне входження дитини, підлітка в соціальне середовище з метою ефективної соціалізації особистості, здатної до самовиховання і самореалізації (Вікторова та ін., 2016, с. 7).

Формування в майбутніх працівників соціальної сфери навчальних здібностей і навичок (наприклад, розвиток критичного і творчого мислення, метакогнітивних здібностей) у процесі їх професійної підготовки у вищій школі є базовими освітніми цілями, що лягли в основу побудови навчального процесу на основі застосування інноваційних підходів до навчання (Слозанська, 2017, с. 140).

Важливим є те, що теоретико-практична основа професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів має бути побудована на засадах особистісно-орієнтованого підходу, а також спрямована на обов'язкове оволодіння студентами професійними компетенціями задля продуктивної роботи з дітьми в прогресивній, оновленій школі.

Також сучасним системоутворювальним чинником гуманістичної парадигми фахової підготовки майбутніх працівників соціальної сфери виступають гуманістичний та деонтологічний підходи, які передбачають демократичний стиль взаємодії студентів і викладачів, взаємоповагу та орієнтир у процесі навчання на загальнолюдські цінності, індивідуальні здібності й задатки студентів, а також узгодження з нормами, принципами та цінностями діяльності майбутніх працівників соціальної сфери у професійному просторі (Зозуляк-Случик, 2017, с. 44).

У вищій школі чинне місце в навчально-виховному процесі приділяється варіативній складовій, яка реалізується у спецкурсах. У свою чергу, спецкурс є формою організації навчання у закладі вищої освіти з метою оволодіння вузькоспеціалізованими, новітніми знаннями з певної науки, формування актуальних для певної спеціалізації умінь і навичок. Програма спецкурсу спрямована на поглиблене вивчення пріоритетних проблем і питань навчальної дисципліни (Коляда, 2013, с. 18).

Реалізація завдань сучасного закладу загальної середньої освіти, які сприятимуть формуванню життєвої компетентності підростаючого покоління, вимагає поглиблення знань і закріплення вмінь майбутніх соціальних педагогів в цьому напрямі. Тому доцільним, на нашу думку, є впровадження у процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів спецкурсу «Теорія і практика формування життєвої компетентності підлітків у школі»,

який характеризується конкретно спрямованістю й вузькою спеціальною підготовкою фахівців до роботи з підлітками в загальноосвітній школі.

Актуальним у професійній підготовці майбутніх працівників соціальної сфери є так званий принцип *agile* – тобто принцип гнучкості. Цей принцип дозволяє вносити зміни, адаптувати процес професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери відповідно до сучасних потреб суспільства (Слозанська, 2017, с. 140).

Варто зазначити, що зміст вищезазначеного спецкурсу є мобільним і може змінюватися (оновлюватися й доповнюватися) в залежності від актуальності тенденцій соціально-педагогічної роботи з підлітками в загальноосвітній школі. Інтегрований зміст запропонованого спецкурсу забезпечує міждисциплінарний зв'язок та комплексність у підготовці майбутніх соціальних педагогів в напрямі роботи з підлітками щодо формування в них життєвої компетентності. А структура змісту спецкурсу спрямована на забезпечення послідовності в набутті студентами професійної компетентності в означеному напрямі.

Програму спецкурсу з підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків в закладі загальної середньої освіти складено відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалавра спеціальності 231 «Соціальна робота» (за освітньою програмою «Соціальна педагогіка»).

Вивчати даний спецкурс пропонується в межах варіативної складової навчального плану професійної підготовки бакалаврів соціальної роботи (соціальної педагогіки) у VI семестрі (третій рік навчання) із загальною кількістю навчальних годин – 90, що складає 3 кредити ЄКТС.

Метою спецкурсу «Теорія і практика формування життєвої компетентності підлітків у школі» визначено опанування студентами спеціальних знань та вмінь щодо формування життєвої компетентності підлітків в умовах закладу загальної середньої освіти.

Основними завданнями спецкурсу є:

- поглиблення знань майбутніх фахівців соціальної сфери з питань реалізації професійних функцій у закладі загальної середньої освіти;
- забезпечення усвідомлення студентами ролі соціального педагога в реалізації оновлених ключових завдань сучасної освіти;
- формування уявлень студентів про основні положення компетентнісного підходу в освіті;
- забезпечення розуміння сутності життєвої компетентності особистості;
- поглиблення знань студентів щодо особливостей розвитку й соціалізації підлітків;
- формування уявлень про основні напрями соціально-педагогічної діяльності з підлітками, зокрема в напрямі розвитку їх життєвої компетентності;

- формування здатностей та особистісних якостей майбутніх соціальних педагогів щодо продуктивної взаємодії з дітьми підліткового віку, налагодження доброзичливих комунікацій та сприяння участі в них усіх учасників освітнього процесу;
- забезпечення оволодіння майбутніми соціальними педагогами сучасним педагогічним інструментарієм щодо сприяння формуванню життєвої компетентності учнів.

У результаті вивчення запропонованого спецкурсу майбутні соціальні педагоги мають *знати*:

- ключові сучасні вектори розвитку українського суспільства і особистості зокрема, а також освітніх процесів в Україні;
- особливості впровадження компетентнісного підходу в освіті у практику соціально-педагогічної роботи в школі;
- сутність понять «компетентність», «життєва компетентність», «життєва компетентність підлітків», «ключові компетентності для життя», «soft skills», «hard skills», «компетентнісно спрямована освіта», «особистісно-орієнтований підхід», «педагогіка партнерства» тощо;
- вікові особливості розвитку підлітків, сфери їх інтересів та провідні види діяльності, проблеми та труднощі, з якими зіштовхуються сучасні підлітки;
- функції соціального педагога у процесі формування життєвої компетентності підростаючого покоління;
- складові, напрями та етапи соціально-педагогічної роботи щодо формування життєвої компетентності підлітків у школі;
- сучасні й ефективні форми, методи та засоби соціально-педагогічної діяльності щодо формування життєвої компетентності учнів.

У результаті вивчення запропонованого спецкурсу майбутні соціальні педагоги мають *уміти*:

- конкретизувати мету й завдання соціально-педагогічної діяльності з підлітками у школі щодо формування в них життєвої компетентності, здійснювати її змістове та методичне наповнення;
- використовувати теоретичні знання й досвід практичної педагогічної діяльності в побудові власної соціально-педагогічної роботи у школі в напрямі розвитку життєвої компетентності учнів підліткового віку;
- упроваджувати у практику соціально-педагогічної діяльності сучасний, інноваційний педагогічний інструментарій задля ефективного забезпечення у школі процесу формування життєвої компетентності підлітків;
- самостійно розробляти та реалізовувати у школі результативні соціально-педагогічні засоби з метою сприяння формуванню життєвої компетентності підлітків;

- налагоджувати контакт із підлітками та створювати умови для продуктивних комунікацій у процесі соціально-педагогічної роботи щодо розвитку їх життєвої компетентності;
- налагоджувати взаємодію всіх учасників освітнього процесу задля створення сприятливих умов у школі для набуття підлітками життєвої компетентності;
- реалізовувати у своїй практичній діяльності в закладі загальної середньої освіти актуальні методологічні підходи (компетентнісний, суб'єкт-суб'єктний, особистісно-орієнтований тощо), що сприятимуть успішному вирішенню соціально-педагогічних задач;
- здійснювати організацію та управління процесом формування формуванню життєвої компетентності підлітків у загальноосвітній школі;
- використовувати соціальні, педагогічні, психологічні, комунікативні ресурси закладу загальної середньої освіти задля формування життєвої компетентності учнів.

Програму спецкурсу «Теорія і практика формування життєвої компетентності підлітків у школі» побудовано за модульним принципом і у своїй структурі вона передбачає вивчення студентами трьох змістовних модулів.

Кожен модуль спецкурсу спрямовано на оволодіння майбутніми соціальними педагогами певними компетентностями у визначеному програмою напрямі. Так, перший модуль «Теоретичні основи формування життєвої компетентності дітей у загальноосвітній школі» спрямовано на ознайомлення студентів з такими темами: «Формування життєвої компетентності дітей як соціально-педагогічна проблема в умовах компетентісно спрямованої освіти», «Поняття і зміст життєвої компетентності особистості» та «Загальноосвітня школа як простір формування життєвої компетентності учнів». Зміст цього модулю покликаний розкрити студентам сутність і напрями соціально-педагогічної роботи у школі в умовах розбудови системи освіти та становлення Нової української школи; розкрити зміст понять «життєва компетентність особистості», «життєва компетентність підлітків», «компетентісно спрямована освіта», «особистісно-орієнтований підхід»; розкрити соціально-педагогічний потенціал закладу загальної середньої освіти в напрямі забезпечення процесу формування життєвої компетентності учнів.

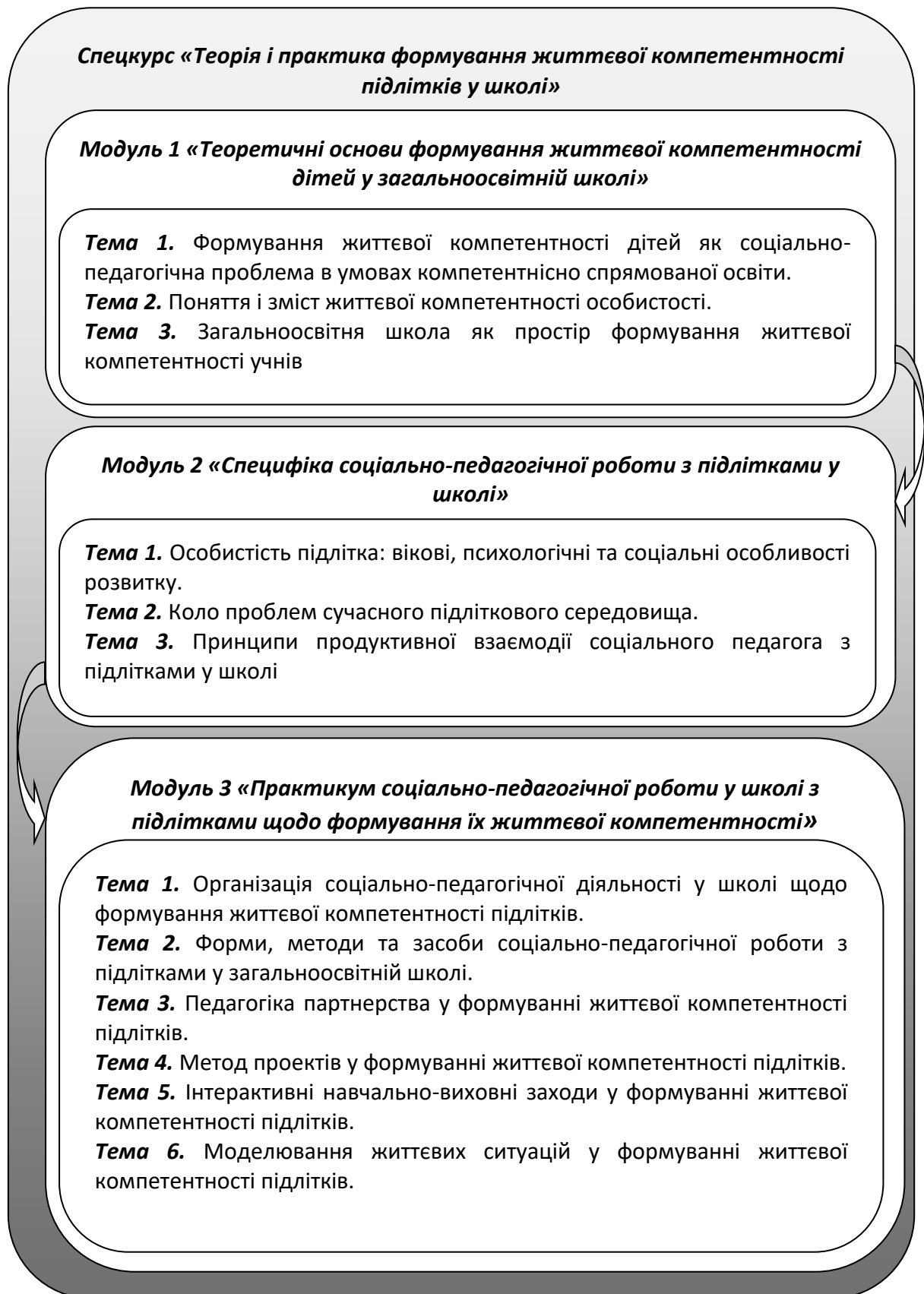


Рис. 1. Програма спецкурсу з підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у закладі загальної середньої освіти

Другий модуль спецкурсу «Специфіка соціально-педагогічної роботи з підлітками у школі» орієнтовано на ознайомлення студентів з такими темами: «Особистість підлітка: вікові, психологічні та соціальні особливості розвитку», «Коло проблем сучасного підліткового середовища» та «Принципи продуктивної взаємодії соціального педагога з підлітками у школі». Засвоєння змісту даного модуля дозволить студентам вільно орієнтуватися у вікових особливостях розвитку дітей підліткового віку та використовувати ці знання в побудові соціально-педагогічної роботи з ними; орієнтуватися у проблемах і труднощах, які виникають у повсякденному житті підлітків, розумітися на ризиках та загрозах процесу соціалізації підлітків в умовах сьогодення; засвоїти механізми налаштування позитивних комунікацій з підлітками, принципи результативної взаємодії з ними та побудови соціально-педагогічної роботи на партнерських засадах.

Третій модуль спецкурсу «Практикум соціально-педагогічної роботи у школі з підлітками щодо формування їх життєвої компетентності» орієнтовано на ознайомлення та засвоєння студентами таких тем: «Організація соціально-педагогічної діяльності у школі щодо формування життєвої компетентності підлітків», «Форми, методи та засоби соціально-педагогічної роботи з підлітками у загальноосвітній школі», «Педагогіка партнерства у формуванні життєвої компетентності підлітків», «Метод проектів у формуванні життєвої компетентності підлітків», «Інтерактивні навчально-виховні заходи у формуванні життєвої компетентності підлітків» та «Моделювання життєвих ситуацій у формуванні життєвої компетентності підлітків». За результатами вивчення тем цього модулю студенти матимуть змогу чітко і професійно організовувати свою соціально-педагогічну діяльність у школі в напрямі формування життєвої компетентності підлітків; обирати доцільні, оптимальні, інноваційні та ефективні форми, методи й засоби соціально-педагогічної роботи з дітьми підліткового віку щодо їх успішної соціалізації, розвитку ключових життєвих компетенцій; використовувати у практичній роботі з підлітками концептуальні положення педагогіки партнерства, яка покликана об'єднати зусилля педагогів, учнів та їх батьків навколо спільних цілей та інтересів на засадах демократичності й толерантності, доброзичливості й вимогливості водночас; створювати у школі інноваційно-розвивальне середовище через застосовування проектної технології та, таким чином, сприяти різноманітності засобів організації освітнього процесу учнів та розвитку їх ключових життєвих компетенцій; розробляти і впроваджувати цікаві інтерактивні навчально-виховні заходи, спрямовані на забезпечення вироблення вмінь учнів практично та творчо використовувати набуті на уроках знання, на забезпечення змістовно насиченого дозвілля підлітків, їх усебічного розвитку та розвитку життєвої компетентності; використовувати у практичній соціально-педагогічній роботі у школі з підлітками моделювання різних життєвих ситуацій, що має

формуванню здатності учнів вирішувати нелегкі задачі повсякденного життя, самостійно вирішувати проблеми, бути соціально активними, корисними та небайдужими, брати відповідальність за власні дії та прогнозувати їх наслідки, приймати адекватні рішення в ситуаціях вибору тощо.

Вивчення тем змістових модулів спецкурсу передбачає проведення лекційних та практичних занять, а також самостійну роботу студентів.

Програма спецкурсу також передбачає виконання студентами творчих завдань – розробка соціально-педагогічних проектів щодо формування ключових навичок для життя в дітей підліткового віку, а також створення і презентація сценарію інтерактивного навчально-виховного заходу для підлітків, спрямованого на формування їх життєвої компетентності. Творчі завдання пропонується виконувати як у мікрогрупах, так і індивідуально. Реалізація результатів творчої роботи можлива під час проходження студентами практики.

Завершити вивчення спецкурсу пропонується заліком.

Успішне вивчення студентом запропонованого спецкурсу дозволить майбутньому соціальному педагогу оволодіти такими *професійними компетенціями*, як:

- компетенції реалізації теоретичного знання у практичній роботі з учнями;
- компетенції креативного вирішення професійних задач;
- компетентності впровадження надсучасних соціальних, навчальних технологій, методик і засобів в освітній процес школи;
- компетенції послідовної організації професійних дій, планування й аналізу соціально-педагогічної роботи, а також керування власною поведінкою та організації траєкторії особистісного розвитку (Калаур, 2018, с. 18-28);
- компетенції продуктивної комунікації з усіма учасниками освітнього процесу, у тому числі й з учнями конкретної вікової категорії – підлітками;
- компетенції безперервного оновлення професійного знання, самоосвіти та самовдосконалення;
- компетенції критичного мислення, здійснення дослідницької роботи;
- цифрові компетенції (комп'ютерна, мультимедійна грамотність, компетентне користування соціальними медіа, використання програмного забезпечення (Гаврілова та Топольник, 2017);
- компетенції організації та управління соціально-педагогічною діяльністю у школі, прийняття конструктивних рішень та вироблення стратегій прогресивної співпраці з учнями.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Професійна готовність майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підростаючого покоління є сьогодні необхідної

умовою успішної реалізації соціально-педагогічних функцій у практичній діяльності. Її розвиток відбувається у процесі фахової підготовки соціального педагога, а особливо під час вивчення спецкурсів, які мають на меті конкретизацію й поглиблення знань студентів із питань компетентнісного підходу в освіті, мають міждисциплінарний характер та ґрунтуються на особистісно-орієнтованому навчанні студентів.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в апробації спецкурсу з підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у закладі загальної середньої освіти та у висвітленні її результатів, а також у розробці комплексу завдань для практичної підготовки соціальних педагогів щодо формування їх професійної готовності до реалізації компетентнісної складової сучасної освіти й виховання дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Венгер, А. (2017). Соціально-психологічна модель фахівця із соціальної роботи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 1 (56), 39-43 (Wenger, A. (2017). Socio-psychological model of a specialist in social work. *Scientific bulletin of Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlynskyi. Pedagogical sciences*, 1 (56), 39-43).
2. Вікторова, Л. В., Ковальчук, Т. І., Кошук, О. Б., Кубіцький, С. О., Лапа, О. В., Лузан, П. Г., Наконечна, О. В., Прохорчук, О. М., Сопівник, І. В., Сопівник, Р. В., Тарасенко, Р. О., Тверезовська, Н. Т. (2016). *Підготовка майбутніх соціальних працівників/соціальних педагогів до професійної діяльності: колективна монографія*. Київ: Компринт (Viktorova, L. V., Kovalchuk, T. I., Koshuk, O. B., Kubitsky, S. O., Lapa, O. V., Luzan, P. H., Nakonechnaya, O. V., Prokhorchuk, O. M., Sopivnyk, I. V., Sopivnyk, R. V., Tarasenko, R. O., Tverezovska, N. T. (2016). *Preparation of future social workers/social pedagogues for professional activity: collective monograph*. Kyiv: Comprint).
3. Гаврілова, Л. Г., Топольник, Я. В. (2017). Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 61 (5), 1-14 (Gavrilova, L. G., Topolnik, Y. V. (2017). Digital culture, digital literacy, digital competence as modern educational phenomena. *Information technologies and teaching aids*, 61 (5), 1-14).
4. Єрмаков, І. Г., Нечипоренко, В. В., Пузіков, Д. І. (2011). *Теорія і практика життєвого проектування саморозвитку особистості: Практико-зорієнтований посібник*. Запоріжжя: Видавництво Хортицького навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру (Yermakov, I. H., Nechiporenko, V. V., Puzikov, D. I. (2011). *Theory and practice of life designing self-development of personality: Practical-oriented manual*. Zaporizhzhia: Publishing House of Khortytsky Training and Rehabilitation Multidisciplinary Center).
5. Зозуляк-Случик, Р. (2017). Теоретико-методологічний аналіз процесу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (73), 42-51 (Zozuliak-Sluchik, R. (2017). Theoretical and methodological analysis of the process of formation of professional ethics of future social workers in higher education institutions. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 9 (73), 42-51).
6. Калаур, С. (2018). Контент-аналіз професіограми фахівця соціальної сфери, компетентного у розв'язанні професійних конфліктів. *Social Work and Education*, 5 (1),

18-28 (Kalahur, S. (2018). Content analysis of professions of a specialist in the social sphere, competent in resolving professional conflicts. *Social Work and Education*, 5 (1), 18-28).

7. Коляда, І., Вергун, С., Павлюченко, В., Кравченко, Я. (2013). Спецкурс у вищій школі: теорія та методика (на прикладі окремих спецкурсів). *Науково-методичний журнал «Історія в школі», лютий 2013* (Koliada, I., Vergun, S., Pavliuchenko, V., Kravchenko, Y. (2013). Special course in high school: theory and methodology (on the example of individual special courses). *Scientific and Methodological Journal "History at School"*, February 2013).

8. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. №988-р). (2016). Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934> (The concept of the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period up to 2029 (Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of December 14, 2016, No. 988-p). (2016). Retrieved from: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934>).

9. Онищук, Л. (2018). Нова українська школа: реалії та перспективи. *Український педагогічний журнал*, 1, 47-53 (Onyshchuk, L. (2018). New Ukrainian School: Realities and Prospects. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 1, 47-53).

10. Слосанська, А. (2017). Зарубіжний досвід організації процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки)*, 1-2 (50-51), 138-144 (Slosanska, A. (2017). Foreign experience in organizing the process of training future social workers. *Continuing Professional Education: Theory and Practice (Series: Pedagogical Sciences)*, 1-2 (50-51), 138-144).

РЕЗЮМЕ

Великжанина Дарья. Программа спецкурса по подготовке будущих социальных педагогов к формированию жизненной компетентности подростков в общеобразовательном учебном заведении.

В статье обозначена актуальность проблемы профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к формированию жизненной компетентности подрастающего поколения. Определены цели и задачи профессиональной подготовки социальных педагогов к работе с подростками в условиях современной школы, а также выделены ключевые профессиональные компетентности для реализации актуальных педагогических задач по формированию жизненной компетентности детей, которыми должны овладеть будущие специалисты по социальной педагогике. Освещены особенности профессиональной подготовки социальных педагогов в высшей школе, в частности программа спецкурса по овладению будущими специалистами социальной сферы профессиональными знаниями и умениями в направлении формирования жизненной компетентности подростков в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, будущие социальные педагоги, профессиональная подготовка, спецкурс, компетентностный подход в образовании, подростки, общеобразовательное учебное заведение, жизненная компетентность.

SUMMARY

Velykzhanina Dariya. Program of the special course on preparation of future social educators to the formation of vital competence of adolescents in general education institution.

The article outlines the urgency of the problem of the future social educators' professional training regarding formation of the younger generation's vital competence. The purpose and

tasks of the social pedagogues' professional training for work with adolescents in the conditions of the modern school are determined, the knowledge and skills of future social pedagogues in the direction of implementing the main aspects of competence-oriented education are outlined, and also key professional competencies are allocated for implementation of the actual pedagogical tasks concerning formation of the children's vital competence, which should be acquired by future social pedagogy specialists. The peculiarities of the social pedagogues' professional training in higher school are highlighted, in particular, the program of a prospective specialists' special course on mastering by the social sphere professional knowledge and skills in the direction of forming the adolescents' life competence in a secondary school. The program of the special course "Theory and practice of forming the adolescents' life competence in school" is built on the modular principle and involves students studying three content modules in its structure: "Theoretical basis for the formation of the children's life competence in a secondary school", "Specificity of social and pedagogical work with adolescents in school" and "Practicum of social and pedagogical work in school with adolescents on the formation of their life competencies", each of which includes a thematic unit that covers specific knowledge on the problems of organizing social-pedagogical activities in general education institution, on the problems of the teenage environment and the peculiarities of constructing work with adolescents, on issues of forming the adolescents' life competence with the help of modern pedagogical means. The special course also provides students with creative tasks – development of social-pedagogical projects on the formation of key skills for the adolescents' life, as well as the creation and presentation of a scenario for an interactive educational activity for adolescents aimed at building their vital competencies.

The future social pedagogues' assimilation of the developed special course's basics, which has an interdisciplinary character and is based on the person-oriented learning of students in higher school, will allow them to specify and deepen professional knowledge on the issues of competence approach in education, as well as promote their effective implementation of socio-pedagogical functions in practical work.

Key words: professional competence, future social educators, professional training, special course, competence approach in education, adolescents, general education institution, vital competence.

UDC 331.5:378.1

Stanislav Holubiev

Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

ORCID ID 0000-0002-4642-8876

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/054-070

LABOR MARKET RESEARCH IN THE SYSTEM OF INTERNAL QUALITY ASSURANCE IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The article defines the role of marketing-monitoring support in the system of internal quality assurance of higher education. The choice of key marketing-monitoring studies and their features are substantiated. The program and tools of labor market research in the system of internal quality assurance of higher education institution are offered. The proposed labor market research program has been tested and its results have been analyzed, the prospects for their use in the work of the HEI have been substantiated.

Key words: labor market, higher education institution (HEI), marketing-monitoring research, competence, quality of education, system of internal education quality assurance.

Introduction. One of the main modern requirements for higher education is the need to establish a close relationship with science and production. Nowadays, the issue of minimizing the gap between higher education, academic science and practical activity is of particular importance. In this context it's necessary to understand the current needs of the labor market, their changes and development trends. Therefore, in order to ensure a high level of education quality, it is important to create a labor market research mechanism as the key consumer of educational services.

Analysis of relevant research. L. Ilich (Ільїч, 2017), M. Karpenko (Карпенко, 2015), V. Kutsenko (Куценко та Чорнодід), L. Lavrinenko (Лавриненко, 2016), O. Martiakova (Мартякова та ін., 2013) studied labor market as a tool for the education quality assurance. These studies focus on the mechanism of interaction between labor and educational services markets. The peculiarities of Ukrainian labor market, its problems and factors influencing the quality of providing educational services are considered. However, mechanisms for obtaining information on the state of labor market and ways of taking this information into account in the work of the HEI are not sufficiently considered.

The aim of the article is to develop a program and choose labor market research tools as part of the marketing-monitoring support of the system of internal quality assurance in higher education.

Research methods. The following methods were used: analysis and generalization of scientific sources, quantitative and qualitative analysis of documents for collecting data on the labor market of Ukraine, mathematical analysis for determining key features of the labor market.

Research results. Image, rating, recognition of a system of higher education in general or a separate higher education institution in the domestic and international markets of educational services is determined, first of all, by qualitative results of their activities. It is important that graduates of higher education institutions should have all the necessary knowledge, understand professional terminology, have practical skills in the relevant field, as well as the possibility of continuous improvement of their own professional characteristics. All of this directly depends on the quality of education, which is determined by the level of qualification of the curriculum developers, the innovativeness of the curriculum itself, free access to the latest achievements of scientific-technical progress, information provision of the educational process, appropriate facilities, etc. (Бпіт, 2015).

The modern competence approach in higher education focuses on the formation of certain competences in the student. However, one of the key issues is the complexity of choosing relevant competences. The procedure for introducing educational programs (1–2 years) and the term of study (4–6 years) are quite long, therefore, they often do not have time to change the environment. So, the requirements of the modern labor market are constantly

changing, so a significant part of the students at the time of graduation do not meet the actual demands of the labor market.

To the mechanisms for solving this problem when developing an educational program we refer not only taking into account modern requirements of employers, but also forecasting them for a period of not less than 5 years. To do this, it is necessary to establish effective communication between HEIs and employers. However, practice shows that requirements for employees at the same positions may vary significantly depending on the place of work. This is especially true for such unclearly defined positions as “manager” and “administrator”. Thus, in the current Classifier of Occupations there are 58 professions named “manager” depending on the sphere of activity (*Національний класифікатор України «Класифікатор професій ДК 003 : 2005»*). This situation is aggravated by employers who may incorrectly name positions for which they are seeking employees, especially when these positions envisage a rather wide range of responsibilities (which is typical for small and medium-sized enterprises). These phenomena reflect the tendencies of “blurring” the boundaries between professions, especially in relation to similar and “office” positions. The constant change in the requirements of the environment forces the majority of workers to turn into “versatile people”, who are able to adapt quickly to the implementation of new powers. This uncertainty complicates the process of initial training of workers and increases the role of advanced training and retraining.

This problem can be solved by formation of marketing-monitoring support as one of the main elements of the internal quality assurance system. It is aimed at monitoring the state of educational services provision by the institution and is considered as a specific system that provides the subject of the higher education institution administration with information on the state of the external and internal aspects of the quality of the educational services provision and promotes quick impact and adjustment of this condition to ensure efficiency and effectiveness of specialists’ training. The basis of this mechanism is collection by the subjects of management of certain information on the state of the internal and external environment of an education institution, which is realized through conducting relevant marketing-monitoring studies.

Marketing-monitoring studies are conducted in accordance with the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (*Стандарти і рекомендації*). Today, these Standards are one of the most common approaches to ensuring the quality of education in HEI. The aim of the ESG standards is to assist and identify benchmarks for higher education institutions in developing their own quality assurance systems and for agencies that carry out independent audits.

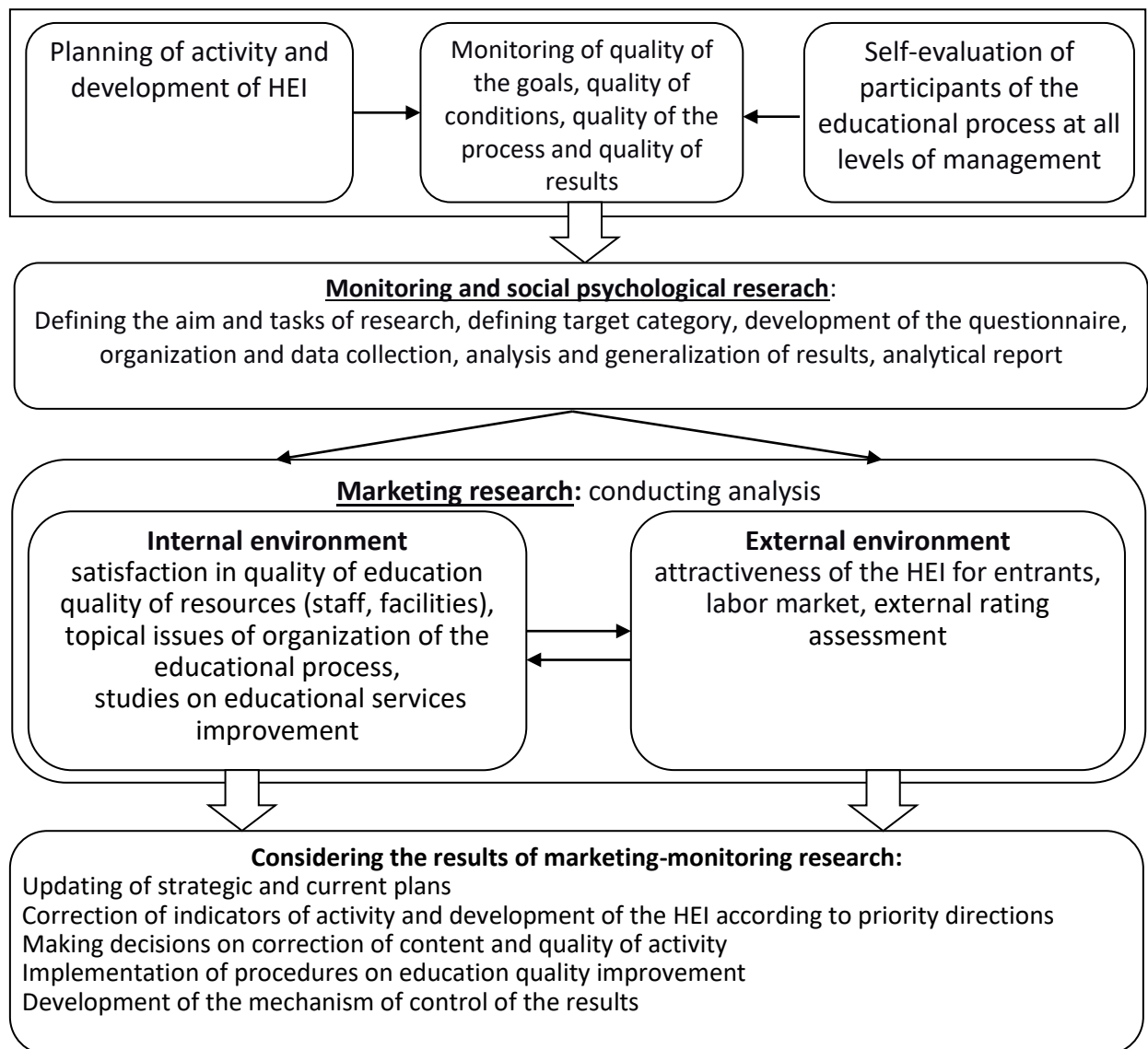


Fig.1 Marketing-monitoring research in the system of planning, monitoring, self-evaluation of activity and development of HEI

Marketing-monitoring studies correspond to the list of standards. Thus, getting up-to-date information on labor market requirements allows developing educational programs of better quality (it corresponds to Standard 2 “Development and approval of programs”). Collection data on students’ views about studying in HEIs and taking them into account in the process of making managerial decisions is one of the elements of a student-centered approach (Standard 3 “Student-centered Learning, Teaching and Evaluation”). Collection of internal and external information is the basis for effective information management (Standard 7 “Information Management”). The regularity of research makes it possible to monitor continuously the state of the internal and external environment and adapt the educational programs accordingly (Standard 9 “Current monitoring and periodic review of programs”).

For the effectiveness of the internal quality assurance system, marketing-monitoring studies should cover all stages of the educational services provision.

So, the first study – “Motives for choosing a higher education institution” – involves identifying the competitive advantages of HEIs, which attract entrants most of all and played a key role in choosing. In addition to identifying the competitive advantages of the HEI, respondents choose the most important, from their point of view, life skills and orientations, which allow assessing the expectations of higher education and the priorities of modern entrants. The procedure for this study involves conducting an online survey of entrants during the submission of documents for passing the competition to the HEI. It is expedient to conduct a survey using an online questionnaire, since the procedures for submitting documents to Ukrainian HEIs can now be conducted online. Based on the collected information, the most important competitive advantages of HEIs and their priority competences on the basis of maximum ratings of respondents are determined. In addition, the profile of the entrant who is interested in this HEI is developed based on his socio-demographic characteristics (sex, place of residence, etc.). It allows understanding what the target audience of HEI is, what characteristics are important and interesting. On the basis of this information, a marketing strategy for the HEI development will be worked out.

The next study – “Satisfaction with quality of the educational process” evaluates the degree of student’s satisfaction with learning process (based on the assessment of individual subjects). It is conducted among undergraduate students of 4 year of study and provides an assessment of all aspects of the educational process. The data collection procedure also involves the use of online surveys. The survey covers evaluation both of the learning process and its results.

The next study is “Labor Market Monitoring”. It is aimed at determining the state and prospects of development of the labor market in the specialties, in which HEI trains specialists. In addition, the study allows determining the list of competences that are relevant for each specialty, as well as universal for all specialties (Fig. 2).

The research procedure involves, firstly, the method of analyzing documents on the status of the world and Ukrainian labor market. The next step is to conduct a content-analysis of vacancy queries provided by employers.

In more detail, the procedure for conducting the study is presented in Table 1.

The first stage is definition of the global trends in the development of the labor market. It provides an analysis of research of international organizations and world scholars’ research on the status and trends of the world labor market.

In the analysis of these studies, it should be taken into account that rigorous studies are conducted rarely (once every 3–5 years), especially if they relate to trends and predictions. Therefore, when conducting an annual survey, you can use previous studies, however, taking into account their creation time and check for compliance with the proposed projections.

The main advantage of analyzing these studies is their thoroughness and the possibility to generalize conclusions about the problem. Therefore, the results of these studies can determine general trends, without taking into account the specifics of the region or specialty.

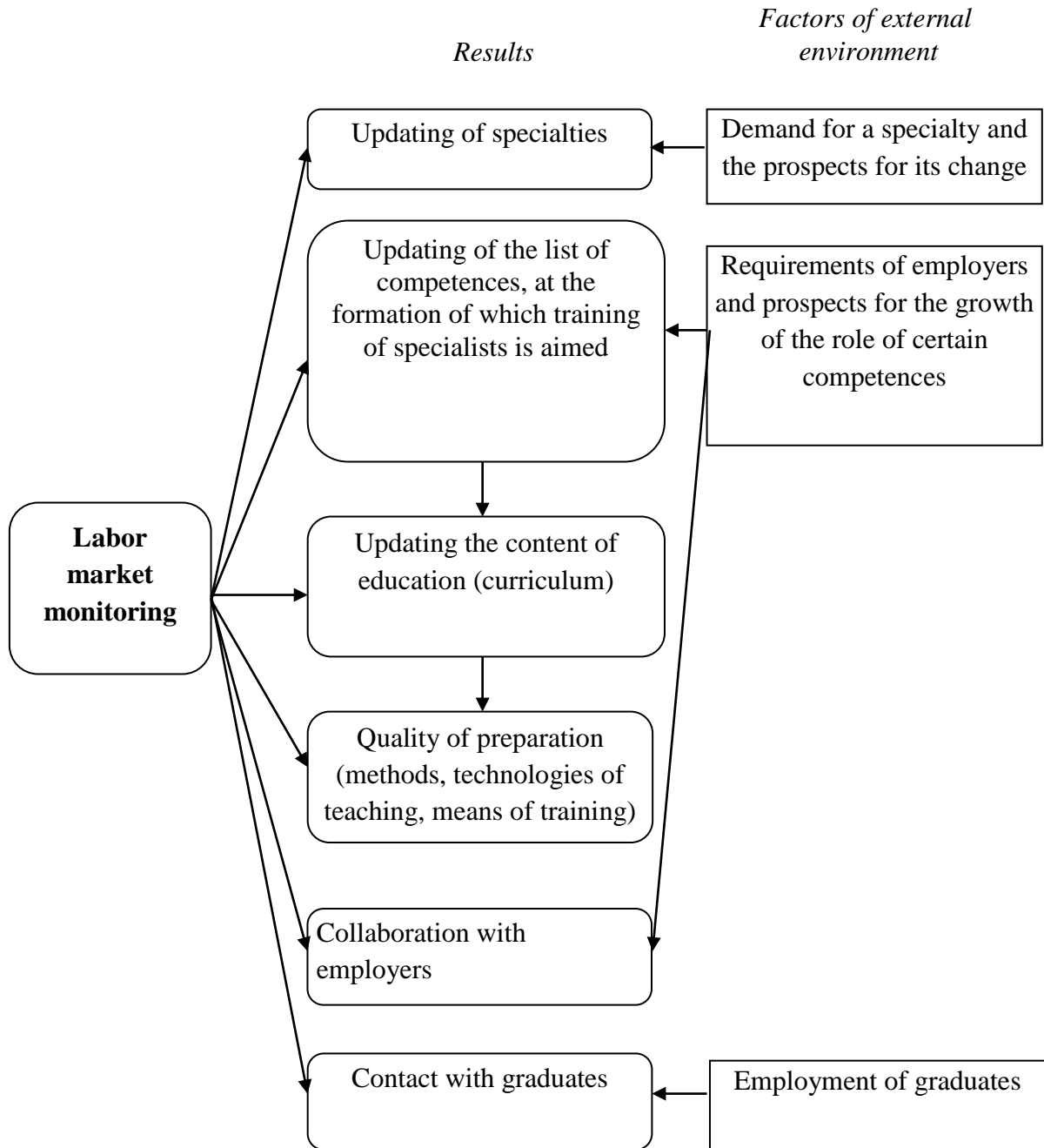


Fig. 2. Use of the results of the study "Labor Market Monitoring" of internal quality assurance in HEI.

Table 1

The order of conducting research “Labor Market Monitoring”

Stage of research	Procedure	Sources	Results
1. Definition of general world tendencies of labor market development	Analysis of research on the world labor market and trends in its development	1. Research of international organizations. 2. Research of world-known scientists	1. List of the most topical universal competences and trends in changing their list. 2. Trends in the development of the world labor market (changing demand in the specialties and the emergence of new ones). 3. Features and prospects of the development of individual specialties (in which the students are trained in HEI)
2. Determination of peculiarities of the Ukrainian labor market	Analysis of studies on the Ukrainian labor market and trends in its development	1. Research of international organizations on the Ukrainian labor market. 2. Research of domestic scientists	1. A list of the most relevant general competences and trends in changing their list. 2. Trends in development of Ukrainian labor market (changing demand in the specialty). 3. Determination of the differences of Ukrainian labor market from the world labor market
3. Labor market analysis	Content analysis of vacancy announcements for positions where graduates of HEI can work	1. Domestic job sites	1. Updated list of the most relevant general competences. 2. Assessment of demand for individual specialties of HEI. 3. Determination of the list of general and professional competences for each specialty

So, in 2016, the World Economic Forum in Davos presented a list of the most demanded professional skills in 2020 (*Офіційний сайт Всесвітнього економічного форуму в Давосі*).

1. Integrated multilevel problem solving.
2. Critical thinking.
3. Creativity in the broadest sense.
4. Management skills.
5. Interaction with people.
6. Emotional intelligence.
7. Own opinion and acceptance.

8. Client-centeredness.
9. Ability to negotiate.
10. Flexibility of thinking.

This list of competences is quite universal; it is relevant for almost all specialties of economic and managerial profile. However, it should be noted that, depending on the specialty, the priority of one or another competence may vary. For example, for a financial analyst, emotional intelligence is not as important as the flexibility of thinking.

In addition, the study of the previous results of the assessment of the demanded skills, allows us to talk about global development trends. So, compared with 2015, creativity, critical thinking, and emotional intelligence have become more relevant skills, while negotiation skills, quality control and interaction with people – less. That is, the issues of quality of processes are becoming less relevant and critical analysis of information and creative problem solving – more important. It testifies the gradual spread of a creative approach to problem solving. At the same time, there are changes in the approach to interaction, instead of the skills of negotiation and interaction with others becomes more relevant skills of understanding others. That is, the emphasis is put on the understanding of own and others' emotions as the underlying foundations for ensuring effective interaction.

The final result of the analysis of world trends is definition of the peculiarities and prospects of the development of individual specialties. Such studies are carried out quite rarely; therefore it is difficult to distinguish the actual information on the state of a particular specialty. Another problem is the ambiguity of understanding the nature of profession and differences in the work responsibilities of employees. Therefore, such studies are usually conducted only for generalized specialties (for example, manager, economist, etc.). When analyzing them, it is important to answer the following questions:

- Will the content of profession change? (globalization and informatization qualitatively change the content of individual specialties, which should be taken into account when preparing the relevant specialists for the future);
- How will the demand for a profession change for 5–10 years? (the process of training specialists in HEI takes a certain period of time, in this case not a modern request, but a future one should be taken into account);
- What can affect this demand? (understanding the factors that influence or may influence in the future the demand for a specialty allows predicting more effectively a changing environment).

When conducting an annual monitoring of the labor market, such a study makes sense only for the most popular specialties in the HEI (the study of small specialties that have a very narrow profile is not relevant). One of the most widespread specialties is the manager. The study of futurist Jacob Morgan "10 qualities of the future manager" highlights the following skills (Morgan):

1. Leadership.
2. Ability to pave the way (eliminating obstacles that interfere with subordinates).
3. Understanding technologies.
4. An example for others (the first to introduce new technologies and behavior patterns).
5. Demonstrates vulnerability (ability to ask for help, to admit wrong, to speak fluent about lack of knowledge in any area).
6. Trust in the collective mind (he believes that it is more competent than his own).
7. Leader (capable of activating the work of others, infecting others with his enthusiasm).
8. Provides feedback in real time.
9. Observes personal boundaries (clearly adheres to the boundaries of the personal space of subordinates, respects subordinates' interests).
10. Ready to meet the future worker (he is open to changes, encourages and implements them in practice).

The second stage involves analysis of domestic sources regarding the peculiarities of the state and development of Ukrainian labor market. The main problem of this stage is lack of qualitative research, especially regarding prospects and development trends. The majority of domestic research studies concerns the current state of the labor market and there is almost no research on prediction.

Ukrainian labor market has some peculiarities in comparison with other countries (Єсінова, 2013, p. 6):

- 1) inaccuracy and concealment of information about the real state of the labor market and its development;
- 2) low productivity, resulting in low wages;
- 3) uneven distribution of labor resources on the territory of the state;
- 4) deformation in the sectoral structure and vocational qualifications;
- 5) hidden unemployment remains.

A small number of qualitative research on the labor market can be explained by its key feature – the lack of reliable information on the labor market. Most employers are trying to conceal information about the real income of employees. In addition, hidden unemployment (part-time work) is often observed. In such conditions, even the information that is well developed by the State Statistics Service of Ukraine is insufficient for a qualitative assessment of the labor market and construction of a forecast for its development. However, despite this, the use of official statistics allows making conclusions on general state of the labor market (Table 2)

Table 2

Demand, supply and employment of the labor force (thousand people)*(Офіційний сайт Державної служби статистики України)*

Indexes	2015	2016	2017
The number of citizens who were unemployed, at the end of the period	1435,2	1270,4	1138,4
The unemployed population of working age (according to the ILO methodology)	1654,0	1677,5	1697,3
The number of registered unemployed in the reporting period	490,8	390,8	354,4
The need for workers to replace job vacancies, at the end of the period	25,9	36,0	50,4
Number of registered unemployed persons who were employed in the reporting period	444,7	409,0	398,6

So having analyzed Table 2, we can trace gradual narrowing of the official labor market and correction of the unemployment situation in Ukraine. Thus, the number of citizens having the status of the unemployed, the number of registered unemployed and the number of employed people are gradually decreasing; however, the need of employers is increasing. In 2016, the number of employed began to exceed the number of registered unemployed (in 2017 the difference is even greater). However, the drop in the number of unemployed is much higher than employment. This is due to the fact that a significant number of unemployed people were not employed at all, therefore, after a certain period of time, they were removed from registration. However, according to the International Labor Organization (ILO) methodology, the number of unemployed is gradually increasing. Therefore, we can state that there is a refusal of official mechanisms of employment and transition of the labor market to the shadow. Therefore, for the qualitative evaluation and forecasting of the labor market it is not enough to use the data of the state statistics.

Labor market forecasting is usually carried out by individual experts (for example, for business journals), and is limited to the forecast for the current year. First of all, forecasts reflect general quantitative trends in the labor market (growth of vacancies/proposals, wage changes, etc.). However, these studies generally apply to the entire labor market in general rather than to individual specialties.

Determining characteristics of the labor market of an individual specialty also faces a number of problems (lack of qualitative research, complexity with collection of objective information). Besides, there is a problem of ambiguous understanding of the essence of the profession. Most professions have a rather wide and ambiguous range of responsibilities, and the requirements of employers for such employees can vary significantly. This information can be obtained in the third stage – the analysis of the labor market. It provides

content analysis of vacancy announcements for positions where graduates of HEI can work. The source of information about vacancies may be the most popular sites for employment (work.ua, rabota.ua, etc.). The procedure for collecting information consists of the following stages.

The first step is to determine the list of specialties that will be investigated and positions that these specialists may occupy. This information can be taken from open sources (website of the university) and specified at the graduating departments.

The second step is to identify the sites and sections where the information about the ads will be collected. In order to collect information the most popular job sites are chosen. Based on information about positions that graduates can take, sections of the sites are selected where can be found the appropriate vacancies. Outlining of the sections is important because at the sites employers often place and name the ads incorrectly.

In the third stage, the primary selection of vacancy announcements is made, which involves viewing job ads in the relevant section and collecting certain information from them (Table 3). The template only includes vacancies in which graduates of HEI can work according to their specialty. It should be noted that some adverts are not included in the process of looking at job advertisements (incorrectly filled ads, proposed posts do not correspond to specialties of HEIs, etc.).

Table 3

Template for filling vacancy information

The site	The section of the site	Position	Enterprise	Education	Experience	Professional qualities	Personal qualities	Additional Information	Possible specialties
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

The first and second columns are intended to determine the location of the ad.

The third column is a position offered by employers.

The fourth column is the company that submitted the ad (this information may be required to remove identical ads).

Fifth – required education. In this column, besides the level of education, information about its profile is given.

Sixth – work experience. This column provides information on the required work experience, including its profile.

Seventh – professional qualities. This column contains a list of professional requirements for the applicant, that is, the skills that are directly needed to perform the work (language skills, software, professional abilities and skills of performing specific work).

Eighth – personal qualities. These are the qualities that characterize the applicant's identity, not professional level (responsibility, communication skills, purposefulness, etc.).

The ninth is additional information provided in the ad. It can include both requirements and benefits (place of residence, age, gender, part-time, flexible work schedule).

All ads appearing in the relevant sections within a certain time interval (week, two weeks, month) are added to the template and correspond to the specialties of HEI. With this approach, the structure of queries (the number of requests for each specialty) does not change in the process of analysis. However, the choice of the study period plays an important role. Thus, it is inappropriate to conduct research during mass vacations (summer months) and official holidays (winter and May holidays).

At the fourth stage, the analysis of the received information according to the following program is carried out.

1. Adequacy of the ad for a specific specialty is established (column 10 of table 3 is filled in). It should be taken into account that several specialties may be indicated (especially in economics and management).

2. Full account of all ads and removal of duplicates are conducted (some ads may be in several sites, sections, in addition, they can be repeated within the same section twice).

3. The ads are sorted depending on the specialty to which they relate, which is based on the 10th column. Individual ads may be listed in several specialties.

4. Content analysis for each specialty is conducted. As a result, it is determined:

- list of positions and their percentage ratio within a separate specialty;
- requirements for education, which are differentiated into the "level of education" (according to such criteria as "without education", "secondary special", "higher") and specialization ("any", "branch of knowledge", "special");
- requirements for experience, which are determined by "duration" (according to such criteria as "without experience", "1–2 years", "3 years and more") and "specialization" ("any", "specific");
- requirements for professional qualities, where, in addition to the list of these qualities, their popularity is determined (as a percentage of the total number of ads);
- requirements to personal qualities, where, in addition to the list of these qualities, their popularity is determined (as a percentage of the total

number of ads). It should be noted that in the analysis of personal qualities it is advisable to generalize the ads with similar content;

- specific requirements, where additional information is analyzed and generalized.

5. Analysis of research results. Provides the following procedures:

- development of standard requirements for each specialty;
- identification of the most demanded personal qualities (on the basis of research of TOP-5 qualities for each specialty);
- structuring of personality traits according to the groups of competencies of the TUNING project.

An approbation of the proposed methodology for labor market analysis was conducted.

Between 01.03.2016 and 31.03.2016, more than 1300 job vacancies were processed, which are marked as such, for which graduates can apply for a definite specialty. During the monitoring it was established that among the specialties of the Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics most of the vacancies were in such specialties as “Management”, “Accounting and Audit”, “Computer Science”.

Higher education requires only 60–70 % of the vacancies, and the profile higher – only 10–15 % (in some specialties, even 5 %). 50–70 % of vacancies require an experience of 1–2 years, usually a profile. Experience is not important only for 20–30 % of vacancies.

Among the professional competences that are required in all specialties there are:

1. Knowledge of the PC (MS Office products) – an average weighted score of 36,7 %,

2. Language training (both in foreign and native languages) – 18,2 %.

It should be noted that knowledge of the PC (30–60 % of requests) is most important in most specialties than professional competence (15–50 % of requests). That is, employers more often indicate the need for knowledge of the PC than specific professional skills or work experience.

In certain specialties, employers have paid special attention to professional competences. They are important for such specialties: accounting and audit, marketing, information management systems and technologies, tourism, personnel management.

Among personal qualities the most demanded are: communicability (24,85 %) and responsibility (18,41 %). In addition, important qualities are: attentiveness (11,46 %), focus on the outcome (9,46 %), stress resistance (8,46 %).

TOP-5 of the most sought after personal qualities for each specialty was investigated. The analysis of the results has shown that among the 15 specialties that were analyzed in the research, to the TOP-5 more often were referred communicability (13 specialties) and responsibility

(12 specialties). Among other personal qualities, considerable values gained attentiveness (7 specialties), the focus on the result (6 specialties) and stress resistance (5 specialties). That is, it can be concluded that communicability and responsibility are the most universal qualities (which are needed in almost every specialty). The other 3 qualities are also quite important, but their need is conditioned by the peculiarities of professional activity.

Compared to the list of the most demanded skills in 2020 presented at the Davos World Economic Forum, it can be said that Ukraine is far behind the current trends in the labor market. So among the list we have received, only communicability is referred to the most relevant competences.

Conclusions. Marketing-monitoring support is a system that provides the subject of the educational process management in higher education institution with information about the state of the external and internal aspects of the quality of educational services provision and promotes quick impact and adjustment of this condition to ensuring the efficiency and effectiveness of specialists' training. It allows identifying and taking into account the peculiarities of external and internal environment in the process of developing strategic goals and building a marketing strategy for the HEI. This information is obtained through conducting relevant marketing-monitoring studies (motives for choosing HEI, monitoring of the labor market, assessment, satisfaction with education quality, external rating assessment, etc.).

Conducting these studies is an important element of the internal quality assurance system. Marketing-monitoring research is an integral part of the quality assurance system based on the ESG Standards. These studies facilitate the process of gathering information in order to substantiate and make managerial decisions about development of the HEI, implementation of appropriate measures and control over the results of work.

Marketing-monitoring support consists of a list of studies that form a system for collecting information. One of the key studies is monitoring of the labor market. Its main goal is to determine the status and prospects of the development of the labor market and the requests of employers in the specialties that HEI propose. On the example of labor market monitoring, the procedure for conducting a marketing-monitoring study is considered. It consists of defining the goals and objectives of the research, sources of information (including definition of the target audience and sample), data collection, data analysis and formulation of the results. The results of this study can be used in determining the list of specialties and relevant competences, clarifying the content of educational programs, improving teaching methods and technologies, ensuring cooperation with employers, and improving the quality of graduates training for their future work. In general, labor market research can increase satisfaction of educational needs of consumers, overcome competition with other HEIs, increase market share, and increase the volume of the educational services.

REFERENCES

1. Morgan, J. *10 Principles of The Future Manager*. Retrieved from: <https://thefutureorganization.com/10-principles-future-manager/>
2. Бріт, О. В. (2015). Вимоги сучасного ринку праці до фахівців з вищою освітою. *Інвестиції: практика та досвід*, 6, 39–42 (Brit, O. V. (2015). Requirements of the modern labor market for specialists with higher education. *Investments: Practice and Experience*, 6, 39–42).
3. Єсінова, Н. І., Мельник, О. В. (2013). Особливості українського ринку праці. *Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг*, 2 (1), 125–130 (Yesinova, N. I., Melnyk, O. V. (2013). Features of the Ukrainian Labor Market. *Economic Strategy and Prospects for the Development of Trade and Services*, 2 (1), 125–130).
4. Ільїч, Л. М. (2017). Взаємодія ринків праці та освіти: сутність, характерні риси та модель функціонування. *Економіка та держава*, 4, 69–74 (Ilich, L. M. (2017). Interaction of labor and education markets: essence, characteristic features and model of functioning. *Economy and state*, 4, 69–74).
5. Карпенко, М. (2015). Кореляція ринків праці й освіти в Україні: актуальні проблеми та шляхи їх розв'язання в руслі реформування вітчизняної освіти. *Аналіт. зап. Серія «Гуманітарний розвиток»*, 25. Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/catalogue/14/> (Karpenko, M. (2015). Correlation of labor and education markets in Ukraine: actual problems and ways of their solution in the course of reformation of the national education. *Analytical Notes. Series "Humanitarian development"*, 25. Retrieved from: <http://www.niss.gov.ua/catalogue/14/>
6. Красноносова, О. М., Педоренко, Д. А. (2014). Аналіз поточного стану ринку праці України. *Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки*, 2 (2), 149–152 (Krasnoosova, O. M., Pedorenko, D. A. (2014). Analysis of the current state of the labor market of Ukraine. *Bulletin of Khmelnytskyi National University. Economic Sciences*, 2 (2), 149–152).
7. Куценко, В. І., Чорнодід, І. С. Ринок праці та освітніх послуг: шляхи оптимізації їх взаємодії у контексті вимог інформаційно-інноваційного суспільства. *Економіка. Проблеми економічного становлення*. Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum./vapsv/2010_3/St_7.pdf (Kutsenko, V. I., Chornodid, I. S. Labor Market and Educational Services: Ways to Optimize their Interaction in the Context of the Requirements of Information and Innovation Society. *Economics. Problems of economic formation*. Retrieved from: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum./vapsv/2010_3/St_7.pdf.
8. Лавриненко, Л. М. (2016). Взаємодія та взаємозв'язок ринку праці та ринку освітніх послуг. *Вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*, 9, 592–596 (Lavrynenko, L. M. (2016). Interaction and Interconnection of the Labor Market and the Market of Educational Services. *Bulletin of the Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlynskyi*, 9, 592–596).
9. Мартякова, О. В., Снігова, С. М., Мудра, О. В. (2013). Регулювання взаємодії ринків освітніх послуг та праці на основі механізму управління їх якістю. *Маркетинг і менеджмент інновацій*, 3, 154–168 (Martiakova, O. V., Snihova, S. M., Mudra, O. V. (2013). Adjustment of the interaction of markets for educational services and labor on the basis of a mechanism for managing their quality. *Marketing and management of innovations*, 3, 154–168).
10. Національний класифікатор України «Класифікатор професій ДК 003: 2005». (2005). К.: Соцінформ. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/> (National Classifier of Ukraine "Classification of occupations DK 003: 2005"). (2005). K.: Sotsinform. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/>.

11. Офіційний сайт Всесвітнього економічного форуму в Давосі. Режим доступу: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution> (The official website of the World Economic Forum in Davos. Retrieved from: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution>).

12. Офіційний сайт Державної служби статистики України. Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/> (Official site of the State Statistics Service of Ukraine. Retrieved from: <http://www.ukrstat.gov.ua/>).

13. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) (2015). К.: ТОВ «ЦС» (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015)).

РЕЗЮМЕ

Голубев Станислав. Исследование рынка труда в системе внутреннего обеспечения качества в учреждении высшего образования.

В статье определена роль маркетингово-мониторингового сопровождения в системе внутреннего обеспечения качества высшего образования. Обоснован выбор ключевых маркетингово-мониторинговых исследований и их особенностей. Предложена программа и инструменты исследования рынка труда в контексте формирования системы внутреннего обеспечения качества образования. Проведена апробация предложенной программы исследования рынка труда, проанализированы его результаты и обосновано их использования в работе УВО.

Ключевые слова: рынок труда, учреждение высшего образования (УВО), маркетингово-мониторинговое исследование, компетентность, качество образования, система внутреннего обеспечения качества образования.

АНОТАЦІЯ

Голубев Станіслав. Дослідження ринку праці в системі внутрішнього забезпечення якості в закладі вищої освіти.

У статті визначено роль маркетингово-моніторингового супроводу в системі внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Висока динамічність сучасного суспільно-економічного розвитку обумовлює гнучкість освітньої діяльності й освітнього процесу за рахунок урахування в навчальних планах і програмах мінливих вимог зовнішнього та внутрішнього середовища, що потребує створення системи збору цієї інформації через проведення маркетингово-моніторингових досліджень. На основі аналізу літератури обґрунтовано вибір ключових маркетингово-моніторингових досліджень та визначено їх особливості. Комплексне дослідження всіх етапів надання освітніх послуг дає змогу зібрати якісну інформацію щодо внутрішнього й зовнішнього стану ЗВО.

Ключовим маркетингово-моніторинговим дослідженням є вивчення ринку праці та його вимог. Тому в роботі запропоновано програму та інструменти дослідження ринку праці як елемента системи внутрішнього забезпечення якості освіти. Ця програма передбачає комплексну оцінку світового й національного ринків праці, визначення їх ключових проблем і тенденцій розвитку. Результатом такого дослідження є перелік загальних та професіональних компетентностей, що є актуальними для спеціальностей, за якими ЗВО проводить навчання. Важливим аспектом є вивчення тенденцій змін попиту на спеціальності та прогнозування актуальних компетентностей у майбутньому.

У роботі проведена апробація запропонованої програми дослідження ринку праці та проаналізовано його результати. Згідно з отриманими результатами змінюються ключові компетентності. Так, проблеми якості процесів стають менш актуальними, а критичний аналіз інформації та творче вирішення проблем – більш важливим. Крім того, замість навичок ведення переговорів та взаємодії з іншими зростає роль навичок розуміння інших. Український ринок праці частково віддзеркалює ключові світові тенденції, зокрема інформатизацію, однак все одно значною мірою відстає від сучасних світових процесів (на 5–10 років). Тому визначення особливостей світового ринку праці дозволяє побудувати прогноз ключових напрямів розвитку вітчизняного.

Ключові слова: ринок праці, заклад вищої освіти (ЗВО), маркетингово-моніторингове дослідження, компетентність, якість освіти, система внутрішнього забезпечення якості освіти.

УДК 378.091.39 - 057.87:796.342 (043.3)

Юрій Гришко

Еколого-природничий ліцей № 116, м. Київ

ORCID ID 0000-0002-0818-9130

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/070-081

РОЗВИТОК РУХОВИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗАСОБАМИ НАСТІЛЬНОГО ТЕНІСУ В ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто проблеми вдосконалення фізичного виховання студентів, особлива увага приділена розвитку рухових якостей студентів засобами настільного тенісу. Проведений експеримент дозволив розробити програму розвитку рухових якостей студентів у процесі фізичного виховання в технічному університеті засобами настільного тенісу в позааудиторній діяльності. Отриманні дані свідчать про ефективність упровадження експериментальної програми.

Ключові слова: фізичне виховання, студенти, позааудиторна діяльність, рухові якості.

Постановка проблеми. Стрімкі зміни в умовах сучасного розвитку та його Європейський вектор вимагають суттєвих змін у всіх сферах життя. Ці зміни не минули освіти. Пріоритетним напрямом державної політики є зміцнення здоров'я населення, особливо студентів, які навчаються в закладах вищої освіти. Основним засобом покращення здоров'я є рухова активність, яка може реалізовуватись як в аудиторній, так і позааудиторній формах занять.

При плануванні дисципліни «Фізичне виховання» в деяких закладах вищої освіти планують одну-дві академічні години на тиждень з метою економії, тим самим економлячи на здоров'ї студентів, що, на думку вчених, є неприпустимим.

Проблема пошуку ефективних шляхів розвитку рухових якостей, підвищення рухової активності та покращення фізичного здоров'я студентів технічного закладу вищої освіти визначає актуальність даного дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Однією з важливих складових системи освіти студентської молоді є фізичне виховання, головною метою якої є покращення рівня здоров'я, про це не одноразово у своїх роботах зазначали С. Гаркуша, М. Носко та інші.

На основі аналізу філософської, педагогічної, історичної та психологічної літератури доведено, що фізичне виховання є комплексним предметом, без якого неможливе повноцінне життя людини. Метою фізичного виховання є зміцнення, покращення та збереження стану й рівня здоров'я. Основою успішної повноцінної реалізації себе як фахівця або громадянина є міцний стан здоров'я, тому фізичне виховання постійно доповнюється та вдосконалюється відповідно до вимог сьогодення. Аналіз робіт низки сучасних і зарубіжних авторів доводить, що розвиток рухових якостей молоді є пріоритетним завданням фізичного виховання студентської молоді, яке сьогодні в переважній більшості закладів технічної освіти втілюється в позааудиторній формі.

Дослідження фахівців у галузі фізичного виховання студентів (Ю. Козерук, Г. Куртова, П. Рибалко, С. Харченко) доводять, що сучасна молодь, на жаль, стає фізично слабшою, розвиток рухових якостей не відповідає вимогам сучасної професійної підготовки.

В. Бабій стверджує, що сьогодні оволодіння вищою освітою можливе лише за умови достатньо високого рівня здоров'я. Тому врахування особливостей способу життя, зокрема фізичної активності й позитивного ставлення до фізкультурно-спортивної діяльності, – важливий елемент організації фізичного виховання студентської молоді. Формування дбайливого ставлення до власного здоров'я – визначний чинник у досягненні кар'єрного і життєвого успіху студентської молоді (Бабій, 2014).

Для визначення напрямів реформування системи фізичного виховання Р. Стасюк та С. Песоцький визначили ставлення студентів до занять. Вони зазначають, що на заняттях із фізичної культури студентам подобаються: рухливі та групові ігри, змагання та естафети, активний відпочинок, можливість підтримувати фізичний стан, особистість викладача. До негативу віднесено: матеріально-побутові умови і наявність диференційованого заліку. Студенти висловили побажання щодо вдосконалення реалізації фізичного виховання в університеті: підвищити різноманітність видів діяльності на заняттях із фізичної культури, покращення матеріально-технічної бази, розділення часу занять на обов'язкові та факультативні (Стасюк та Песоцький, 2014).

Аналіз наукових джерел, нормативно-правових документів, процесу організації академічних занять, способу життя студентів, дали змогу зробити висновки, що бажання займатися й розвивати себе обмежено дефіцитом часу, матеріальним становищем та пасивним ставленням до обов'язкових занять з фізичного виховання.

Як зазначають І. Самохвалова, В. Мелюшкина та П. Рибалко, настільний теніс, як складова частина програми з фізичного виховання є одним із засобів вирішення основних завдань фізичного розвитку студентської молоді, зміцнення здоров'я, формування й вдосконалення рухових вмінь і навичок, виховання основних фізичних якостей та психофізичних можливостей (Самохвалова та ін., 2018).

Тому, як засіб компенсації дефіциту рухової активності розвитку та вдосконалення рухових якостей, нами запропоновано заняття студентів у позааудиторний час настільним тенісом, видом спорту, що не вимагає великих матеріальних витрат.

Мета роботи – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити програму розвитку рухових якостей студентів засобами настільного тенісу в позааудиторній діяльності.

Завдання дослідження:

- проаналізувати особливості організації занять з фізичного виховання студентів у позааудиторний час;
- розробити програму розвитку рухових якостей студентів засобами настільного тенісу на основі моделей та експериментально перевірити її ефективність.

Методи дослідження: – *теоретичні; емпіричні:* опитування, анкетування, педагогічне спостереження, антропометрія, стабілографія, тензодинамометрія, педагогічне тестування для діагностики рівня здоров'я, біомеханічних показників розвитку рухових якостей студентів;

- *педагогічний експеримент* – проводиться з метою перевірки ефективності впливу впровадженої методики розвитку рухових якостей студентів засобами настільного тенісу в процес фізичного виховання;

- *методи статистичної обробки даних* використовувалися для опрацювання експериментальних результатів дослідження з метою їх якісного та кількісного аналізу й обґрунтування висновків.

Виклад основного матеріалу. Визначено види рухової діяльності, яким надають перевагу студенти: 46 % обрали спортивні ігри (футбол, волейбол, баскетбол), 24 % настільний теніс, легку атлетику та силові види спорту – 17 та 13 % відповідно.

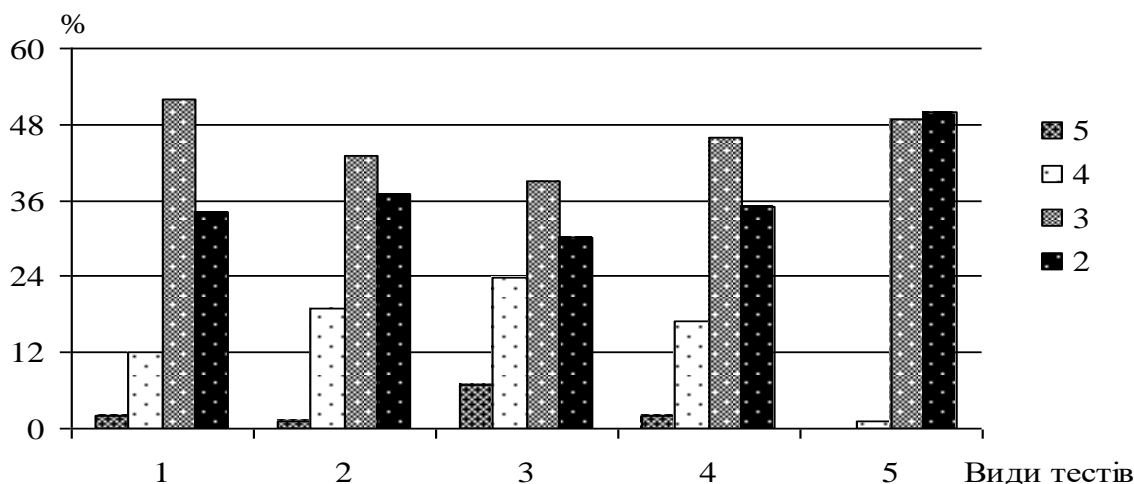
Проаналізовано особливості процесу навчання студентів технічних університетів, з'ясовано, що життя студентів супроводжується високим розумовим та психофізичним навантаженням, які при недостатній руховій активності негативно впливають на функціональний стан організму, нами було запропоновано настільний теніс як засіб компенсації гіподинамічних явищ, розвитку рухових якостей, підвищення працездатності та вид масового дозвілля.

Аналіз особистісних якостей провідних тенісистів, інтересів та мотиваційної складової студентів і їх співставлення з особистісними

якостями інженерів із професіограми дав змогу рекомендувати тренування з настільного тенісу як провідного виду рухової діяльності для студентів технічних університетів у позааудиторній діяльності.

Для оцінювання фізичної підготовленості студентів на початку експерименту ми провели тестування з використанням тестів і нормативи для проведення щорічного оцінювання фізичної підготовленості населення України.

Більшість студентів показали задовільний рівень розвитку витривалості, а значна кількість 34,14 % виконали цей тест на 2 бали.



1 - рівномірний біг 2000 м, хв., 2 - підтягування на перекладині, разів, або стрибок у довжину з місця, см, 3 - біг на 100 м, с, 4 - човниковий біг 4 x 9 м, с, 5 - нахил тулуба вперед з положення сидячи, см.

Рис. 1. Оцінювання рівня рухової підготовленості студентів загальної групи (n = 372) у %

Оцінку добре отримали 12,10 %, а відмінно – 1,88 %. Отримані дані свідчать про низький рівень розвитку витривалості та стійкості організму до роботи помірної потужності, що негативно впливає на працездатність студентів.

Розвиток силових здібностей визначався за виконанням вправи за вибором підтягування на перекладині, або стрибок у довжину з місця. Тільки 19,90 % студентів справилися з цим тестом на добре (18,82 %) та відмінно (1,08 %). Середній рівень розвитку силових здібностей показали 43,01 %, а нижчий за середній 34,14 %. Таким чином, у переважній більшості студентів (80,11 %) силові здібності розвинуті недостатньо.

За розвитком швидкості студенти показали найвищі показники: високий та вищий за середні рівні в 30,91 %, середній та низький – у 69,09 % (38,98 % та 30,11 %) відповідно.

Розвиток швидкості та спритності ми визначали за тестом човниковий біг: середній рівень розвитку за цим тестом показали

45,97 % студентів, низький – 34,95 %, високий – 2,15 %, вищий за середній – 16,94 %.

За тестом нахил тулуба вперед визначили, що гнучкість – рухова якість, яка розвинута в студентів нижче ніж всі інші та потребує особливої уваги при складанні програми тренувань.

У ході дослідження визначено особливості розвитку моторики студентів. Дослідження особливостей статури студентів технічних спеціальностей дозволило прогнозувати їх рухові можливості та рухові переваги, дало змогу, знаючи характерні особливості статури, не тільки об'єктивно судити про рухові можливості студентів, але й рекомендувати вид рухових вправ, який максимально відповідає режиму рухової діяльності і сприяє зміцненню здоров'я.

Для визначення оптимальних варіантів рухових вправ нами було досліджено модельні показники технічних дій професійних гравців у настільний теніс. Аналіз кореляційної залежності показників тесту на стійкість студентів модельної групи дозволив побудувати графоаналітичну модель, яка включає дванадцять інформативно значимих показників: якість функції рівноваги (КФР) – найбільш інформативним показник, його внесок у структуру руху становить 11 %, на другому місці за інформативністю – показник довжини траєкторії загального центру мас за фронталлю (L_x) – 10 %; на третьому – середня швидкість переміщення (V).

Проведено порівняльний аналіз модельних показників зі середньостатистичними показниками загальної групи. У ході аналізу виявлено, що якість функції рівноваги в студентів загальної групи при виконання основної стійки гравця в настільний теніс на 60 % нижча ніж у модельній групі, тому в експериментальну навчально-тренувальну програму включенні комплекси вправ для розвитку статичної і динамічної рівноваги для ефективного засвоєння технічних прийомів гри в настільний теніс.

Аналіз особистісних якостей провідних тенісистів, інтересів та мотиваційної складової студентів і їх співставлення з особистісними якостями інженерів із професіограми дозволив рекомендувати тренування з настільного тенісу як провідного виду рухової діяльності для студентів технічних університетів у позааудиторній діяльності. Під засобами настільного тенісу розуміємо спеціальні та загальні рухові вправи тренувального процесу гравців у настільний теніс. Спеціальні вправи використовувалися для вдосконалення елементів техніки гри в настільний теніс, а також розвитку сили, швидкості, витривалості, гнучкості та координації. Загальнорозвивальні рухові вправи використовувалися для підвищення рівня загальної рухової працездатності, рівня здоров'я, розвитку рухових здібностей.

Побудовано біомеханічні моделі техніки виконання вправ настільного тенісу, на основі яких складено програму оперативного

контролю за розвитком рухових якостей студентів. А саме програма оперативного контролю включає виконання тестових завдань на основі аналізу графічних моделей біомеханічних показників дозволяє співставити та зробити порівняльний аналіз ефективності впровадження програм розвитку рухових якостей студентів у позааудиторній діяльності засобами настільного тенісу.

Розроблена експериментальна програми розвитку рухових якостей студентів засобами настільного тенісу включала: навчально-методичні рекомендації з тренування, програми тренувальних занять, комплекси навчальних імітаційних вправ, комплекси вправ для розвитку рухових якостей, програму контролю та перевірки досягнень, програму тестування рівня здоров'я, щоденник самоконтролю студента.

Основними завданням, які ми вирішували в ході спортивної підготовки з настільного тенісу, були:

1. Виховання гармонійної цілеспрямованої людини, яка володіє високою свідомістю, вольовими якостями, психологічною стійкістю за умов тренування та змагальної боротьби.

2. Зміцнення здоров'я та сприяння правильному фізичному розвитку.

3. Упровадження в практику досягнень науки та передового досвіду, що сприяють удосконаленню навчально-тренувального процесу й систематичному зростанню майстерності гравців у настільний теніс.

4. Підготовка резерву для збірної команди університету для участі у змаганнях різного рівня.

5. Виконання нормативних вимог з видів загальної та спеціальної підготовки.

З урахуванням того, що студенти в групах занять з настільного тенісу мали різний рівень умінь та навичок гри в теніс (від початківців до професіоналів), перед нами постало вирішення завдання врахування цих особливостей і необхідність як можна гнучкіше регулювати навантаження (його спрямованість, обсяг, інтенсивність). Вирішення цих завдань ми пов'язали з контролем та самоконтролем. На нашу думку, студент, який вміє контролювати свій стан: самопочуття, аналізувати стан розвитку рухових якостей зможе ефективно планувати свою рухову діяльність для фізичного вдосконалення та уникати перевтоми й негативних станів.

Для вирішення цих завдань ми розробили щоденник самоконтролю студента як один із напрямів методичного забезпечення самостійних фізкультурних занять студентів.

Упровадження «Щоденнику самоконтролю» дозволило:

- сформувати стійкий інтерес у студентів до занять фізичною культурою і спортом;

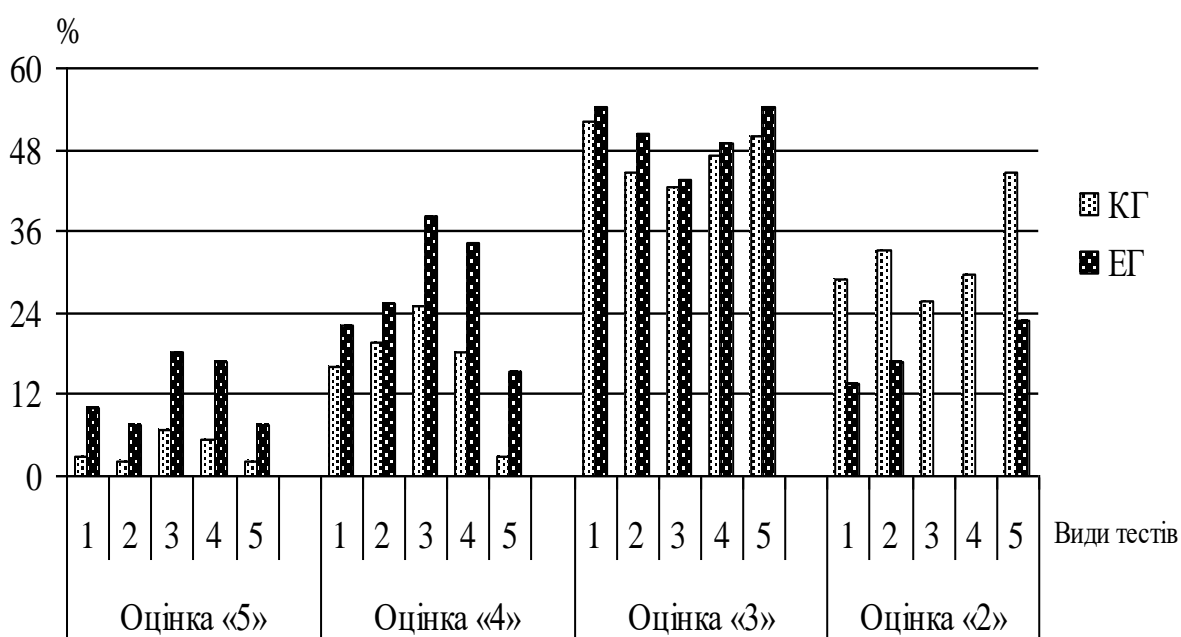
- здійснювати контроль за динамікою рухового стану й захворюваності кожного студента;
- розвивати в студентів навички самостійних фізкультурних занять.

Розроблена нами програма передбачала:

- чітку послідовність завдань, засобів та методів тренування студентів;
- поступове зростання обсягів і засобів загальної та спеціальної рухової підготовки;
- чітке дотримання специфічних принципів спортивної підготовки під час використання тренувальних та змагальних навантажень.

Проведено аналіз впливу експериментальної програми на розвиток рухових якостей за складеною програмою контрольного тестування з використанням стабілоаналізатора, отримані результати свідчать, що за всіма досліджуваними показниками вищі результати в студентів експериментальної групи. Дослідження рівня розвитку рухових якостей, після впровадження експериментальної методики, за допомогою тензодинамографії доводить ефективність експериментальної програми.

У кінці експерименту для оцінювання впливу експериментальної програми розвитку рухових якостей студентів засобами настільного тенісу в позааудиторній діяльності ми провели оцінювання рівня рухової підготовленості.



1 - рівномірний біг 2000 м, хв., 2 - підтягування на перекладині, разів, або стрибок у довжину з місця, см, 3 - біг на 100 м, с, 4 - човниковий біг 4 x 9 м, с, 5 - нахил тулуба вперед з положення сидячи, см.

Рис. 2. Рівень рухової підготовленості студентів експериментальної (ЕГ (n = 131)) та контрольної (КГ (n = 132)) групи після експерименту у %

Більшість студентів показали задовільний рівень розвитку витривалості, у КГ – 52,27 %, а у ЕГ – 54,20 %; значна кількість студентів КГ (28,79 %) виконали цей тест на 2 бали, в ЕГ таких студентів 13,74 %. Високий рівень розвитку витривалості у 0,03 % студентів КГ і 9,92 % ЕГ; на добре цей тест склало 15,91 % студентів КГ і 22,14 % ЕГ. Отримані дані свідчать про позитивний вплив експериментальної методики на рівень розвитку витривалості та стійкості організму до роботи в помірній зоні потужності, що позитивно впливає на працездатність студентів.

Розвиток силових здібностей визначався за виконанням вправи за вибором підтягування на перекладині або стрибок у довжину з місця. 19,70 % студентів КГ справилися з цим тестом на добре та 25,19 % ЕГ; на відмінно – 2,27 % КГ і 7,63 % ЕГ. Середній рівень розвитку силових здібностей показали 44,70 % студентів КГ та 50,38 % – ЕГ; а нижчий за середній – 33,33 % КГ та 16,79 % ЕГ. Таким чином, у переважної більшості студентів ЕГ (83,21 %) силові здібності розвинуті на достатньому та вищому за середній рівні, а в КГ таких студентів 66,67 %.

За розвитком швидкості студенти показали найвищі показники: високий рівень – 6,82 % КГ та 18,32 % ЕГ, вищий за середній – 25 % КГ та 38,17 % ЕГ, середній – 42,42 % КГ та 43,51 % ЕГ; низький – 25,76 % КГ. У ЕГ немає студентів з низьким розвитком швидкості. Отримані дані вказують на позитивний вплив експериментальної методики на розвиток швидкості.

Розвиток швидкості та спритності ми визначали за тестом човниковий біг. Середній рівень розвитку за цим тестом показали 46,97 % студентів КГ та 48,85 % ЕГ, низький – 29,55 % КГ, в ЕГ жоден зі студентів не отримав негативної оцінки за цим тестом, високий – 5,30 % КГ та 16,79 % ЕГ, вищий за середній – 18,18 % КГ та 34,35 % ЕГ.

На початку експерименту було визначено, що за тестом нахил тулуба вперед у студентів найгірші показники, тому рекомендовано особливу увагу при складанні програми тренувань приділяти розвитку гнучкості. Після впровадження експериментальної методики розвитку рухових якостей 2,27 % студентів КГ та 7,63 % ЕГ отримали оцінки відмінно; 3,03 % КГ та 15,27 % ЕК – добре; 50 % КГ та 54,2 % ЕГ – задовільно; 44,70 % та 22,90 % відповідно – незадовільно.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

1. Розвиток рухових якостей студентів є актуальною проблемою сфери фізичного виховання, яка потребує вирішення за рахунок використання різноманітних форм і засобів, особливо студентів технічних вишів, професійна діяльність яких пов'язана зі специфічними умовами праці, серед яких довготривалі різноманітні статичні положення, однотипність дій, монотонія, необхідність підтримання високої концентрації та уваги праці тощо. Така робота потребує високого рівня працездатності та здоров'я, якого неможливо досягти без оптимального розвитку рухових якостей. Проте

залишається актуальним пошук нових шляхів і засобів розвитку рухових якостей студентів у позааудиторій діяльності.

2. Отриманні дані свідчать про ефективність упровадження експериментальної методики розвитку рухових якостей засобами настільного тенісу в позааудиторній діяльності для студентів технічного університету.

Перспективним напрямом подальшого дослідження може бути розвиток рухових якостей студентської молоді засобами настільного тенісу із застосуванням розроблених нами методик з урахуванням статевих особливостей, соціально-психологічних факторів та інших напрямів професійної підготовки. Їх можна рекомендувати для впровадження в практику роботи з фізичного виховання закладів вищої освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабій, В. Г. (2014). Формування здорового способу життя студентів вищого навчального закладу засобами фізичної культури і спорту. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 3, 47-50 (Babii, V. H. (2014). Formation of a healthy way of life for students of higher education institutions by means of physical culture and sports. *Physical education, sports and health culture in modern society*, 3, 47-50).

2. Гаркуша, С. В., Дейкун, М. П., Гаркуша, В. В. (2017). Концепція формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання до використання здоров'язбережувальних технологій. *Вісник Чернігівського національного пед. ун-ту ім. Т.Г.Шевченка. Випуск 147. Серія: Пед. науки*, 117, Т.1, 291-299 (Harkusha, S. V., Deikun, M. P., Harkusha, V. V. (2017). Concept of formation of readiness of future specialists of physical education for the use of health-saving technologies. *Bulletin of Chernigiv National Pedagogical University named after T. Shevchenko. Issue 147. Series: Ped. Science*, 117, Vol. 1, 291-299).

3. Козерук, Ю. В., Новопашен, С. С. (2014). Організаційно-методичні і практичні рекомендації проведення позаурочних оздоровчих занять фізичними вправами. *Наука і освіта*, 4, 85-88 (Kozeruk, Yu. V., Novopashen, S. S. (2014). Organizational-methodological and practical recommendations for carrying out extra-curricular classes with physical exercises. *Science and Education*, 4, 85-88).

4. Куртова, Г. Ю., Козерук, Ю. В., Гаркуша, С. В., Буланов, О. М. (2014). Біомеханічні характеристики рухів учениць професійно-технічних навчальних закладів. *Вісник Чернігівського національного пед. ун-ту ім. Т.Г.Шевченка. Випуск 118. Серія: Педагогічні науки*, 118, Т. 3, 165-168 (Kurtova, H. Yu., Kozeruk, Yu. V., Harkusha, S. V., Bulanov, O. M. (2014). Biomechanical characteristics of movements of students of vocational-technical education institutions. *Bulletin of Chernigiv National Pedagogical University named after T. Shevchenko. Issue 118. Series: Pedagogical Sciences*, 118, Vol. 3, 165-168).

5. Куртова, Г. Ю., Давидова, Н. А., Литвин, Т. С. Визначення функціонального стану організму спортсменок високої кваліфікації за допомогою стабілографії. *Матеріали I Всеукр. наук.-практ. конференції студентів та молодих вчених, 30 квітня 2010 р.*, (сс. 12-13). Одеса (Kurtova, H. Yu., Davydova, N. A., Lytvyn, T. S. Determination of the functional state of the body of athletes of high qualification with the help of stabilization. *Materials and I All-Ukrainian scientific-practical conference of students and young scientists, April 30, 2010*, (pp. 12-13). Odesa).

6. Куртова, Г. Ю., Іванов, Д. М. (2008). Здоровий спосіб життя як пріоритетна цінність виховання сучасних дітей та молоді. *Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту імені Т. Г. Шевченка. Випуск 55. Серія: педагогічні науки, 55, Том II, 168-170* (Kurtova, H. Yu., Ivanov, D. M. (2008). Healthy lifestyle as a priority value of upbringing of modern children and youth. *Bulletin of Chernigiv National Pedagogical University named after T. Shevchenko. Issue 55. Series: Pedagogical Sciences, 55, Vol. II, 168-170*).

7. Куртова, Г., Рибалко, П., Красілов, А. (2018). Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності фахівців аграрного сектору у процесі фізичного виховання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4, 100-111* (Kurtova, H., Rybalko, P., Krasilov, A. (2018). Pedagogical conditions of formation of health competence of specialists of the agrarian sector in the process of physical education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 4, 100-111*).

8. Носко, М. О., Гаркуша, С. В., Воеділова, О. М., Носко, Ю. М., Гришко, Л. Г. (2017). Позашкільна здоров'язбережувальна діяльність з фізичного виховання як спосіб підвищення рухової активності та покращення стану здоров'я учасників освітнього процесу. *Вісник Чернігівського національного пед. ун-ту ім. Т.Г.Шевченка. Випуск 147. Серія: Пед. науки, 117, Т. 2, 86-90* (Nosko, M. O., Harkusha, S. V., Voiedilova, O. M., Nosko, Yu. M., Hryshko, L. G. (2017). Out-of-school health activity in physical education as a way to improve motor activity and health of participants of the educational process. *Bulletin of Chernigiv National Pedagogical University named after T. Shevchenko. Issue 147. Series: Ped. Science, 117, Vol. 2, 86-90*).

9. Носко, М. О., Кривенко, А. П. (2000). Вплив занять з фізичної культури на стан здоров'я та фізичну підготовленість студентської молоді. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту, ХХПІ, 22, 14-18* (Nosko, M. O., Kryvenko, A. P. (2000). Influence of physical culture training on the state of health and physical preparedness of student youth. *Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports, ХХПІ, 22, 14-18*).

10. Рибалко, П. Ф. (2016). Сучасні технології збереження та відновлення здоров'я молоді в діяльності фахівця з фізичної культури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки, 135, 181-184* (Rybalko, P. F. (2016). Modern technologies for preservation and restoration of young people's health in the activity of a specialist in physical culture. *Bulletin of Taras Shevchenko Chernigiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences, 135, 181-184*).

11. Рибалко, П. Ф., Гриб, Т. О., Клименченко, Т. Г. (2017). Проблеми і шляхи підвищення ефективності фізичного виховання у вищому навчальному закладі не фізкультурного профілю. *Наукове видання. Фізична культура, спорт та здоров'я нації, Вип. 1. Вінниця: ТОВ «Планер»* (Rybalko, P. F., Hryb, T. O., Klymenchenko, T. H. (2017). Problems and ways to improve the efficiency of physical education in higher education institutions of non-physical education profile. *Scientific publication. Physical culture, sports and health of the nation, Issue 1. Vinnytsia*).

12. Самохвалова, І. Ю, Мелюшкина, В. В., Рибалко, П. Ф. (2018). Настільний теніс як засіб розвитку координаційних здібностей студентів аграрного університету. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки, 151 (1), 133-136* (Samokhvalova, I. Yu, Melushkina, V. V., Rybalko, P. F. (2018). Table tennis as a means of developing the coordination abilities of students of the agrarian university. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University named after T. Shevchenko. Series: Pedagogical Sciences, 151 (1), 133-136*).

13. Стасюк, Р. М., Песоцкий, С. М. (2014). Аспекти, що визначають відношення студентів СумДУ до занять з фізичного виховання. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*, Вип. 18 (1), 298-302 (Stasiuk, R. M., Piesotskyi, S. M. (2014). Aspects determining the attitude of students of SumSPU to physical education classes. *Physical culture, sports and health at the nation*, Issue 18 (1), 298-302).

РЕЗЮМЕ

Гришко Юрий. Развитие двигательных качеств студентов технического университета средствами настольного тенниса во внеаудиторной деятельности.

В статье рассмотрены проблемы совершенствования физического воспитания студентов, особое внимание уделено развитию двигательных качеств студентов средствами настольного тенниса. Проведенный эксперимент позволил разработать программу развития двигательных качеств студентов в процессе физического воспитания в техническом университете средствами настольного тенниса во внеаудиторной деятельности. Полученные данные свидетельствуют об эффективности внедрения экспериментальной программы.

Ключевые слова: физическое воспитание, студенты, внеаудиторная деятельность, двигательные качества.

SUMMARY

Grishko Yuri. Development of motor skills of students of technical universities by means of table tennis in extracurricular activity.

Development of motor skills of students is an actual problem of the sphere of physical education, which needs to be solved through the use of various forms and means, especially students of technical universities, whose professional activities are related to specific working conditions, including long-term diverse static positions, uniformity of actions, monotony, the need to maintain high concentration and attention at work, etc. Such work requires a high level of efficiency and health, which cannot be achieved without the optimal development of motor qualities. However, the search for new ways and means of developing motor skills of students in extracurricular activity remains relevant. Scientists point out the leading influence of motor activity in shaping the way of life, the level of health, work capacity of student. It is enough to study in modern literature various means of development of motor qualities of children and youth. But there are almost no studies of the influence of table tennis lessons on the development of motor skills of students of higher technical education institutions.

In the field of higher technical education, physical education of students in extracurricular activities, as an integral part of health and successful professional activity in the future, should be important. Most programs for the physical education of students in extracurricular activities are aimed at developing motor qualities without taking into account the specifics of future professional activities, motivation and interests of students; do not form a conscious attitude towards their life and health.

In the article scientific and methodological approaches to the problem of development of motor qualities of students in the system of physical education are presented; the specifics of the work of the engineer and the need for the development of motor qualities to improve the level of efficiency and successful professional activity are analyzed; as a result of the conducted studies, the types of motor activity of the students of technical specialties, their connection with the requirements for professional activities are determined; the necessity and expediency of development of motor qualities of students by

means of table tennis in extracurricular activity are highlighted; the structure of the student learning process is revealed.

Key words: *motor skills, students, extracurricular activity, means of table tennis, technical institutions of higher education.*

УДК 378.147.88:371.385.5:[371.311]

Наталія Коваленко

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-2854-2461

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/081-091

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЕКТІ

На прикладі медіаграмотності, як актуальної для сучасної людини якості, виявлено педагогічні умови ефективності навчально-наукового педагогічного проекту у формуванні дослідницької компетентності майбутнього вчителя, виокремлено та схарактеризовано структуру проекту. Розвиток складових дослідницької компетентності майбутнього вчителя: мотиваційно-ціннісної, стратегічно-прогностичної, методологічної, інформаційно-пошукової, продуктивно-популяризаційної, комунікативно-корпоративної – відбувався у процесі розробки студентами діагностичного матеріалу в межах вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка», проведення дослідження медіаграмотності учнів у період навчальної практики й висвітлення отриманих результатів.

Ключові слова: педагогічна професійна підготовка, науково-дослідницька робота студентів, дослідницька компетентність майбутнього вчителя, практична педагогічна підготовка, навчальна педагогічна практика, навчально-науковий педагогічний проект, технологія формування дослідницької компетентності майбутніх учителів.

Постановка проблеми. Науково-дослідницькі вміння майбутнього вчителя становлять підґрунтя їх професійної компетентності та забезпечують «ефективність вирішення професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань, здатність до впровадження у практику ідей сучасної педагогіки, методів навчання та викладання навчальних дисциплін і предметів, використання наукової літератури та інших джерел інформації для створення сучасних форм навчання професійної компетентності вчителя, упровадження оціночно-ціннісної рефлексії» (Наказ МОН України № 744 від 24.12.2002р.). Відповідно до наказу МОН України № 665 від 01.06.2013 року «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» кваліфікаційними характеристиками професії «вчитель загальноосвітнього навчального закладу II-III ступенів» визначено сформованість умінь вчителя проводити дослідження та набуття

відповідного досвіду у професійній педагогічній підготовці (Наказ МОН України № 744 від 24.12.2002р.).

Науково-дослідна робота майбутнього вчителя формує фахівця, здатного й готового до педагогічної творчості, пошуку нового раціонального в професійній діяльності, теоретичного обґрунтування педагогічних інновацій та експериментальної перевірки їх ефективності за допомогою наукових методів.

Розвиток науково-дослідницьких умінь майбутнього вчителя відбувається в системі науково-дослідницької роботи університетів: індивідуальні навчально-дослідницькі завдання, самостійна робота студентів у вивченні навчальних дисциплін; дослідження в курсових, магістерських проектах; участь у конференціях молодих науковців; друк матеріалів у збірниках робіт молодих учених; дослідження в межах участі у студентських наукових гуртках, проблемних групах, наукових проектах; участь у всеукраїнських та міжнародних конкурсах студентських наукових робіт та всеукраїнських студентських олімпіадах тощо.

Важливим потенціалом розвитку дослідницької компетентності майбутнього вчителя та проведення педагогічного дослідження є система педагогічних практик. У даній науковій розвідці увага приділена розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів у процесі: розробки проекту дослідження під час вивчення навчальної дисципліни, організації педагогічного дослідження під час навчальної педагогічної практики, аналізу й оприлюднення результатів. Технологією розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів стала технологія навчально-наукового педагогічного проекту вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка» та організація навчальної пропедевтичної педагогічної практики за змістом дисципліни як спільного проекту школи та університету. Системоутворювальною дефініцією проекту визначена актуальна в сучасному суспільстві медіаграмотність.

Аналіз актуальних досліджень. Методологічні основи вищої педагогічної освіти висвітлено в дослідженнях А. Алексюка, В. Андрущенко, В. Бондаря, С. Вітвіцької, О. Дубасенюк, І. Зязюна, М. Євтуха, Г. Іванюк, В. Кан-Каліка, Л. Кондрашової, В. Кременя, В. Лугового, О. Пехоти, С. Сисоєвої, А. Троцько та інших.

Проблему розвитку дослідницьких умінь майбутніх учителів окреслено в роботах таких науковців, як С. Балашова, В. Борисов, У. Гончаренко, В. Загвязинский, Т. Шамова, Г. Щукіна. Дослідницька компетентність, як ключова в системі професійної компетентності вчителя, розглядається В. Болотовим, І. Зимнею, А. Хуторським та ін. Завдання, форми, умови ефективності організації науково-дослідної роботи студентів у закладах вищої освіти розкриті в працях Н. Дем'яненко, Г. Кловак, О. Крушельницької, В. Курила, Н. Пузирьової та ін.

Аналіз наведених робіт дає підстави для висновків про те, що в дослідженнях з проблем вищої педагогічної освіти розкрито організацію й методику науково-дослідницької діяльності майбутніх фахівців, висвітлено особливості організації різних форм науково-дослідної роботи студентів, розглядаються різні аспекти педагогічної практики в розвитку дослідницької компетентності студентів. Подальшого дослідження потребує розвиток дослідницької компетентності студентів у навчально-науковому педагогічному проекті, спільному для школи та університету. Виходячи з цього, ставимо за **мету** обґрунтувати ефективність технології навчально-наукового педагогічного проекту вивчення навчальної дисципліни та організації навчальної практики у формуванні дослідницької компетентності майбутніх учителів.

Методи дослідження. Для реалізації мети й поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку комплексно застосовано такі методи: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення наукових джерел) з метою з'ясування проблеми дослідження, теоретичного обґрунтування сутності понять «дослідницька компетентність майбутнього вчителя», «навчально-науковий педагогічний проект», розробки його структури; моделювання процесу формування дослідницької компетентності; *емпіричні* (анкетування, опитування, бесіди, спостереження, ретроспективний аналіз власної педагогічної практики, експертні оцінки, аналіз продуктів навчально-пізнавальної діяльності студентів) з метою з'ясування ефективності формування дослідницької компетентності майбутніх учителів, продуктивних форм професійного зростання майбутніх учителів, перевірки ефективності формування дослідницької компетентності майбутніх учителів у навчально-науковому педагогічному проекті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідницьку компетентність майбутнього вчителя розуміємо як здатність та готовність до самостійного творчого розв'язання професійних завдань, пізнання й перетворення педагогічної реальності, продукування нового педагогічного знання на основі сучасних наукових підходів та здобутків педагогічної науки, системи методологічних знань та вмінь, застосування наукових методів (Коваленко, 2016, с. 73).

У процесі розробки технології формування дослідницької компетентності майбутніх учителів ми передбачали розвиток таких складових дослідницької компетентності майбутнього вчителя: мотиваційно-ціннісної, стратегічно-прогностичної, методологічної, інформаційно-пошукової, продуктивно-пуляризаційної, комунікативно-корпоративної (Коваленко, 2016, с. 74). Навчально-науковий педагогічний проект як технологія формування дослідницької компетентності студентів об'єднав: реалізацію навчальних завдань дисципліни «Педагогіка», організацію навчальної педагогічної практики, розробку і проведення педагогічного дослідження.

Змістом спільного проекту КУ ССШ І–ІІІ ступенів № 17, № 2 м. Суми і другокурсників фізико-математичного та природничо-географічного факультетів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка у 2018–2019 навчальному році став комплекс навчальних, науково-дослідницьких та виховних справ, об'єднаних тижнем медіаграмотності.

Віртуальна дійсність стає невід'ємною частиною життя нового покоління. Загальноосвітня підготовка в умовах інформаційного суспільства має забезпечити медіакомпетентність учнів як здатність і готовність особистості до корисного й безпечного пошуку, критичного аналізу, використання, створення медіатекстів.

У нашому дослідженні, як вище зазначалося, вивчення медіаграмотності студентів розглядалося більшою мірою як засіб. На прикладі медіаграмотності, як актуальної для сучасної людини якості, проаналізовано ефективність навчально-наукового педагогічного проекту у формуванні дослідницької компетентності майбутнього вчителя, виокремлено та схарактеризовано його структуру (табл. 1).

Таблиця 1

Структура науково-навчального педагогічного проекту дослідження медіаграмотності учнів початкової школи

	Термін проведення / навчально-наукові завдання	Продукти проекту
1 етап		
	Формування творчих груп	Творчі групи, самоврядування проекту
	Вибір напрямку дослідження медіаграмотності учнів початкової школи	Індивідуальні та групові теми дослідження
	Розробка діагностичних методик	Анкети за обраними напрямками
2 етап		
	Пілотна апробація діагностичних методик	Практичні рекомендації до вдосконалення анкет
	Експертна оцінка діагностичних методик психологами шкіл	Експертні рекомендації до вдосконалення анкет
	Друк анкет	Анкети
3 етап		
	Проведення анкетування	Результати дослідження
	Аналіз результатів дослідження	Узагальнені результати дослідження в класах та в паралелях учнів початкової школи
4 етап		
	Написання статей	Студентські статті
	Друк збірки матеріалів	Студентська збірка за результатами проведеного дослідження

Навчально-науковий педагогічний проект, як спільний проект школи і університету, включав: розробку діагностичних матеріалів для учнів початкової школи і самих дослідників (студентів фізико-математичного та природничо-географічного факультетів) у межах вивчення навчальної дисципліни педагогіка; проведення дослідження медіаграмотності учнів у період навчальної практики в початковій та основній школі; проведення системи виховних формувальних заходів; висвітлення отриманих результатів.

Якість процесу формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя в навчально-науковому педагогічному проекті школи і університету вивчали відповідно до розвитку її складових.

1. Здійснення завдань проекту (створення питань анкети та побудови гіпотез майбутніх результатів; обґрунтування на основі отриманих результатів тематики виховного тижня, достатньої кількості виховних заходів; виховних вправ заходу для досягненні виховної мети; взаємодія з педагогічним колективом школи; отримання експертної оцінки продуктів проекту тощо) у майбутнього вчителя формує розуміння важливості дослідницького підходу до професійної діяльності, тим самим розвивається *мотиваційно-ціннісна складова* дослідницької компетентності майбутнього вчителя. Так, за підсумками проекту, 63 % студентів виявляють зацікавленість та прагнення до подальшого педагогічного дослідження, указують на можливість помилкових оціночних суджень без обґрунтованих даних, отриманих науковими методами.

Досліджуючи побудову майбутніми вчителями педагогічної діяльності на основі результатів дослідження, поширення висновків за результатами дослідження та вибір формувальних методів, ми виявили, що відповідність теми, змісту загальношкільних та загальнокласних виховних заходів отриманим висновкам спостерігали у 87 % студентів експериментальної вибірки. Пріоритетними стали теми загальношкільних акцій: «Інстаграм сторінка», «Пошта добрих SMS», «Поділись новиною»; загальнокласних: «Копіювання – не завжди добре!», «Новини шкільного та класного життя. Як писати новину», «Нетикет», «Кіберзалякування. Основні заповіді мережевої моралі».

2. *Стратегічно-прогностична* складова розвивається в процесі того, як студенти продукують задум дослідження, вчать виділяти протиріччя й формулювати проблему, будувати гіпотезу вивчення і формування медіакомпетеності учнів, передбачати наслідки, співставляти мету та результат, моделювати.

Наприклад, у процесі розроблення анкет блоку питань з нетикету і булінгу в онлайн-середовищі учнів, більшість студентів передбачали, що класний керівник не буде тим значимим дорослим, до якого звернуться діти, якщо зіткнуться з ситуаціями кіберцькування або залякування, наполягали на тому, щоб усунути з варіантів відповіді. Результати

проведеного студентами дослідження (обсяг вибірки 360 учнів 3–4 класів) виявили, що 51 % учнів при перших проявах кібербулінгу обіцяють повідомити батькам, 39 % – класному керівнику, 7 % скажуть про це друзям і 3 % не мають наміру нікому повідомляти про це. Отримані дані переконливо довели важливість прогнозування на основі всебічного вивчення проблеми, дієвість теоретичних вимог до організації дослідження, наприклад вимог до формулювання питань анкет: поряд з іншими вимогами (відповідність темі та завданням дослідження, забезпечення можливості точної відповіді, використання мови середовища, відповідність віковим особливостям дітей) є необхідність охоплення всіх можливих варіантів відповідей закритих питань.

3. Обґрунтоване використання наукових методів, набуття вмінь розробляти анкети, організовувати дослідження, отримувати емпіричні результати й аналізувати фактичні дані, давати їм оцінку, інтерпретувати інформацію, порівнювати, систематизувати, класифікувати, узагальнювати, представляти дослідницькі результати у вигляді моделей, схем, графіків тощо), сприяють розвитку *методологічної* та *інформаційно-пошукової складових*. Так, 96 % студентів розробили анкети, з них 58 % студентів отримали позитивну експертну оцінку (з них 18 % отримали дозвіл на проведення дослідження без доопрацювання методик). Тематикою студентських анкет стали: соціальні мережі, кібербулінг, залежність учнів від комп'ютерних ігор, медіаторчість учнів, безпечна поведінка в Інтернеті, медіаконтент учнів початкової школи, комп'ютерні ігри, мультиплікаційні інтереси учнів.

4. Упровадження результатів у педагогічну діяльність, створення авторського освітнього продукту (розробка діагностичного матеріалу, наукових статей, методичних матеріалів), уміння публічно висвітлювати результати дослідження на студентській підсумковій конференції з практики, підготовка до друку студентської монографії за результатами проведеного дослідження (Коваленко, 2018) визначає розвиток *продуктивно-популяризаційної складової*.

Презентація результатів студентського педагогічного дослідження в межах студентської підсумкової конференції проводиться з метою: популяризації досягнень для широкого студентського загалу; апробації, оцінки, захисту отриманих результатів; набуття досвіду публічного виступу; формування вмінь молодих дослідників презентувати та захищати наукові висновки, відповідати на питання, аргументувати й відстоювати власну наукову позицію; ознайомлення першокурсників з актуальними педагогічними проблемами, підготовки до проведення власного педагогічного дослідження і проходження практики.

Продуктивною формою підведення підсумків та презентації основних здобутків наукового студентського пошуку в межах навчально-

наукового педагогічного проекту, визначено проведення звітної студентської науково-практичної конференції з практики як комплексної форми оприлюднення результатів наукових пошуків, організації наукової дискусії навколо представлених положень. Підготовка до конференції охоплює написання студентами доповідей, тез, статей, підготовку візуальних засобів, проведення відповідних консультацій.

Сучасне інформаційне суспільство визначає нові підходи до наукових досліджень. Відкриті інформаційні ресурси, бібліотеки повнотекстових документів, віртуальні довідки вносять особливості в проведення наукових педагогічних пошуків, розширюючи можливості ґрунтовного дослідження та закладаючи молодим дослідникам ризики некоректного використання матеріалів, копіювання без аналізу. Тому організація студентського педагогічного дослідження, становлення наукової культури майбутнього вчителя ґрунтується на формуванні академічної доброчесності. Дотримання положень статті 42 Закону України «Про освіту», де визначено єдині для всіх рівнів освіти види порушень академічної доброчесності (академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація, списування, обман, хабарництво, необ'єктивне оцінювання); особливості дотримання академічної доброчесності здобувачами освіти; види академічної відповідальності; права осіб, стосовно яких порушено питання про порушення ними академічної доброчесності тощо є основою формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя.

5. У спільному проекті школи і університету формується готовність студентів співпрацювати, розподіляти завдання, спільно здійснювати дослідження, тому набуває розвитку *комунікативно-корпоративна* складова дослідницької компетентності майбутнього вчителя.

Комунікативно-корпоративна складова студента-практиканта розглядалась як здатність студентів співпрацювати з членами команди заради досягнення результату, уміння вислуховувати думку опонентів, спрямованість на пошук компромісу, знання своєї ролі в команді, відчуття відповідальності за результат, можливість ефективно працювати автономно та в команді, керувати роботою творчої групи, планувати, розподіляти завдання, організовувати командну співпрацю учнів. Ефективність проекту визначається дієвістю студентського самоврядування проекту.

Аналіз результатів формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя проведено у двох вибірках студентів 2-х курсів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (обсяг вибіркової сукупності становить 99 осіб): експериментальній виборці (56 осіб) – студенти фізико-математичного та природничо-географічного факультетів, для яких вивчення навчальної дисципліни, організації навчальної практики та студентського педагогічного дослідження були об'єднані навчально-науковим педагогічним проектом та контрольній виборці (43

особи) – студенти інших факультетів, які навчались у системі традиційного навчання) дозволив підтвердити ефективність розробленого проекту.

Методи дослідження: анкетування (Google форми), аналіз продуктів діяльності (анкети дослідження медіаграмотності, аналіз результатів, висновки, статті), експертна оцінка (викладачі, психологи шкіл, вчителі) продуктів проекту (анкети, формувальні методики, відео звіт за завданнями проекту, статті), спостереження самостійності, ефективності, творчості молодих учених на етапах дослідження.

Критеріями дослідження ефективності навчально-наукового педагогічного проекту стали: якість методик дослідження, проведення процедури дослідження, інтерпретація результатів дослідження, самостійність на етапах дослідження.

Якість методик дослідження визначалася якістю розроблених студентами анкет за такими критеріями: цілісність, логічність, відповідність темі та завданням дослідження й віковим особливостям дітей, необхідність і достатність питань анкети, забезпечення можливості точної відповіді, використання мови середовища, охоплення можливих варіантів та прийнятність рівною мірою варіантів відповідей закритих питань, відсутність у формулюванні питання ставлення дослідника, послідовність пропонованих варіантів відповіді.

Аналіз уміння студентів здійснювати процедури проведення дослідження передбачав виявлення відповідності дій студентів таким критеріям: вчасність, дотримання процедури, забезпечення анонімності (якщо передбачено), нейтральність суджень у роз'ясненні аудиторії учнів категорій, поширення результатів на побудову педагогічного процесу. На питання «Чи важлива спеціальна виховна робота з медіаграмотності для учнів» отримали відповіді в експериментальній та контрольній вибірці відповідно: так – 69 %, 43 %; ні – 7 %, 10 %; не знаю – 24 %, 47 %.

Оцінка в балах критерію «інтерпретація результатів дослідження» здійснювалася на основі якості поданих до друку статей за результатами дослідження. Кількісна характеристика теж мала відмінність. Так, 47 % студентів експериментальної вибірки оформили результати та подали до друку у студентську монографію наукові статті, на противагу 12 % студентів контрольної групи.

Самостійність на етапах дослідження передбачала аналіз автономності студентів у виборі теми дослідження, розробленні анкети, наявності авторської складової матеріалів.

Для кожного критерія дослідження була запропонована експертам шкала від 0 до 100 балів та за результатами визначене середнє арифметичне в обох вибірках. У ході аналізу отримали більше значення за кожним критерієм для експериментальної і контрольної групи відповідно: якість методик дослідження (87 б., 32 б.); проведення процедури

дослідження (63 б., 28 б.); інтерпретація результатів дослідження (77 б., 12 б.), самостійність на етапах дослідження (91 б., 89 б.).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у дослідженні увагу сфокусовано на розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів, яку розуміємо як здатність та готовність до самостійного творчого розв'язання професійних завдань, пізнання й перетворення педагогічної реальності, продукування нового педагогічного знання на основі сучасних наукових підходів та здобутків педагогічної науки, системи методологічних знань та вмінь, застосування наукових методів. Складовими дослідницької компетентності майбутнього вчителя визначено: мотиваційно-ціннісну, стратегічно-прогностичну, методологічну, інформаційно-пошукову, продуктивно-популяризаційну, комунікативно-корпоративну.

Технологією розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів стала технологія навчально-наукового педагогічного проекту, який об'єднав аудиторне навчання й самостійну роботу студентів, реалізацію навчальних завдань дисципліни «Педагогіка», організацію і проведення навчальної педагогічної практики, проведення педагогічного дослідження. За розробленими критеріями дослідження (якість методик дослідження, проведення процедури дослідження, інтерпретація результатів дослідження, самостійність на етапах дослідження ефективності навчально-наукового педагогічного проекту) отримали вищі показники у виборці студентів, які взяли участь у навчально-науковому педагогічному проекті.

Системоутворювальною дефініцією проекту визначено актуальну в сучасному суспільстві медіаграмотність. Медіакомпетентність учнів у спільному проекті школи та університету розглядали як здатність і готовність особистості до здоров'язбережувальної взаємодії з медіа; грамотного пошуку інформації, її критичної оцінки; творчого та відповідального створення й поширення медіатекстів, самопрезентації та самореалізації засобами медіа; безпечної і цивілізованої поведінки та спілкування в віртуальному середовищі.

З метою розвитку наукової творчості майбутніх учителів подальшого вивчення потребує аналіз шляхів упровадження результатів студентських наукових досліджень у педагогічних процес закладів загальної середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисов, В. В. (1996). *Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу* (дис. ... канд. пед. наук). Слов'янськ (Borysov, V. V. (1996). *Formation of teacher's readiness for research pedagogical activity in the conditions of stage-by-stage preparation of students of the pedagogical university* (PhD thesis). Slaviansk).
2. *Всесвітній день дитини: проект школи та університету*. (2018). Суми: ФОП Цьома С.П. (*World day of the child: the project of school and university*. (2018). Sumy: FOP Tsioma S.P.).

3. Кловак, Г. Т. (2005). *Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX століття)* (автореф. дис. ... докт. пед. наук). Київ (Klovak, H. T. (2005). *Genesis of the future teacher's training for research pedagogical activity in higher pedagogical education institutions of Ukraine (late XIX – XX centuries)* (PhD thesis abstract). Kyiv).

4. Коваленко, Н. В. (2018). *Дослідження медіаграмотності: проект школи та університету: збірка студентських наукових робіт*. Суми (Kovalenko, N. V. (2018). *Media Literacy Research: School and University Project: Collection of Students' Research Papers*. Sumy).

5. Коваленко, Н. В. (2016). Студентське педагогічне дослідження: проектно-тренінговий підхід. *Вісник Черкаського університету: Серія Педагогічні науки*, 2, 71-77 (Kovalenko, N. V. (2016). Student pedagogical research: project-training approach. *Bulletin of Cherkasy University: Series Pedagogical Sciences*, 2, 71-77).

6. Найдьонова, Л. А. (2015). *Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу*. Кіровоград: Імекс-ЛТД (Naidenova, L. A. (2015). *Mediapsychology: The Basis of Reflexive Approach*. Kirovohrad: Imex-LTD).

7. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. Наказ МОН України № 744 від 24.12.2002 р. (On approval of qualification characteristics of professions of pedagogical and scientific-pedagogical workers of education institutions. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 744 of 24.12.2002). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0600-03>

8. *Тиждень медіаграмотності: проект школи та університету*. (2018). Суми: ФОП Цьома С.П. (Week of media literacy: the project of school and university. (2018). Sumy: FOP Tsioma S.P.).

9. *Тиждень толерантності: проект школи та університету*. (2017). Суми: ФОП Цьома С.П. (Week of Tolerance: School and University Project. (2017). Sumy: FOP Tsioma S.P.).

РЕЗЮМЕ

Коваленко Наталия. Формирование исследовательской компетентности будущего учителя в учебно-научном педагогическом проекте.

На примере медиаграмотности, как актуального для современного человека качества, выявлены педагогические условия эффективности учебно-научного педагогического проекта в формировании исследовательской компетентности будущего учителя, выделена и охарактеризована структура проекта. Развитие составляющих исследовательской компетентности будущего учителя: мотивационно-ценностной, стратегически-прогностической, методологической, информационно-поисковой, продуктивно-популяризационной, коммуникативно-корпоративной – происходило в процессе разработки студентами диагностического материала в рамках изучения учебной дисциплины «Педагогика», проведения исследования медиаграмотности учащихся в период учебной практики и освещения полученных результатов.

Ключевые слова: педагогическая профессиональная подготовка, научно-исследовательская работа студентов, исследовательская компетентность будущего учителя, практическая педагогическая подготовка, учебная педагогическая практика, учебно-научный педагогический проект, технология формирования исследовательской компетентности будущих учителей.

SUMMARY

Kovalenko Nataliia. Formation of research competence of future teachers in the educational-scientific pedagogical project.

The study considers pedagogical conditions of the effectiveness of forming research competence of future teachers in the second year of professional pedagogical training. The technology of development of research competence of future teachers was the educational-scientific pedagogical project that embraced classroom learning, independent work of students, solving of educational tasks of the discipline "Pedagogy"; organization and conducting of educational pedagogical practice and carrying out of pedagogical research. The system-forming definition of the project has become the media literacy in the modern society.

Development of the components of research competence of the future teacher (motivational-value, strategic-forecasting, methodological, informational-search, productive-popularization, communicative-corporative) took place during the development of diagnostic material by students within the framework of studying the discipline "Pedagogy", the study of media literacy of schoolchildren during educational practice and revealing of the results.

The experiment was attended by pupils of 3–4 grades (360 persons) and students of the 2nd year of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko (99 persons): experimental group (56 persons) – students of Physics and Mathematics and Natural Sciences and Geography departments and control group (43 persons) – students of other departments.

Research methods: questionnaires, analysis, expert evaluation of project products (questionnaires, molding techniques, video report on project tasks, articles). The criteria for evaluating the effectiveness of the educational-scientific pedagogical project are: the quality of research methods, the study procedure, the interpretation of the results of the study, independence at the research stages. For each research criterion, experts were offered a scale from 0 to 100 points and the results determined the arithmetic mean in both groups. The following values were obtained for the experimental and control groups respectively: independence at the research stages (91 points, 89 points); quality of research methods (87 points, 32 points); conducting the research procedure (63 points, 28 points); interpretation of research results (77 points, 12 points).

The effectiveness of the results in our opinion is ensured by the following pedagogical conditions: 1) integration of educational, practical and scientific components of teacher training of future teachers by a single project; 2) the reality of the environment, the prospect of approbation of acquired achievements in the pedagogical process of the school; 3) cooperation of the student and pedagogical staff of the school; 4) practical orientation of educational, scientific-research and methodological tasks, uniting them with a single line of the project; 5) self-management and creation of a situation of responsibility of each participant for the success of the project. Prospects for further research are seen in the analysis of the effectiveness of early professional identification of future teachers in the educational-research pedagogical project.

Key words: pedagogical professional training, research work of students, research competence of the future teacher, practical pedagogical training, educational pedagogical practice, educational-scientific pedagogical project, technology of formation of research competence of future teachers.

STUDENT CENTEREDNESS AND ACADEMIC INTEGRITY AS THE BASIS OF MODERN EDUCATION SYSTEM

The article discusses the essence of student-centered learning based on the foundation of academic integrity as a modern paradigm of education, describes the model of interaction between student-centered learning and academic integrity in higher education institutions, which includes the main principles, object, subject, current objective, and comparable software products with anti-plagiarism. The structure of codes of academic integrity of the national and European universities is revealed, the sequence of introduction of the code of academic integrity is developed.

Key words: student-centered education, model of education, competence-based approach, university mobility, academic integrity, anti-plagiarism.

Introduction. Modern realities of human existence in the conditions of scientific and technological civilization require a new paradigm of education, since it is difficult to imagine the future of society, business environment and education. Practical knowledge and skills quickly become obsolete; there are significant structural shifts in the economy, which are dictated by development of technology, electronics, nanotechnology, which leads to the aging of some professions and emergence of others. Naturally, the demands for training and gaining a system of professional and personal competences change radically.

In this case, the paradigm of education, which involves transition to a student-centered approach, becomes relevant. It shifts the emphasis in the educational process on the active educational, scientific, practical activities of the student, his self-actualization and self-realization. At the same time, it envisages increasing responsibility for the results of training, therefore the issue of academic integrity is of particular relevance. Student-centered approach is a fundamental principle of the Pedagogical Constitution of Europe and Bologna reforms in higher education.

Analysis of relevant research. The study of implementation of the student-centered approach and the principles of academic integrity was carried out by foreign and domestic scientists. Research by C. Rogers contributed to the practical introduction of a student-centered approach to higher education. R. Edwards substantiated that the value of student-centered learning is that it places the student in the center of the learning process, satisfies his needs, enables him to study what is needed in the way that suits him (Болонський

процес та нова парадигма вищої освіти). The Communiqué of the Conference of European Ministers responsible for higher education (Leuven, 2009) identifies priorities for the European Higher Education Area for the next decade, among which student-centered learning is called (European Commission). E. Shchukina substantiates the expediency of introducing student-centered education into the domestic system of education (Щукіна).

In the study of Yu. Rashkevych (Рашкевич, 2014), the main aspects of the new paradigm of the European Higher Education Area and the peculiarities of its perception by the national system of education are substantiated. The paper (*Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті*) shows the preconditions for forming a student-centered approach in European countries, factors that stimulated universities to improve the quality of education.

The research of I. Babyn (Бабин) aims at practical aspects of transition of native education from a teacher-centered to a student-centered education. The studies of N. Romanova and H. Poliakova are devoted to the definition of the features of training technologies in institutions of higher education as an instrument of student-centered learning.

V. Romakin (Ромакін, 2002) substantiated the acute need for introduction of academic integrity in higher education. A. Melnychenko (Мельниченко) paid much attention to the definition of the basic concepts and principles of academic integrity in order to improve the quality of education. B. Buiaк (Буяк та Гнезділова, 2016) investigated the legal aspects of academic integrity and the fight against plagiarism. Yu. Kalinovsky (Калиновський, 2012) considered academic integrity as a factor in the legal education of youth. T. Finikov (*Академічна чесність як основа сталого розвитку університету*) studied the main concepts, factors and principles of improving the quality of higher education on the basis of introduction of academic integrity.

The aim of the article is to highlight the essence of student-centered learning based on the foundation of academic integrity as a modern paradigm of education.

Research methods: analysis of scientific-pedagogical literature on the studied problem, content analysis.

Research results. The basis for the new stage of reforming domestic educational system was the new Law of Ukraine "On Higher Education", which provided a broad autonomy to higher education institutions. Ukrainian higher school introduces and consolidates a student-centered approach to learning.

Student centeredness is a rather complex, multi-faceted phenomenon and a process that appeared in the scientific space in connection with Bologna transformations of the education system. Morphological analysis of the concept of "student centeredness" is given in Table 1.

Table 1

Morphological analysis of the concept of “student centeredness” or “student-centered learning”

Source	Definition	Link
A. Pavlenko (Павленко, 2016)	It is the main vector of improving the quality of education and gaining competitive advantages by higher education applicants	https://kneu.edu.ua/userfiles/Department_of_International_Economics_and_management/studentozentruzm.pdf
Yu. Rashke-vych (Рашкевич, 2014)	The idea of maximum provision for students of the chances to get first place in the labor market, increase of their “value” for employers, satisfying urgent needs of the latter (Рашкевич, 2014, p. 16)	Rashkevych, Yu. M. (2014). <i>Bologna Process and New Paradigm of Higher Education</i> . L.: Publishing house of Lviv Polytechnic
European Students Union (European Commission, 2015)	Approach is characterized by innovative teaching methods aimed at improving learning in the process of interaction between teachers and students. According to this approach students are important active participants in their own learning, formation of soft skills, for example, problem solving, critical and reflective thinking	European Commission (2015). <i>ECTS Users’ Guide</i> . Luxemburg: Publications Office of the European Union
ECTS Users’ Guide (2015)	It is a process of qualitative transformation of the learning environment for students and other learners whose purpose is to improve their autonomy and ability to think critically on the basis of the outcome approach	European Commission. <i>ECTS Users’ Guide</i> . (2015). Luxemburg: Publications Office of the European Union
A. Savenko, T. Holubeva (Савенко та Голубева)	It provides for the development of educational programs aimed at person’s achievements and coordinating his various priorities with a suitable training load for it	http://knutd.edu.ua/publications/conference/22.11.2013/12_Golubeva_Savenko.pdf
R. Chaitor (Чайтор)	A learning process that puts students’ needs on planning conventions, policies and procedures	https://www.teachthought.com/Learning
Yerevan Communiqué - 2015. New vision: our priorities (Ереванське комюніке – 2015)	The fundamental principle of Bologna reforms in higher education, which involves shifting the emphasis in the educational process from teaching (as the main role of the teaching staff in the “translation of knowledge”) to learning as an active educational activity of the student	ksu.edu.kz/files/folder_2/ums/.../studento-orient_obuchenie_chehova_ums.pptx

As can be seen in Table 1, most definitions as a basis for student centeredness emphasize transformation of education and educational environment, but comprehensive characteristic of this phenomenon should take into account at least four directions: active reaction of the educational environment to the changing needs of the labor market, the model of development of education, in which the student becomes an active participant of scientific-educational process, concentration of efforts on the development of individual abilities, formation of an individual profile of competencies. This is a new level of responsibility for creating conditions for the formation of the most advanced competences.

Thus, student centeredness is a modern paradigm of educational activity, which requires creating conditions by higher education institutions for identification and satisfaction of educational needs that combine and harmonize personal aspirations and needs of society, provided that high educational quality indicators are achieved. Thus, such a paradigm of education should give a person a sense of self-fulfillment, satisfaction and happiness.

In order to implement effectively student-centered learning in domestic higher education institutions, it is necessary to achieve an appropriate level of students training in secondary schools and establish an effective vocational guidance system. This is due to the fact that entrants and first-year students must know exactly what they want in order to be able to take an active part in the learning process, build a learning trajectory and successfully master their professional and general competences, taking initiative not only in classroom learning, but also in the events that require scientific, innovative, creative and entrepreneurial activity.

The model of student-centered learning in institutions of higher education is shown in Fig. 2.

Studies conducted at Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics have shown that the academic community is almost ready for change, since 59 % of students believe that we need to change the outlook and carefully use the intellectual work of others, while 31 % believe that it is impossible for our mentality.

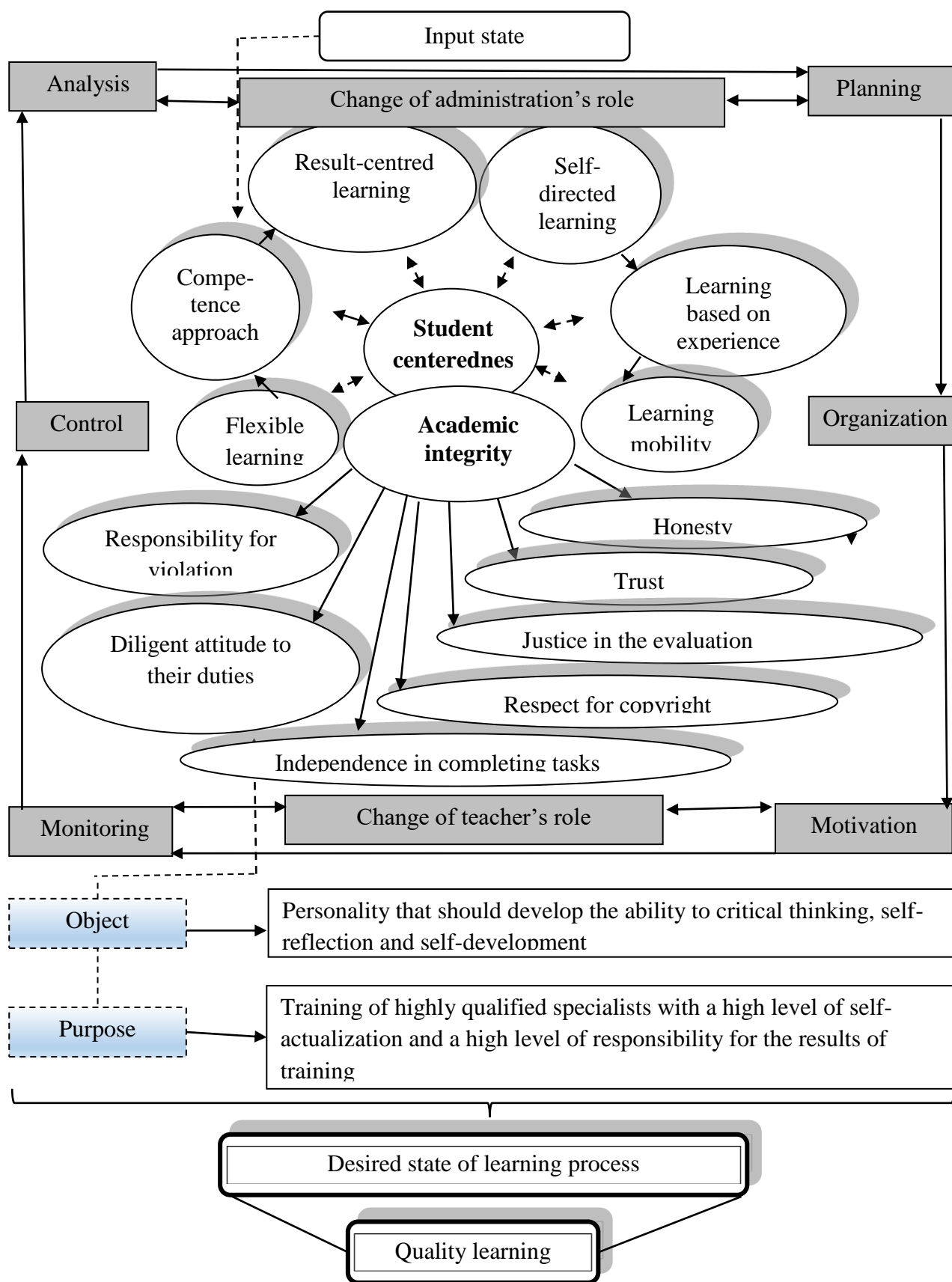


Fig. 1. Model of student-centered learning based on academic integrity in higher education institutions

However, it should be noted that the problem of academic ethics exist not only in developing countries but also in the developed countries.

Results of the survey that was conducted by Dr. Donald McCabe and the International Center for Academic Integrity are given in Table 2.

Table 2

The study of the center of academic integrity of the level of unfairness of American students

Number of answers	Graduate students	Undergraduates
% who confesses to cheating for tests	17 %	71,3 %
% who recognizes fraud in writing tasks	17 %	39 %
% of all who accept written or test fraud	43 %	68 %

Thus, the study of the International Center for Academic Integrity (USAID), which lasted from 2002 to 2015, showed that 43 % of graduate students and 60 % of undergraduates (43 %) wrote out at tests and exams.

Achievement of academic integrity in Ukrainian higher education institutions is possible by combining the efforts of the state, society, academic community and directly each participant of the educational environment.

The international community supports the efforts of domestic higher education institutions on this issue. In order to promote academic integrity, the Project for the Promotion of Academic Integrity in Ukraine (SAIUP) was launched. The initiative is aimed at systemic changes in Ukrainian higher education: improving quality, creating conditions for revealing potential of the most gifted students, improving the image of Ukrainian universities.

The project is being implemented by the American Councils for International Education in Ukraine with the support of the US Embassy and in partnership with the Ministry of Education and Science of Ukraine.

The mission of the project is systematic changes in higher education in Ukraine, from which will benefit all the participants of the academic process – students, lecturers, and universities. Formation of a new academic culture should be based on trust, honesty, transparency, real learning, real scholarly work (SAIUP).

The project is developed for 4 years (January 2016 – 31 December 2019), which will cover a whole generation of undergraduate students from their first year of study at the university and up to the bachelor's degree. This generation of graduates should become the bearer of new values in higher education, in science and in society as a whole.

The project has four main areas of activity: educational campaign, practical training course at universities, dissemination of international practices at Ukrainian universities, work on regulatory frameworks and regulatory mechanisms.

In order to reverse the situation, long and systematic work is needed, first of all at the level of higher education institutions. That is why the participants of the Project for Promoting Academic Integrity in Ukraine have become 10 Ukrainian higher education institutions with different geography, varying in number of students or specialization (polytechnic, medical, and economical) (SAIUP).

In order to achieve academic integrity in higher education institutions it is necessary:

- to shape public attitudes to the need to observe the principles of academic integrity as a system of values that are laid during training in secondary schools and higher education institutions;
- to teach students to be guided in the learning or research process by the principles of honesty, honest work and learning;
- to conduct information literacy classes at schools and universities;
- to instil in the educational environment the idea that plagiarism, cheating, unauthorized use of developments of other people are unfair and unacceptable;
- to increase the status of a teacher, forming on this basis a conscientious attitude towards work and responsibility towards its results;
- to approve the codes of academic integrity in scientific and education institutions.

All European higher education institutions have such a document, which specifies: basic principles and standards of academic behavior, types of manifestations of academic dishonesty, organization and procedure for the disclosure, proof and punishment for academic non-integrity, establishment of a body dealing with the case.

According to the studies of the Ministry of Education and Science of Ukraine among the 172 state and municipal higher education institutions of Ukraine of III–IV accreditation levels, the codes of honor of the student or its analogues were found on the sites of 27 universities (15,5 % of the total number), among them (*Аналітична довідка за результатами дослідження практик академічній доброчесності у вищих навчальних закладах України*):

- separate codes of honor for students – 13;
- part of the general code of honor (the rules of which concern all the members of the academic community) – 6;
- analogues of the code of honor of the student with a different name – 4;
- components of the general analogue of the code of honor – 4;
- there are no public references – 145.

That is, there are universities that have already taken a serious step forward and created and published separate codes of honor for students. The results of the content analysis of student honor codes and their analogues are given in Table 3.

Table 3

Results of content analysis of student honor codes and their analogues

Name of HEI	General Principles	Independence in completing tasks	Respect for copywrite	General content	Definition of key terms	Responsibility for violation	Determining who decides whether the code has been violated	Total score
National technical university of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute"	8	10	5	23	5	1	2	31
Tavria state agrotechnological university	8	10	5	23	5	1	2	31
Vasyl Stefanyk Precarpathian national university	8	10	5	23	5	1	2	31
Yuriy Fedkovych Chernivtsi national university	9	8	2	19	1	0,5	2	22,5
Chernivtsi Trade and Economic Institute of Kyiv National University of Trade and Economics	9	3	0	12	3	0,5	1	16,5
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics	5	4	1	10	1	1	1	13

According to the results of the content analysis, the Code of Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, entitled "Code of Professional Ethics and Organizational Culture of the Employees and Students of Kharkiv National University of Economics", ranked sixth out of 172 universities. It was adopted and published in 2008 and laid deep philosophical and moral-ethical foundations of the activities of teachers and students. However, assessments according to the outlined components (principles of academic integrity, independence in completing tasks, respect for copyright) are not high enough, and the issue of organization and procedures for the disclosure, proof and punishment of academic non-integrity is not sufficiently considered.

In general, it should be noted that the codes of domestic higher education institutions are somewhat different from the similar codes of European universities. The main differences are shown in Table 4.

Table 4

Comparison of codes of domestic and European universities

Criteria	Universities	
	European	Domestic
Target category	Separately for students	Often the only document for teachers and students
Subject involved in the development	Student society with involvement of teachers	Academic society with involvement of student youth
Stylistics of writing	More arbitrary	Similar to legislative acts
Structure	Basic principles and standards of conduct, types of academic dishonesty, organization of evidence and punishment for academic non-integrity, establishment of a body dealing with the case	There are no procedures for organizing evidence and punishment for academic non-integrity

As can be seen in Table 4, the European practice of creating codes of integrity for students involves simple, clear, adapted content for student youth, and aims at involving the student community in the process of creating a document, as well as in the process of examining cases of academic dishonesty among learners. That is, the practice of foreign universities shows that it is expedient to involve the student community in the independent formation of the codes of academic honesty of students.

Inclusion in the structure of the codes of student integrity procedures regarding consideration of complaints about non-integrity behavior, as well as the possibility of appeal, is of utmost importance, since in the Law of Ukraine "On Education" this issue is given to self-regulation for higher education institutions. The procedure for detecting and establishing the facts of violation of academic integrity is determined by the authorized collegial body of the education institution's administration, taking into account the requirements of this Law and special laws.

The law also states that each person in respect of whom the issue of violation of academic integrity is raised has the following rights (*Закон України «Про освіту»*):

- to review all the materials of the audit to establish the fact of violation of academic integrity, submit comments to them;
- to give oral or written explanations in person or through a representative or refuse to provide any explanations, to participate in the investigation of evidence of violations of academic integrity;
- to know about date, time and place and to be present during consideration of the issue of establishing the fact of violation of academic integrity and bringing it to academic responsibility;

- to appeal against the decision to bring to an academic responsibility to the body authorized to consider appeals, or to a court.

The survey of the Ministry of Education and Science of Ukraine also showed that out of 172 universities only 5 (3 %) have a separate document titled “ethical teacher code” or “code of teacher’s honor” (these phrases are used synonymously in the practice of state universities), in 4 higher education institutions (2 %), a similar document appears under another name and in 10 higher education institutions (6 %), the document is combined with the code of honor of the student or its analogue (*Аналітична довідка за результатами дослідження практик академічній доброчесності у вищих навчальних закладах України*). The results of the content analysis of the ethical codes of the teacher and their analogues are given in Table 5.

Table 5

Results of the content analysis of the ethical codes of the teacher and their analogues

Name of HEI	General principles	Tolerance and truthfulness	Control and propaganda of academic honesty	Respect for copyright	General content	Definition of key terms	Responsibility for violation	Determining who decides whether there was a violation of the code	Total score
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
National technical university of Ukraine “Kyiv Politechnic Institute”	10	10	3	5	8	5	1	2	36
Tavria state agrotechnological university	10	10	3	5	8	5	1	2	36
Vasyl Stefanyk Precarpathian national university	9	10	3	5	27	5	0,5	2	34,5
Yuriy Fedkovych Chernivtsi national university	12	10	1	2	25	1	0,5	2	28,5
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine	13	9	0	2	24	1	0,5		25,5
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics	5	7	0	1	3	4	1	1	19

As can be seen in Table 5, according to the results of the content analysis of teachers' codes, the Code of Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics is in the sixth position. However, the assessments according to the outlined components (monitoring and promoting academic honesty, respect for copyright) are not high enough, and the issue of responsibility for violations is not sufficiently addressed, the body deciding whether a code has been violated is not sufficiently considered.

The analysis shows that it is expedient to develop a student code of academic integrity at Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, with the involvement of student self-government of the University. This requires:

- actualizing the problems of academic integrity among professors and students (round tables, meetings, seminars);
- creating a working group, which will be engaged in developing a student code of academic integrity, uniting representatives of student youth;
- holding public hearings of the draft code, making changes;
- approving the code and publishing;
- ensuring functioning of the mechanism of consideration, proof and acknowledgment of manifestations of academic dishonesty among the students;
- introducing academic literacy courses for the first year students;
- establishing a mechanism for using the Anti-Plagiarism software product.

The overstraining of the information space, on the one hand, and the need to improve the quality of education, on the other hand, require formation of a fair approach to implementation of independent or collective educational tasks, which makes the fact of plagiarism impossible. In connection to this, in recent years almost in all colleges, almost all departments conduct examination of diploma thesis, coursework, and sometimes other types of works on anti-plagiarism, that is, detection of the percentage use of someone else's text.

The comparison of software products that detect plagiarism and recognize Ukrainian texts is given in Table 6.

Among the open programs that check uniqueness of scientific texts, there are no Ukrainian analogues. There are plenty of international and Russian resources that carry out the test at a rather high level. These programs have their own characteristics and vary in processing speed, the ability to download whole texts or parts of them, some of them recognize translation from Russian to Ukrainian. On request of the Ministry of Education and Science of Ukraine an information technology for defining fuzzy coincidences in the content of electronic documents "Antiplagiarism" was developed.

Table 6

Comparison of software products

Name	Basic functions				
	Link	Number of characters	Spell checking	Registration	English-language documents
Advego Plagiat	http://advego.ru/plagiat/	5000	+	+	-
Etxt Antiplagiat	http://www.etxt.ru/antiplagiat/	5000	-	+	-
ANTIPLAGIAT	http://www.antiplagiat.ru/	5000	-	+-	-
CONTENT-WATCH	http://www.content-watch.ru/text/	3000-10000	-	+-	-
TEXT.RU	http://text.ru	Unlimited	+	+-	+
Strike Plagiarism	StrikePlagiarism.com	Unlimited	-	+	+
Antiplagiat.su/	http://antiplagiat.su/	5000	-	-	-
PlagiarismCheck	https://plagiarismcheck.org/	Unlimited	+	+	+
Plagtracker	http://www.plagtracker.com/	Unlimited	+	-	+
ScanMyEssay	https://www.scanmyessay.com/	Unlimited	-	+	+
Plagscan	https://www.plagscan.com/plagiarism-check/	Unlimited	-	-	+
PlagiarismDetector	https://plagiarismdetector.net/	1000	-	-	+
Antiplagiarismc	https://sourceforge.net/projects/antiplagiarismc/	Unlimited	-	-	+
DupliChecker	https://www.duplichecker.com/free-tools.php	1000	-	-	+
Paperrater	https://www.paperrater.com/	Unlimited	+	-	+

It should be noted that effective rooting of the institute of academic integrity in higher education institutions requires a comprehensive approach that involves state support in the field of policy-making, development of programs to support academic integrity throughout the training cycle.

Conclusions. Thus, introduction of student-centered learning on the foundation of academic integrity in the world takes place not simultaneously due to the peculiarities of historical development of society and the national system of education of different countries. However, formation of a united European academic space provides incentives for accelerating the processes of establishing and ensuring the quality of education, based on implementation of a number of principles, including ensuring the integrity of the participants of

the educational community. This will contribute not only to changing the system of higher education, but also to transformation of public values, the carriers of which will become graduates and students of higher education institutions. The basis of this positive trend was the Law of Ukraine "On Education", which opened new opportunities for democratization of university life and development of student self-government.

REFERENCES

1. Аналітична довідка за результатами дослідження практик академічної доброчесності у вищих навчальних закладах України (2016). К.: Інститут освітньої аналітики МОН України (*Analytical Reference on the Results of the Study of Academic Integrity Practices in Higher Education Institutions of Ukraine* (2016). K.: Institute of Educational Analysis of the Ministry of Education and Science of Ukraine).

2. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету (2016). К.: Таксон (*Academic honesty as the foundation of sustainable development of the University* (2016). K.: Tucson).

3. Бабин, І. І. Зміна парадигми підходу до навчання в університеті – із орієнтованого на викладача до студентоцентрованого як основна вимога ЄПВО. Режим доступу: http://lpehea.in.ua/sites/default/files/documents/2016/05/babyn_i.i._zbirnyk_voiv-kup_03.2016.pdf (Babyn, I. I. *The change of the paradigm of the approach to university education – from a teacher-centered to a student-centered as the main requirement* EHEA. Retrieved from: http://lpehea.in.ua/sites/default/files/documents/2016/05/babyn_i.i._zbirnyk_voiv-kup_03.2016.pdf).

4. Буюк, Б., Гнезділова, К. (2016). Академічна чесність як цінність корпоративної культури університету. *Вісник Черкаського університету: Педагогічні науки*, 14 (Buiak, B., Hnezdilova, K. (2016). Academic honesty as a value of corporate culture of the university. *Bulletin of Cherkasy University: Pedagogical Sciences*, 14).

5. Єреванське комюніке – 2015. Нове бачення: наші пріоритети. Режим доступу: ksu.edu.kz/files/folder_2/ums/.../studento-orient_obuchenie_chehova_ums.pptx (*Yerevan Communiqué – 2015. New vision: our priorities*. Retrieved from: ksu.edu.kz/files/folder_2/ums/.../studento-orient_obuchenie_chehova_ums.pptx).

6. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. Режим доступу: <https://www.google.com.ua/search?client=opera&q=закони+україни+про+освіту&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8> (*Law of Ukraine "On Education" dated 09.05.2017 № 2145-VIII*. Retrieved from: <https://www.google.com/search?Client=opera&q=laws+ukraine+about+education&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8>).

7. Калиновський, Ю. Ю. (2012). Академічна чесність як чинник правового виховання студентської молоді. *Гілея*, 63 (8), 477-482 (Kalynovskyi, Yu. Yu. (2012). Academic honesty as a factor in the legal education of student youth. *Gileia*, 63 (8), 477-482).

8. Лола, Ю. Ю. (2013). Тренінгові технології в процесі підготовки фахівця туристичної індустрії. *Бізнес Інформ*, 4, 242-247 (Lola, Yu. Yu. (2013). Training technologies in the process of preparation of tourist industry specialist. *Business Inform*, 4, 242-247).

9. Мельниченко, А. А. Політика академічної чесності: опыт университетов США. Режим доступу: <http://kpi.ua/ru/node/8562> (Melnichenko, A. A. *Politics of academic honesty: experience of universities in the USA*. Retrieved from: <http://kpi.ua/ru/node/8562>).

10. Павленко, А. Ф. (Ред.) (2016). *Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті*. К.: КНЕУ (Pavlenko, A. F. (Ed.) (2016). *Student centerdness in the system of education quality assurance in the economic university*. K.: KNEU).
11. Рашкевич, Ю. М. (2014). *Болонський процес та нова парадигма вищої освіти*. Л.: Вид-во Львівської політехніки (Rashkevych, Yu. M. (2014). *Bologna Process and New Paradigm of Higher Education*. L.: Publishing house of Lviv Polytechnic).
12. Ромакін, В. В. (2002). Академічна чесність у вищій освіті. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Педагогіка*, Вип. 7, Т. 20, 23-28 (Romakin, V. V. (2002). Academic honesty in higher education. *Scientific works of Petro Mohyla Black Sea State University. Pedagogy*, Issue 7, Vol. 20, 23-28).
13. Савенко, А. С., Голубева, Т. С. *Компетентність як умова мобільності студентів*. Режим доступу: http://knutd.edu.ua/publications/conference/22.11.2013/12_Golubeva_Savenko.pdf (Savenko, A. S., Holubeva, T. S. *Competence as a condition for student mobility*. Retrieved from: http://knutd.edu.ua/publications/conference/22.11.2013/12_Golubeva_Savenko.pdf).
14. Чайтор, Р. *Студентоцентрований підхід*. Режим доступу: <https://www.teachthought.com> > Learning (Chaitor, R. *Student-centered approach*. Retrieved from: <https://www.teachthought.com> > Learning).
15. Чехова, Т. И. *Студенто-ориентированное обучение*. Режим доступу: ksu.edu.kz/files/folder_2/ums/.../studento-orient_obuchenie_chehova_ums.pptx (Chekhova, T. I. *Student-oriented training*. Retrieved from: ksu.edu.kz/files/folder_2/ums/.../studento-orient_obuchenie_chehova_ums.pptx).
16. Щукіна, Е. І. *Студентоцентроване навчання у немовних вищих навчальних закладах*. Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe? (Shchukina, E. I. *Student-centered training in non-language higher educational institutions*. Retrieved from: [irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe ?](irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?)).
17. European Commission (2015). *ECTS Users' Guide*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
18. SAIUP. Retrieved from: <http://www.saiup.org.ua/pro-proekt/>
19. O'neil, G., McMahon, T. *Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers*. Retrieved from: http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahonTues_19th_Oct_SCL.html
20. TUNING: *Educational Structures in Europe*. Retrieved from: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.
21. Zima, O., Lola, Yu., Akhmedova, O. (2017). *Implementation of the academic integrity in higher educational institutions of Ukraine*. – 7th International Conference on Application of Information and Communication Technology and Statistics in Economy and Education (ICAICTSEE – 2017), November 3-4th, 2017, UNWE, Sofia, Bulgaria.

РЕЗЮМЕ

Лола Юлия. Студентоцентризм и академическая добропорядочность как основа современной системы образования.

В статье рассмотрена сущность студентоориентированного обучения, основанного на фундаменте академической добродетели как современной парадигмы образования. Описана модель взаимодействия студентоориентированного обучения и академической добропорядочности в учреждениях высшего образования, включая основные принципы, объект, субъект, современную цель. Подано сравнение программных продуктов по антиплагиату, исследована структура кодексов

академической добропорядочности отечественных и европейских университетов, разработана последовательность введения кодекса академической добропорядочности.

Ключевые слова: *студентоориентованное обучение, модель образования, компетентностный подход, университетская мобильность, академическая добропорядочность, антиплагиат.*

АНОТАЦІЯ

Лола Юлія. Студентоцентризм та академічна доброчесність як основа сучасної системи освіти.

У статті розглянуто сутність студентоорієнтованого навчання, що базується на фундаменті академічної доброчесності як сучасної парадигми освіти, описано модель взаємодії студентоцентрованого навчання та академічної доброчесності в закладах вищої освіти, що включає основні принципи, об'єкт, суб'єкт, сучасну мету, також порівнянні програмні продукти з антиплагіату, досліджено структуру кодексів академічної доброчесності вітчизняних та європейських університетів, розроблено послідовність запровадження кодексу академічної доброчесності.

Доведено, що для досягнення академічної доброчесності в закладах вищої освіти потрібно: сформувати суспільне ставлення до необхідності дотримання принципів академічної доброчесності як системи цінностей, що закладаються під час навчання в закладах загальної середньої та вищої освіти; навчити учнів та студентів керуватися в процесі навчання чи досліджень принципами чесності, чесною праці та навчання; проводити заняття з інформаційної грамотності у школах та університетах; укорінити в освітньому середовищі ідеї, що плагіат, списування, несанкціоноване використання чужих напрацювань є нечесним й неприйнятним; підвищити статус вчителя та викладача, формування на цьому підґрунті сумлінного ставлення до роботи та відповідальності до її результатів; затвердити кодекси академічної доброчесності в наукових установах та закладах освіти.

Упровадження студентоцентрованого навчання на фундаменті академічної доброчесності в світі проходить неодноразово внаслідок особливостей історичного розвитку суспільства та національної системи освіти різних країн. Однак, формування єдиного європейського академічного простору надає стимули для прискорення процесів встановлення та забезпечення якості освіти на основі впровадження низки принципів, у тому числі гарантування доброчесної поведінки учасників освітянської спільноти. Це буде сприяти зміні не тільки системі вищої освіти, а й трансформації суспільних цінностей, носіями яких стануть випускники і студенти закладів вищої освіти.

Ключові слова: *студентоорієнтоване навчання, модель освіти, компетентнісний підхід, університетська мобільність, академічна доброчесність, антиплагіат.*

Тетяна Мовчан

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-0748-914X

DOI10.24139/2312-5993/2018.10/107-118

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СКЛАДІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті, порушуючи питання, чи можна вважати ключовою для іноземних студентів-філологів науково-дослідницьку компетентність, автор доводить шляхом аналізу наукової літератури та державних документів, що зазначена компетентність є ключовою. Детально аналізується структура науково-дослідницької компетентності та її компонентний склад, доводиться доцільність виокремлення навчально-дослідницької компетентності у структурі науково-дослідницької.

Ключові слова: компетенція, компетентність, ключова компетентність, науково-дослідницька компетентність, навчально-дослідницька компетентність, загальні компетенції, комунікативна компетентність, освітня діяльність, іноземний студент-філолог.

Постановка проблеми. Питання, чи є науково-дослідницька компетентність ключовою для іноземних студентів, не є риторичним, а має суттєве значення для організації навчання іноземних студентів-філологів. Згідно з законом «Про вищу освіту», «наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність у вищих навчальних закладах є невід’ємною складовою освітньої діяльності і провадиться з метою інтеграції наукової, освітньої і виробничої діяльності в системі вищої освіти» (Закон, с. 54). Якщо вважати науково-дослідницьку компетентність ключовою для іноземних студентів-філологів, то слід визначити, з якого етапу навчання слід її формувати, якою мірою, за допомогою якої системи вправ, яку частину уваги слід приділити її формуванню в освітньому процесі та ін.

Ключові компетентності перелічуються в державних документах та працях провідних науковців. Спробуємо знайти відповідь на основне питання: чи можна вважати науково-дослідницьку компетентність іноземних студентів-філологів ключовою?

Аналіз актуальних досліджень. Система вищої освіти передбачає оволодіння ключовими компетентностями, які описані в законі «Про вищу освіту», та у працях науковців І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Овчарук, В. Хутмахер, А. Хуторського та інших. Погляди науковців на кількість і якість ключових компетенцій не співпадають цілком, але в своїй основі вони не мають розбіжностей. Наприклад, В. Хутмахер вважає, що ключових компетенцій має бути дві – уміти писати і думати, або сім – навчання, дослідження, міркування, спілкування, кооперація та взаємодія, уміння доводити справу до кінця, адаптуватися до себе (Хутмахер, 1997).

Н. Кузьміна та А. Маркова в системі професійної підготовки вчителя виділяють такі види компетентностей: 1) спеціальна і професійна компетентність в області дисципліни, яка викладається; 2) методична компетентність в області способів формування знань, умінь в учнів; 3) соціально-психологічна компетентність в області процесів спілкування; 4) диференційно-психологічна компетентність в області мотивів, здатностей, напрямів учнів; 5) аутопсихологічна компетентність в області достоїнств і недоліків особистої діяльності й особистості (Кузьміна, 2001, с. 90).

Ключові компетентності сформулювала І. Зимня, виходячи з того, що а) людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б. Ананьев); б) людина виявляється в системі ставлення до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В. Мясіщев); в) компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н. Кузьміна, А. Деркач); г) особистість, яка отримує вищу освіту, має бути професійно підготовленою (А. Маркова). Отже, ураховуючи зазначені тези, науковець виділила три основні групи компетентностей: «...1) компетентності, що відносяться до самого себе як особистості, як суб'єкту життєдіяльності; 2) компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми; 3) компетентності, що відносяться до діяльності людини і проявляються в усіх її типах і формах» (Зимня, 2004, с. 22-23). Оскільки, навчання – це вид діяльності, звернемо увагу на третю групу компетентностей. До цієї групи І. Зимня відносить:

- компетенції пізнавальної діяльності: постановка і вирішення пізнавальних задач; нестандартні рішення, проблемні ситуації – їх створення та вирішення; продуктивне і репродуктивне пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність;

- компетенції діяльності: гра, учіння, праця; засоби і способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація в різних видах діяльності;

- компетенції інформаційних технологій: прийом, передача, видача інформації; перетворення інформації (читання, конспектування), мас-медійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронною, Інтернет-технологією (Зимня, 2004, с. 24-25).

Дещо менш деталізовано представила ключові компетентності О. Овчарук: здатність співпрацювати та працювати в команді; розв'язувати конфлікти, застосовувати інформаційні та комунікаційні технології; творчість і винахідливість, здатність застосовувати знання й технології тощо (Стратегія, 2003, с. 16), але вони накладаються на описані І. Зимньою групи компетенцій: «Я» – спілкування – діяльність.

А. Хуторський на основі цілей загальної освіти виділяє такі ключові компетенції: ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова та компетенції особистісного самовдосконалення (Хуторський, 2002). Деталізуючи зміст

навчально-пізнавальних компетенцій, науковець зазначає, що «це сукупність компетенцій учня у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, загальноосвітньої діяльності, співвіднесеної з реальними пізнавальними об'єктами. Сюди входять знання й уміння організації, цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності. По відношенню до досліджуваних об'єктів учень опановує креативними навичками продуктивної діяльності: добуванням знань безпосередньо з реальності, володінням прийомами дій у нестандартних ситуаціях, евристичними методами вирішення проблем» (Хуторський, 2002).

Метою нашої статті є визначення місця науково-дослідницької компетенції в системі інших, професійно важливих для студентів-іноземців компетенцій, та опис її структури.

Основними **методами** нашого наукового пошуку стали аналіз, синтез та узагальнення здобутої інформації в науковому доробку, що стосується компетентнісного підходу до навчання мови іноземних студентів.

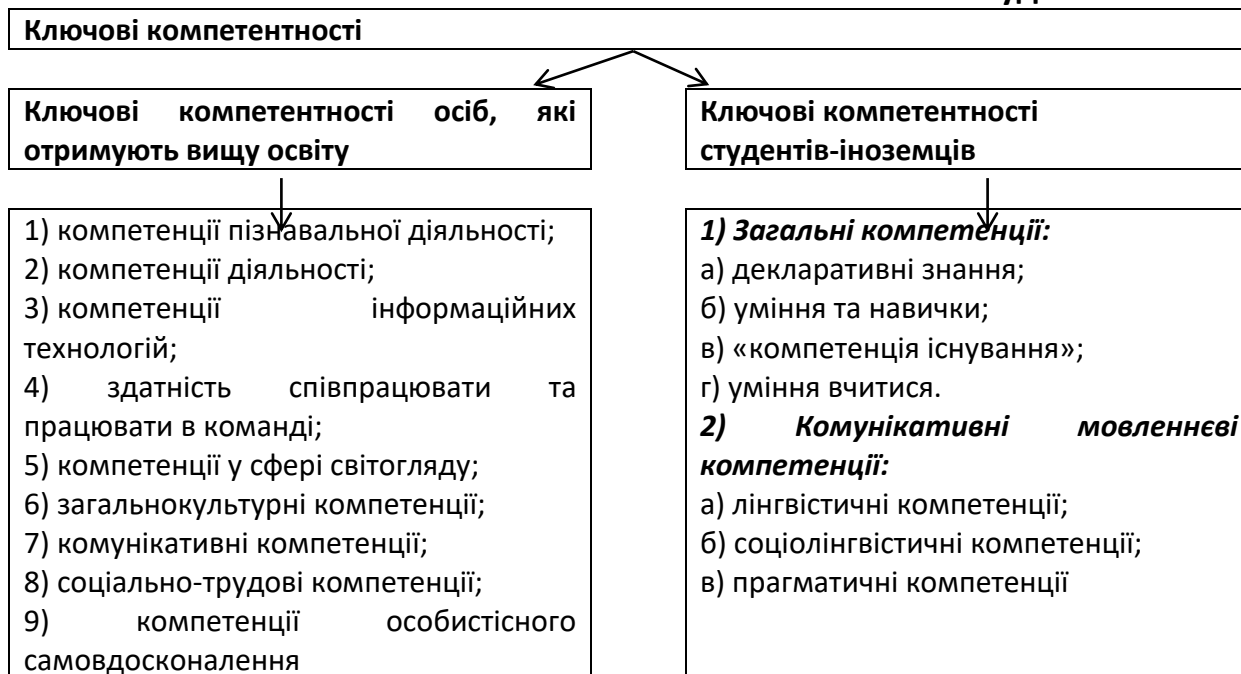
Виклад основного матеріалу. Якщо трансформувати сутність навчально-пізнавальних компетентностей у сферу вищої освіти і сфокусувати їх на навчально-пізнавальну діяльність іноземних студентів-філологів, то ядро цих компетентностей (а саме, знання й уміння організації, цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності; володіння креативними навичками продуктивної діяльності: добуванням знань безпосередньо з реальності, володіння прийомами дій у нестандартних ситуаціях, евристичними методами вирішення проблем) залишається незмінним. На підтвердження цієї думки наведемо міркування, зафіксоване в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: «Використання мови, у тому числі її вивчення, включає в себе дії, що виконуються особами, які в ролі окремих індивідів чи соціальних агентів розвивають низку компетенцій, як загальних, так і – особливо – комунікативних мовленнєвих компетенцій» (Загальноєвропейські Рекомендації, 2003, с. 24).

До загальних компетенцій відносять: а) декларативні знання (*savoir*) – знання світу, соціокультурні знання, міжкультурне усвідомлення; б) вміння та навички (*savoir-faire*) – практичні вміння та здібності (соціальні вміння; навички повсякденного життя; професійні і технічні вміння, що передбачають здатність виконувати спеціальну діяльність (розумову та фізичну), необхідну для здійснення професійних обов'язків; навички та вміння, пов'язані з дозволами), міжкультурні вміння та навички; в) «Компетенція існування» (*savoir-etre*); г) *уміння вчитися* (*savoir-apprendre*) – *мовна і комунікативна свідомість, загальні фонетичні здібності та вміння/навички, уміння вчитися, евристичні вміння* (виокремлено нами) (Загальноєвропейські Рекомендації, 2003). Отже в Загальноєвропейських рекомендаціях

навчально-пізнавальна компетентність відноситься до загальних компетентностей. Якщо співвіднести компетентності, перелічені в державних документах та в Загальноєвропейських рекомендаціях, то можна отримати наочну картину, яку ми представимо у вигляді таблиці-схеми (див. табл. 1).

Таблиця 1

Ключові компетентності вітчизняних та іноземних студентів



Порівняння компетенцій свідчить лише про те, що на перше місце висуваються різні за змістом компетенції: цілком зрозуміло, що для іноземних студентів перш за все необхідно оволодіти базовими знаннями мови та навичками існування в новому іншомовному середовищі, але «вміння вчитися», тобто компетенція пізнавальної діяльності залишається не менш вагомою, тому й зарахована до загальних компетенцій. Отже, навчально-дослідницька та науково-дослідницька діяльність є невід'ємною складовою у вивченні мови іноземцями та її цілком можна вважати ключовою.

Визнаючи науково-дослідницьку компетентність ключовою, перейдемо до опису її сутності і звернемося до аналізу й систематизування виявлених науковцями важливих складових компетентності, оскільки в науці існують десятки праць, підпорядкованих дослідженню науково-дослідницької компетентності учнів і студентів різних спеціальностей (крім спеціальності – «російська мова та література» для іноземних студентів).

Науково-дослідницька компетентність фахівців досліджувалась М. Бадашкеєвим, М. Бадашкеєвою, Р. Богдановим, С. Бондар, Л. Борисенко, Н. Гочарук, Г. Сагдєєвою, Л. Горшковою, Ю. Комаровою, Л. Коваль, О. Кислою, М. Золочевською, О. Литвиною, О. Мерзиконою, Н. Русіною, Ю. Риндіною, В. Люльчиком, Н. Кийко, О. Петровою, С. Рябікіним, Т. Семаковою та ін.

Так, праці Н. Гончарук, Г. Сагдєєвої підпорядковані формуванню науково-дослідницької компетенції майбутніх інженерів (Гончарук, 2013, с. 315); Р. Богданов досліджує процес формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів-педагогів та зазначає, що «процес становлення будь-якої компетентності здійснюється у процесі відповідної діяльності, тобто оволодіння елементами дослідницької компетентності відбуватиметься в процесі відповідної діяльності» (Богданов, 2012). Саме тому автор наукової праці запропонував таке визначення дослідницької компетентності майбутніх інженерів-педагогів: «...Це володіння методологією і методами інженерно-педагогічного дослідження, тобто процесу планування, організації і здійснення пошуково-перетворювальної діяльності, об'єктом якої виступають психолого-педагогічна і галузева складові» (Богданов, 2012).

Дослідницьку компетентність майбутніх учителів біологічного профілю досліджують Л. Горшкова, Л. Коваль та потрактовують її як «цілісне інтегративне утворення особистості, конгломерат знань, умінь, навичок, досвіду діяльності дослідника, його мотиваційно-ціннісних і вольових якостей, що виявляються в готовності і здатності до дослідницької діяльності з використанням методів наукового пізнання з метою отримання нових знань, у застосуванні творчого підходу, в цілепокладанні, плануванні, аналізі, прийнятті рішень та оцінці результатів дослідницької діяльності» (Горшкова, 2010).

Питанням формування дослідницької компетентності учнів у процесі вивчення інформатики присвячено дослідження М. Золочевської, яка пропонує ще одну модель дослідницької компетентності. Згідно з твердженням ученого, формування дослідницької компетентності проходить поетапно за чотириланковою моделлю: проектувальний – визначення та ідентифікація (проблеми, об'єкта, предмета, гіпотез, понять); інформаційний – пошук і доступ до даних і відомостей; аналітичний – інтеграція інформації, перевірка гіпотез; практичний – створення, передача, упровадження нового знання (Золочевська, 2009, с. 90-91).

Н. Русіна, В. Люльчик, Н. Кийко, О. Петрова досліджують формування дослідницької компетенції майбутніх фахівців із землевпорядкування. Науковці вважають, що науково-дослідницька компетентність майбутніх інженерів-землевпорядників це «інтегративна якість особистості, що характеризує їхню готовність до вирішення дослідних (пошукових, проектних, консультативних, організаційно-керівних) завдань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування діагностичного підходу в науковій, технічній, виробничій, управлінській діяльності, і яка виражається в єдності ціннісно-мотиваційного, когнітивного й операційного компонентів» (Русіна, 2016, с. 427).

Проблемне навчання як шлях формування науково-дослідницької компетентності студентів та учнів висвітлене в працях Л. Борисенко, Т. Напольної, С. Каліній, Н. Ушакової, Л. Скуратівського та ін.; роль і значення навчального тексту підручника в розвитку пошуково-дослідницької компетентності старшокласників досліджує С. Бондар; формування дослідницької компетентності студентів магістратури описує О. Кисла; Т. Семакова, О. Сіліщенко досліджують науково-дослідницьку роботу в процесі формування професійної компетентності викладача тощо. Г. Лобова виокремлює у структурі науково-дослідницької компетентності навчально-дослідницьку компетентність студентів, яку складають уміння студента поставити завдання, попередньо проаналізувати наявну інформацію, умови, методи, планування педагогічного експерименту, та власне науково-дослідницьку, яку становить активна діяльність студентів із придбання необхідних навичок творчої дослідницької діяльності, що завершується самостійним рішенням студентами завдань. На думку науковця, сформованість навчально-дослідницької компетенції є необхідною базою для розвитку науково-дослідної компетенції (Лобова, 2000). Такої самої думки дотримуються В. Шейко та О. Кушнарєнко: «Науково-дослідницька діяльність студентів включає в себе два взаємопов'язаних компоненти: 1) навчання студентів елементам дослідницької діяльності, організація та методика наукової творчості (зазначену складову називають навчально-дослідницькою компетентністю); 2) наукові дослідження, що здійснюють студенти під керівництвом професорів і викладачів (науково-дослідницька компетентність) (Шейко, 2006, с. 24). Така робота охоплює, на думку науковців, представлені нижче форми:

- написання рефератів з конкретної теми у процесі вивчення спеціальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу та за вибором;
- виконання практичних, семінарських, самостійних завдань, контрольних робіт, що містять елементи проблемного пошуку;
- виконання завдань дослідницького характеру під час проходження виробничої практики;
- виготовлення методичних матеріалів (кросвордів, глосаріїв та ін.);
- підготовка і захист курсових та дипломних робіт (Шейко, 2006, с. 27-28; Свердан, 2006, с. 24).

Науковий доробок учених дає підставу зробити узагальнення: під науково-дослідницькою компетентністю студента будь-якої спеціальності слід розуміти важливу складову професійної компетентності, що являє собою **комплекс знань, умінь, навичок, які стали властивістю особистості та забезпечують успішне й ефективне здійснення нею навчально-наукової та науково-дослідницької діяльності у процесі становлення фахівця та в подальшій професійній діяльності.**

Зазначена компетентність складається з декількох тісно пов'язаних і взаємодіючих елементів, що їх називають складовими структури компетентності: а) професійна наукова компетентність; б) комунікативна наукова компетентність; в) освітня компетентність (Комарова, 2008, с. 70) (див. рис. 1).

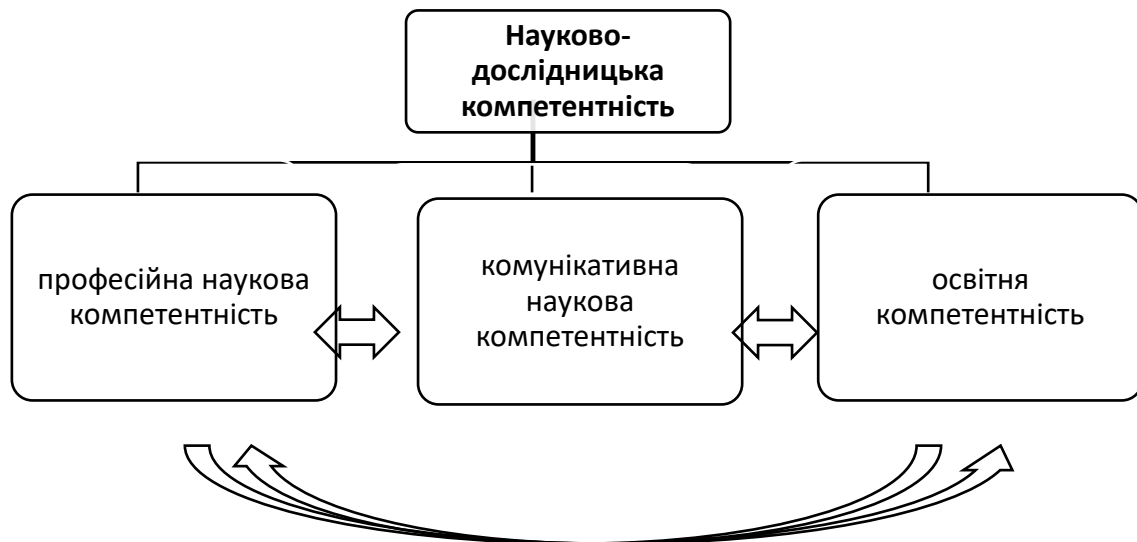


Рис. 1. Структура науково-дослідницької компетентності.

Опишемо, як характеризують компоненти науково-дослідницької компетентності науковці. Професійна наукова компетентність характеризується станом і рівнем знань, умінь та навичок, що дозволяють здійснювати професійну науково-дослідну діяльність.

Професійна наукова компетентність являє собою складне структурне угруповання тісно поєднаних компонентів спеціально-предметного пізнання та науково-дослідницької діяльності, тому науковці виокремлюють в її структурі *когнітивний, прогностичний та організаційний* компоненти (Комарова, 2008, с. 70-72).

Когнітивний компонент науково-дослідницької компетентності характеризується здатністю до пізнання, активною роботою з отриманими знаннями (систематизація, класифікація, узагальнення знань, продукування ідей, виявлення закономірностей) з метою їх застосування в дослідницькій діяльності.

Прогностичний компонент професійної науково-дослідної компетентності являє собою знання, уміння та навички передбачення та оцінки результатів, пов'язаних із прогнозованим процесом дослідження; визначення етапності дослідження, розподіл складових цілісного дослідження в логічній послідовності, передбачення можливих ускладнень.

Організаційний компонент являє собою сукупність знань про організацію самого процесу дослідження, власне технології дослідження,

комплекс умінь застосовувати різноманітні методи дослідження (теоретичні, емпіричні, експериментальні, математичні).

Як і в будь-якій сфері, у науковій систематично відбувається мовленнєва взаємодія дослідників з метою взаємоінформування, переконання, доведення істини. Без спілкування науковців розвиток науки міг би значно пригальмуватися. Тому невід'ємним компонентом науково-дослідницької компетентності є *комунікативна наукова компетентність*, у структурі якої виокремлюють три компоненти на основі внутрішньої структури спілкування, описаної Б. Ананьєвим: комунікативний (взаємообмін інформацією), перцептивний (взаємовідображення, взаєморозуміння, здатність поставити себе на місце співбесідника), інтерактивний (взаємовплив комунікантів один на одного).

У науковому спілкуванні відбуваються ті самі процеси, що і в будь-якій сфері комунікації. Комунікативний компонент забезпечує чітке логічне викладення думок, уміння аргументувати та переконувати наукову спільноту, полемізувати, дискутувати. Ступінь розвитку комунікативного компоненту наукової комунікативної компетентності говорить про межі можливостей особистості у виконанні певних науково-дослідницьких дій.

Перцептивний компонент, в основу якого покладено здатність особистості до спостереження та емпатії, забезпечує адекватне сприйняття й розуміння співрозмовників у науковому спілкуванні; розуміння та прийняття поведінки, дій співбесідника іншої культури в умовах наукового спілкування.

Інтерактивний компонент націлений на взаємовплив членів наукової спільноти у процесі професійного спілкування. Такий взаємовплив має бути партнерським, вибудованим у демократичному стилі, відкритим та сприяти інтересу до предмету мовлення.

Третя складова науково-дослідницької компетентності – *освітня компетентність*, яка полягає у здатності науковця скеровувати свою навчальну діяльність: визначати напрям, дозувати обсяг, планувати систематичне й послідовне поглиблення знань у самостійній пізнавальній діяльності.

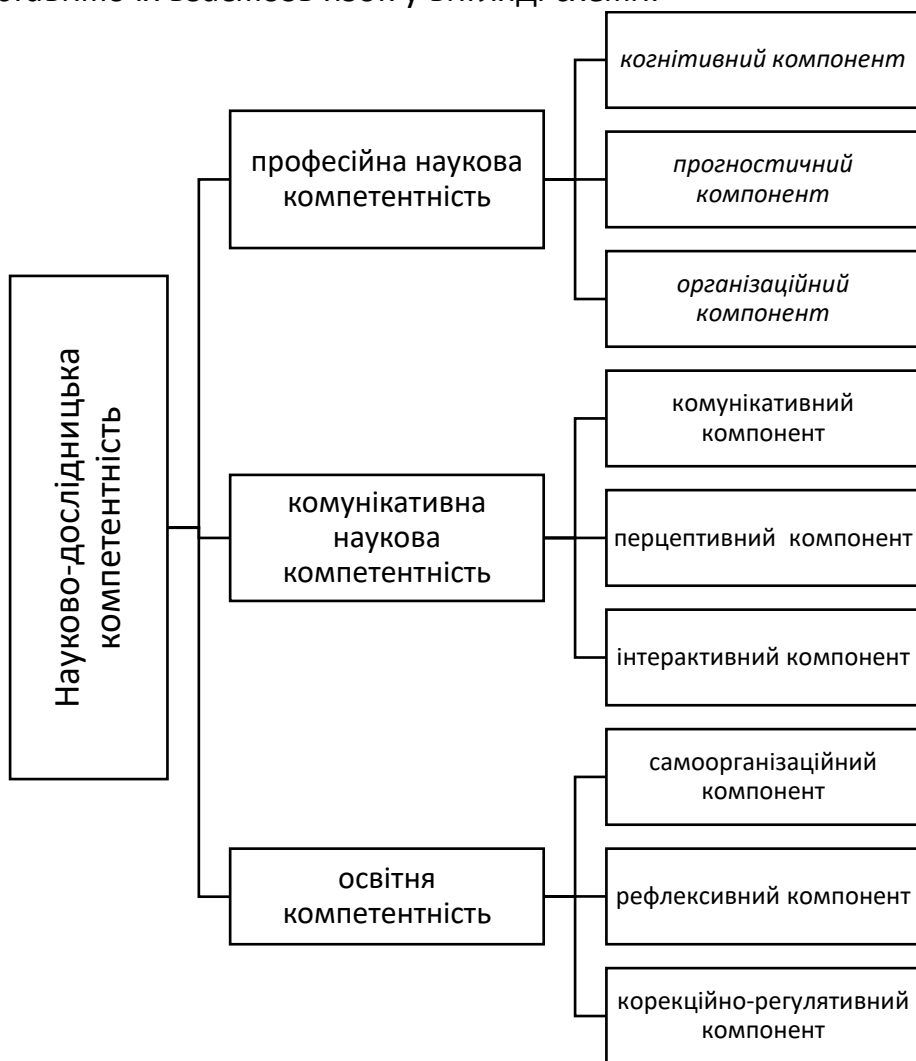
Освітня компетентність, на думку науковців (Комарова, 2008, с. 74-76), має такий компонентний склад: самоорганізаційний, рефлексивний, корекційно-регулятивний.

Самоорганізаційний компонент освітньої компетентності є регулятором пізнавальної діяльності особистості. Його складають знання, уміння та навички формулювання цілей освітньо-наукової діяльності, визначення оптимальних способів їх досягнення; використання різноманітних засобів здобування інформації – інтернет-ресурсів, засобів дистанційного навчання, інформаційних баз даних.

Рефлексивний компонент освітньої компетентності включає в себе уміння аналізувати та оцінювати результати власної діяльності: бачити й оцінювати позитивні і негативні вияви дослідницької діяльності, порівнювати досягнення з наміченими цілями, усвідомлювати власні можливості і реально планувати програму наукового дослідження. Механізми самооцінки та самоконтролю є основними рушійними силами до самовдосконалення особистості, що відтворюється на результативності науково-дослідницької діяльності.

Корекційно-регулятивний компонент сприяє самостимулюванню, урахуванню помилок, невдач, установленню причин їх появи та усуненню. Це складний блок умінь, що базується на оволодінні всіма зазначеними компонентами освітньої компетентності в межах науково-дослідницької.

Отже, структура науково-дослідницької компетентності являє собою ієрархію взаємопов'язаних і взаємопроникаючих компонентів. Представимо їх взаємозв'язок у вигляді схеми.



Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Опис у дослідженнях науково-дослідницької компетентності надає підставу говорити про приналежність її до ключових компетентностей іноземних

студентів-філологів. Аналіз структури науково-дослідницької компетентності засвідчує можливість виокремлення навчально-дослідницької компетентності.

У процесі навчальної діяльності формуються перші вміння й навички дослідницької діяльності, які складають базу для подальшого формування науково-дослідницької компетентності. Система формування таких умінь описана науковцями, прибічниками розвивального навчання (О. Матюшкін, Т. Напольнова, Л. Скуратівський, С. Каліній, Н. Ушакова та ін.).

Для іноземних студентів-філологів надзвичайно важливим є формування навчально-дослідницької компетентності протягом навчання в бакалавраті. Саме сформованість умінь цілепокладання, самоорганізації, організації пошуку нових знань є базовими засадами для наукових досліджень у магістратурі.

Визначення, з якого етапу навчання слід її формувати, якою мірою, за допомогою якої системи вправ, яку частину уваги слід приділити її формуванню в навчальному процесі має показати науково-педагогічне дослідження, у ході якого за допомогою спостереження, констатувального зрізу та формувального експерименту можна буде знайти відповідь на поставлені запитання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Hutmacher, Walo (1997). Key competencies for Europe. *Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996 Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe*, (pp. 124-128). Strasburg: Council.
2. Богданов, Р. І. (2012). Дослідницька компетентність майбутніх інженерів-педагогів. Режим доступу: <http://bibl.com.ua/pravo/16257/index.html?page=7> (Bopdanov, R. I. (2012). *Research competence of future engineers-educators*. Retrieved from: <http://bibl.com.ua/pravo/16257/index.html?page=7>).
3. Гончарук, Н. П., Сагдеева, Г. С. (2013). Формирование научно-исследовательской компетенции будущих специалистов. *Вестник Казанского технологического университета*, 13, 315-320 (Honcharuk, N. P., Sahdeieva, H. S. (2013). Formation of research competence of future specialists. *Bulletin of Kazan Technological University*, 13, 315-320).
4. Горшкова, Л.М., Коваль, Л.В. (2010). Формування дослідницької компетентності з біології рослин у майбутніх учителів біологічного профілю. Режим доступу: <https://www.sworld.com.ua/index.php/en/c115-9/24449-115-034> (Horshkova, L. M., Koval, L. V. (2010). Formation of research competence on plant biology in future biology teachers. Retrieved from: <https://www.sworld.com.ua/index.php/en/c115-9/24449-115-034>).
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2003). Київ: Ленвіт (*European recommendations on language education: study, teaching, and evaluation* (2003). Kyiv: Lenvit).
6. Закон України «Про вищу освіту». Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2235/> (The Law of Ukraine "On Higher Education". Retrieved from: <http://osvita.ua/legislation/law/2235/>).
7. Зимняя, И. А. (2004). Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия.

Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов (Zimniaia, I. A. (2004). *Key competencies as an effective target basis of a competence-based approach in education. Author's version*. Moscow: Research Center for Problems of the Quality of Specialist Training).

8. Золочевська, М. В. (2009). *Формування дослідницької компетентності учнів при вивченні інформатики*. Харків: Харківський гуманітарно-педагогічний інститут (Zolochavska, M. V. (2009). *Formation of research competence of students in the study of computer science*. Kharkiv: Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Institute).

9. Комарова, Ю. А. (2008). Научно-исследовательская компетентность специалистов: функционально-содержательное описание. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, 68, 69-77 (Komarova, Yu. A. (2008). Scientific research competence of specialists: functional-content description. *Events of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*, 68, 69-77).

10. Кузьмина, Н. В. (2001). *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа (Kuzmina, N. V. (2001). *The professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training*. Moscow: Higher School).

11. Лобова, Г. Н. (2000). *Основы подготовки студентов к исследовательской деятельности*. Москва: ИЦ АЛО (Lobova, H. N. (2000). *Basics of preparing students for research activities*. Moscow).

12. Овчарук, О. В. (2003). Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*. Київ : К.І.С. (Ovcharuk, O. V. (2003). Competence as a key to updating the content of education. *Strategy for reforming education in Ukraine: recommendations on educational policy*. Kyiv).

13. Русіна, Н., Люльчик, В., Кийко, Н., Петрова, О. (2016). Формування дослідницьких компетенцій майбутніх фахівців із землевпорядкування. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 15, 422-429 (Rusina, N., Liulchik, V., Kyiko, N., Petrova, O. (2016). Formation of research competencies of future specialists in land management. *Actual questions of humanitarian sciences*, 15, 422-429).

14. Свердан, М. М., Свердан, М. Р. (2006). *Основы научных исследований*. Чернівці: Рута (Sverdan, M. M., Sverdan, M. R. (2006). *Basics of the scientific research*. Chernivtsi: Ruta).

15. Хуторской, А. В. (2002). *Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов*. Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (Khutorskoi, A. V. (2002). *Definition of general content and key competencies as a characteristic of the new approach to the design of educational standards*. Retrieved from: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>).

16. Шейко, В. М., Кушнарєнко, Н. М. (2006). *Організація та методика науково-дослідницької діяльності*. Київ: Знання (Sheiko, V. M., Kushnarenko, N. M. (2006). *Organization and methodology of scientific research activity*. Kyiv: Knowledge).

РЕЗЮМЕ

Мовчан Тат'яна. Научно-исследовательская компетентность в составе ключевых компетенций иностранных студентов-филологов.

В статье, поднимая вопрос, можно ли считать ключевой для иностранных студентов-филологов научно-исследовательскую компетентность, автор доказывает путем анализа научной литературы и государственных документов, что указанная компетентность является ключевой. Детально анализируется

структура научно-исследовательской компетентности и ее компонентный состав, доказывається целесообразность выделения учебно-исследовательской компетентности в структуре научно-исследовательской.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, ключевая компетентность, научно-исследовательская компетентность, учебно-исследовательская компетентность, общие компетенции, коммуникативная компетентность, образовательная деятельность, иностранный студент-филолог.

SUMMARY

Movchan Tetiana. Scientific research competence in the key competencies of foreign students-philologists.

The article considers the possibility of inclusion of scientific research competence in the key competences of foreign students-philologists. The author proves through the analysis of scientific literature and state documents that the mentioned competence is a key one. For foreign students-philologists, the primary ethos is to master the basic knowledge of language and life skills in a new foreign language environment, but the "learning ability", that is, the competence of cognitive activity, is included in the list of key, which means mandatory formation of educational-research and scientific research competences in teaching and learning.

The structure of scientific research competence and its components are analyzed in detail. The structure includes: professional scientific competence, characterized by the state and level of knowledge and skills allowing professional research activities; communicative scientific competence, since in the scientific sphere the speech interaction of the researchers is systematically carried out for the purpose of intercourse, persuasion, proof of truth; educational competence, which consists in the ability of a scientist to direct his educational activity (to determine the direction, to measure volume, to plan systematic and consistent deepening of knowledge in independent cognitive activity).

The expediency of separating educational-research competence in the structure of scientific research is proved, as in the process of educational activity the first skills of research activity are formed, which become the basis for further formation of scientific research competence.

The article focuses on the fact that for foreign students-philologists, formation of educational-research competence during the baccalaureate studies is extremely important. Formation of such skills as goal-setting, self-organization, organization of the search for new knowledge is the basis for research in the magistracy.

Key words: competency, competence, key competence, scientific research competence, educational-research competence, general competencies, communicative competence, educational activity, foreign student-philologist.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

У статті розкрито актуальність фахової підготовки майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення. Визначено й теоретично обґрунтовано основні критерії, конкретизовано показники та виділено рівні готовності майбутніх фахівців. Для визначення готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення виділено мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісно-рефлексивний критерії. Кожен критерій включає сукупність якісних показників, що розкривають зміст і надають характеристику готовності майбутнього фахівця із соціальної роботи до професійного самовдосконалення. Схарактеризовано рівні готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення (високий, достатній, середній, низький).

Ключові слова: *готовність, компетентність, професійне самовдосконалення, майбутній соціальний працівник, критерії, показники та рівні готовності до професійного самовдосконалення.*

Постановка проблеми. Особливе значення для України має модернізований інститут соціальної роботи, зорієнтований на сприяння особистості в задоволенні її потреб та реалізації можливостей в усіх сферах життєдіяльності для успішної адаптації до умов і вимог сучасного суспільства. У зв'язку з цим зростає увага до професійної підготовки фахівців із соціальної роботи. Соціальна робота являє собою один із найбільш багатопланових та трудомістких видів професійної діяльності у сфері «людина – людина», належить до найважчих «професій допомоги». Високий ступінь відповідальності за прийняття рішень, інтенсивний вплив стресових факторів у процесі взаємодії з клієнтом, що має особливі потреби та складні життєві обставини, зумовлює загрозу професійних ризиків у соціальній роботі, зокрема, синдрому «вигорання» через особисту незахищеність фахівця, а тому вимагає від нього певних професійно важливих якостей, високого рівня особистісної зрілості та здатності до професійного самовдосконалення.

Провідна роль у реалізації стратегічних завдань в освітній сфері належить працівникам освіти, професійна діяльність яких у сучасних соціально-педагогічних реаліях значно ускладнюється, оскільки оновлюються її цільові, змістові, методичні, технологічні тощо параметри. Сучасна вища освіта покликана створювати відповідні умови для

підготовки компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, конкурентоспроможного, професійно мобільного, з високим рівнем продуктивності у професійній діяльності. Сучасні пріоритети розвитку освіти та багатовекторне спрямування соціальної роботи потребує формування в студентів професійної компетентності ще в період навчання у закладах вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми самовдосконалення особистості досліджували І. Бех, Н. Бітянова, О. Блінова, Н. Брагіна, Т. Вайніленко, А. Громцева, І. Донцов, С. Єлканов, Ю. Орлов, Л. Рувинський, Г. Селевко, М. Сметанський, В. Тертична, В. Чайка, Л. Сущенко та ін.

Питаннями формування професійних компетентностей майбутнього соціального працівника в Україні займаються такі вчені, як: А. Бойко, М. Букач, І. Грига, Н. Кабаченко, Р. Кравченко, Т. Семигіна, А. Капська та ін.

Формуванню вмінь та навичок самоосвітньої діяльності присвячені праці А. Айзенберга, В. Бондаревського, В. Буряка, А. Громцевої, Г. Єгорова, Б. Єсипова, Ю. Калугіна, П. Підкасистого, Б. Райського, М. Скаткіна та ін. Умовам успішної підготовки молоді до постійного самовдосконалення присвячені дослідження Т. Вайніленко, О. Діденка, П. Харченко, М. Чобітька, Т. Шестакової. Педагогічні умови керівництва самовихованням студентів вивчали А. Калініченко, С. Карпенчук, В. Оржеховська, М. Сметанський, Л. Черчата та ін. У працях зазначених науковців висвітлено питання, які сприяють систематизації знань із проблем професійного самовдосконалення та професійної освіти.

У наукових дослідженнях підкреслюється діалектична єдність особистісного та професійного аспектів самовдосконалення (І. Донцов, В. Лозовий, В. Тертична та ін.), обґрунтовується зв'язок самовдосконалення з творчістю, суб'єктивністю, самореалізацією людини (М. Бердяєв, В. Губін, А. Маслоу, В. Соловйов, С. Франк, Е. Фром та ін.), виявляється співвідношення об'єктивного і суб'єктивного, виховання й самовиховання, освіти та самоосвіти, а також педагогічного керівництва останніми (А. Айзенберг, Л. Буєва, Г. Глезерман, А. Громцева, І. Донцов, С. Єлканов, С. Ковальов, О. Кочетов, О. Малихін, Л. Рувінський, Г. Сериков, В. Шпак та ін.).

Проте необхідно зазначити, що у своїх працях автори лише частково звертали увагу на проблеми професійного самовдосконалення майбутніх соціальних працівників.

Тому, **метою статті** є визначення й характеристика критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення.

Методи дослідження. З метою досягнення поставленої мети нами використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних (аналіз, синтез, порівняння, зіставлення різних поглядів на проблему дослідження, узагальнення) методів.

Виклад основного матеріалу. Професор М. Букач вважає, що професійна компетентність має складатись: «як зі сформованості в майбутнього фахівця системи психічних властивостей, так і єдності теоретичної та практичної готовності до здійснення професійної діяльності». Щодо професійних компетенцій майбутнього соціального працівника, то серед низки компетенцій (науково-дослідні, організаційно-управлінські, соціально-проектні, соціально-особистісні, нормативно-правові, соціально-технологічні) особливо слід виділити «спеціалізовані» компетенції. Адже соціальна робота є багатогранною і відповідає за вирішення досить широкого кола суспільних проблем. Робота з різними групами населення та категоріями клієнтів потребує різнобічної підготовки (психолого-педагогічної, правової, економічної тощо), що, як наслідок, вимагає володіння різними технологіями соціальної роботи (Букач, 2016). Професійна компетентність, що включає спеціальну компетентність, яка визначається вибором спеціалізації чи профілю підготовки студента та залежить від категорій клієнтів і виду професійної діяльності і є компетентністю випускника закладу вищої освіти (Бусел, 2005).

Професійні якості є одним із найважливіших чинників професійної придатності, вони не тільки характеризують певні здібності, але й органічно входять до їх структури, розвиваючись у процесі навчання і практичної діяльності. Саме тому потрібно відзначити, що навчання має розвивати такі якості, як емпатія, комунікативність, співчуття, готовність прийти на допомогу, що закладені в ментальності української душі (Сущенко, 2018, с. 287).

Професійна придатність та максимальне наближення навчання до професійної діяльності, вирішення у процесі навчання конкретних виробничих ситуацій – це саме ті фактори, які сприятимуть формуванню компетентного фахівця (Клименюк, 2018, с. 87).

А свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції і розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності і власної програми розвитку – це професійне самовдосконалення. Однією з умов підвищення ефективності фахової діяльності спеціалістів є їх готовність до професійного самовдосконалення.

Звертаючись до поняття «готовність», слід зазначити, що воно активно досліджується у професійній педагогіці в контексті формування й становлення майбутніх спеціалістів для різних галузей професійної діяльності. При цьому готовність як потенційний стан особистості фахівця досліджується і в теорії, і в діяльності. Для уточнення поняття готовність до професійного самовдосконалення проаналізовані праці науковців. На підставі аналізу ми дійшли висновку, що єдиного підходу до розуміння поняття «готовність» немає.

Формування готовності студентів до професійного самовдосконалення розглядається як цілеспрямований процес, що дозволяє майбутнім фахівцям розвивати професійну мотивацію, волюві якості особистості, рефлексію, що супроводжується їх включенням до самопізнання, самоактуалізації, самоосвіти, самореалізації в ході професійної підготовки, зорієнтованої на оволодіння знаннями та вміннями самостійного вдосконалення в професійній діяльності.

Таким чином, під професійним самовдосконаленням особистості студента ми розуміємо безперервний процес переходу його потенційних здібностей в області професійної діяльності в актуальні вміння на основі усвідомленої саморегуляції своєї навчально-професійної діяльності. Усвідомлену саморегуляцію студентами своєї навчально-професійної діяльності ми співвідносимо з постановкою цілей, пов'язаних із професійним самовизначенням і самореалізацією, плануванням і програмуванням їх досягнення, умінням урахувати значущі зовнішні та внутрішні умови, оцінювати результати й коригувати власну активність для досягнення суб'єктно прийнятних результатів. Усіма компонентами внутрішнього світу особистості (емоційно-чуттєвою, волевою, інтелектуальною сферами, навичками та звичками) формується складне особистісне утворення – професійна готовність.

Професійна готовність – це інтегративна складна характеристика особистості, що визначається як системна сукупність професійних якостей, потрібних і достатніх для успішної самостійної професійної діяльності. Вона визначається і як риса особистості, і як регулятор професійної поведінки та як умова результативної діяльності, що спричиняє громадську активність випускника, прагнення формувати добросовісне ставлення до громадського обов'язку обраного фаху. На думку З. Фалинської, вона є показником професійної спрямованості особистості та її морально-психологічної зрілості, що є необхідними для професійної реалізації.

Готовність майбутнього соціального працівника до професійного самовдосконалення може мати різні рівні сформованості. Необхідність оцінки якості функціонування навчального процесу породжує проблему показників та критеріїв (Сидоров, 2006). Проблема критеріїв і показників готовності до професійної діяльності в науковій літературі вирішується неоднозначно. Причому саме поняття «критерій» трактується в різних джерелах по-різному. Критерій (від грец. *kriterion* – засіб для судження, переконання, мірило) – це мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації (Морозов, 2000, с. 305). У тлумачному словнику української мови критерій розглядається як «засіб судження, підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» (Бусел, 2005, с. 588).

С. Гончаренко критерії трактує як «показники, які об'єднують у собі методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішення про правдоподібність нульової або однієї з альтернативних гіпотез» (Гончаренко, 1997, с. 181).

Таким чином, **критерій** – ознака, на основі якої проводиться оцінювання, засіб перевірки, мірило оцінювання; у теорії пізнання – ознака істинності чи хибності положення.

Використання критеріального апарату є ефективним лише за умови конкретизації його змісту за допомогою відповідних показників. Критеріями є відповідні ознаки, що дозволяють чітко розпізнати характеристики досліджуваного об'єкту, скласти його відповідний образ, дійти певних висновків.

Критерій передбачає низку показників. Поняття «показник», в свою чергу, означає характерну рису чи відмінність досліджуваного об'єкту, своєрідний індикатор, його якісні чи кількісні властивості, а також результати конкретного виду діяльності чи процесу. Показниками вважають такі характеристики, які дозволяють судити про зміни, що відбуваються, та існуючий рівень розвитку певного процесу чи явища (якості, властивості). Показник – це характеристика, за допомогою якої можна судити про розвиток та хід чого-небудь. Критерій по відношенню до показника є більш загальним поняттям (Бусел, 2005).

Критерії та основні показники готовності до професійного самовдосконалення студентів педагогічного закладу освіти виділені у працях С. Лобанова, О. Латишева, Т. Северіної, В. Слепова, Я. Мусіна, В. Мечнікова (Северіна, 2008).

О. Діденко у працях вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів, визначив критерії та показники готовності до професійного самовдосконалення курсантів військових закладів вищої освіти (Діденко, 2003).

О. Ігнатюк визначає динаміку та рівень особистісно-професійного розвитку і сформованості готовності до професійного самовдосконалення майбутніх інженерів (Ігнатюк, 2010).

Л. Дудікова пропонує критерії та показники сформованості готовності майбутніх лікарів до професійного самовдосконалення (Дудікова, 2011).

При виборі критеріїв сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення нами було враховано зміст компонентів її структури й виділено такі основні критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-рефлексивний (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії та показники сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення

Критерії	Показники
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	<ul style="list-style-type: none"> - інтерес до фаху, прагнення стати професіоналом; - прагнення отримати визнання, підвищення, кар'єрне зростання; - розуміння свого «Я – реального» та необхідності досягнення «Я – ідеального»; - наявність бажання продовжувати освіту; - пізнавальний інтерес до особистісно-професійного зростання; - усвідомлення особистісного сенсу і значущості професійного самовдосконалення; - потреба у професійному самовдосконаленні; - усвідомлення змісту професійних цінностей, наявність ціннісних орієнтирів у професійній діяльності, а саме: сформованість загальнолюдських духовно-моральних цінностей добра, гуманістичних світоглядних установок, правил професійної поведінки й діяльності; - усвідомлення важливості гуманістичних цінностей у власному житті та фаховій діяльності; - цінність людського життя
<i>Когнітивний</i>	<ul style="list-style-type: none"> - успішне оволодіння основними професійними компетенціями на високому рівні шляхом постійного вдосконалення знань, умінь, практичних навичок; - усвідомлення ступеня своєї готовності до професійного самовдосконалення; - чіткість уявлень про сутність, зміст, складові, механізми, етапи професійного самовдосконалення; - системність і глибина набутих теоретичних знань з проблем професійного самовдосконалення; - здатність до самостійного пошуку інформації про шляхи самовдосконалення; - активність під час обговорення та аналізу конкретних ситуацій, практичних результатів; - здатність осмислювати ситуації професійної діяльності багатогранно, з різних позицій, виділяючи окремі аспекти аналізу та встановлюючи між ними взаємозв'язки
<i>Діяльнісний</i>	<ul style="list-style-type: none"> - будувати програму професійного самовдосконалення (ставити мету й завдання професійного самовдосконалення, планувати власну діяльність щодо їх досягнення, виробляти життєві стратегії); - володіти різними методами, прийомами і технологіями професійного самовдосконалення; - обирати і використовувати доцільні засоби для пошуку й засвоєння інформаційних матеріалів для професійного самовдосконалення; - усвідомлювати зміст професійних цінностей, наявність ціннісних орієнтирів у професійній діяльності, а саме: сформованість загальнолюдських духовно-моральних цінностей добра,

	<p>гуманістичних світоглядних установок, правил професійної поведінки й діяльності соціального працівника;</p> <ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення важливості гуманістичних цінностей у власному житті та фаховій діяльності; - самостійно опрацьовувати літературні джерела, вивчати передовий досвід; - використовувати інформаційні комп'ютерні технології для професійного самовдосконалення; - здійснювати елементи дослідницької діяльності; - організовувати свій навчальний і вільний час; - організовувати співпрацю з різними категоріями людей
<i>Особистісно-рефлексивний</i>	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до рефлексії; - адекватність самооцінки своєї діяльності; - уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінку результатів діяльності із самовдосконалення; - вияв вольових якостей, зокрема наполегливості, дисциплінованості в процесі виконання навчальних завдань та досягнення цілей самовдосконалення; - внутрішня незалежність від зовнішнього керівництва, необхідність лише консультативної допомоги у справі самовдосконалення; - самостійність, допитливість, наполегливість, упевненість у собі, самоорганізованість, комунікабельність, терплячість; - наявність інтелектуальної працездатності, творчого потенціалу, здатності до самопримусу

На нашу думку, доцільно виділити чотири рівні сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення: низький, середній, достатній та високий.

Низький рівень – студенти виявляють байдуже та (або) негативне ставлення до процесу професійного самовдосконалення, не усвідомлюють його значення й необхідності та демонструють незацікавленість у роботі за фахом. Демонструють фрагментарність теоретичних знань; невміння враховувати індивідуальні особливості та специфічність їх розвитку, демонструють невміння задіяти власні ресурси у вирішенні проблемних питань; мають труднощі у використанні методик та технологій самовдосконалення на практиці. Уміння працювати з джерелами інформації не сформовані. Такі студенти демонструють низьку сформованість умінь із самовдосконалення, не проявляють активності щодо їх реалізації у власному житті та навчанні, систематично ухиляються від виконання самостійної роботи, творчих вправ, вирізняються низькою активністю або її відсутністю в підготовці позааудиторних заходів професійного спрямування. Студенти не мають усвідомленої необхідності в професійному самоаналізі й самооцінці своєї діяльності та її результатів, не мають програми професійного самовдосконалення. Потребують систематичного керівництва з боку викладача.

Середній рівень сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення визначає майбутніх фахівців із пасивним ставленням до будь-яких особистісних змін і процесу самовдосконалення, у яких немає постійного прагнення до самостійного вирішення проблеми, постійної напруженої діяльності, пошуку ефективних способів діяльності. Професійні ідеали, цінності, принципи не є особистісними моральними переконаннями; студенти дотримуються відповідних норм під впливом зовнішнього оточення, поведінка характеризується відповідністю стандартам і вимогам до соціального працівника. Професійна діяльність і власна особистість як професіонала усвідомлюються поверхнево. Інтерес до проблем самовдосконалення виявляється епізодично, усвідомлюють значення професійного самовдосконалення і професійної діяльності взагалі, але не виражають прагнення ними займатись. Відзначаються середньою успішністю з навчальних дисциплін, їх знання з фахових предметів мають ізольований характер, а практичні вміння та навички розвинуті недостатньо. Не бажають удосконалювати знання. Роблять окремі спроби самостійно розвинути необхідні практичні вміння, навички та особистісні якості, але системи в їх роботі немає. Володіють окремими уявленнями про професійне самовдосконалення, однак їхні знання про сутність і зміст професійного самовдосконалення поверхневі, усвідомлюються частково. Самовдосконалення здійснюється переважно на інтуїтивному рівні. Слабо розвинуті потреби й мотивація професійно самовдосконалюватися, прагнення до кар'єрного зростання. З допомогою, спроможні цілеспрямовано планувати, організовувати й реалізовувати професійне самовдосконалення. Уміння працювати з джерелами інформації сформовані частково. Такі студенти демонструють низьку сформованість умінь із самовдосконалення, не проявляють активності щодо їх реалізації у власному житті та навчанні, час від часу ухиляються від виконання самостійної роботи, творчих вправ, вирізняються низькою активністю в підготовці та проведенні конференцій, семінарів та інших позааудиторних заходів професійного спрямування. Студенти не мають усвідомленої необхідності в професійному самоаналізі й самооцінці своєї діяльності та її результатів, інколи мають програми професійного самовдосконалення. Потребують стимулювання з боку викладача.

Достатній рівень сформованості готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення характеризується емоційно-ціннісним ставленням до проблем професійного самовдосконалення, сформованістю професійних інтересів, прийняттям гуманістичних цінностей та професійних ідеалів, прагненням до професійного самовдосконалення. Студентам притаманне бажання опанувати знаннями з обраної спеціальності, виробити необхідні вміння та навички, що є результатом розуміння ними

цілей, завдань і цінностей обраної професії. Знання з навчальних предметів у них систематизовані, однак міжпредметні зв'язки між ними вони ще не завжди чітко розуміють. Майбутні спеціалісти вирізняються достатньою кількістю різнобічних, проте неглибоких знань у сфері професійного самовдосконалення, достатньою вмотивованістю, самоорганізованістю й усвідомленістю цілей самовдосконалення та змісту професійних цінностей. Студенти мають програму професійного самовдосконалення, уміють самостійно організувати процес самоосвіти й самовиховання, але відчують труднощі в раціональному плануванні часу і визначенні способів досягнення поставлених цілей і завдань у роботі над собою. Вони прагнуть навчитися самостійно ставити перед собою мету самовдосконалення, самоосвіти й самовиховання. Студенти розуміють зв'язок самовдосконалення з успіхом у майбутній професії, але мають складнощі в чіткому формулюванні відповідної мети. Характеризуються впевненістю, наполегливістю і творчістю. Студенти знають свій рівень підготовленості до професійної діяльності, намагаються самостійно розвинути вміння та якості, необхідні для успішної діяльності. У них сформовані вміння роботи з джерелами інформації. Вони прагнуть навчитися аналізувати й оцінювати свою діяльність та її результат. При цьому позиція «Я – майбутній спеціаліст» проявляється ситуативно. Вирізняються розвинутою рефлексивністю та сформованістю більшості практичних умінь та навичок, проте в їх діях із самовдосконалення простежується операційна одноманітність і функціональна незрілість.

Високий рівень сформованості готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення вирізняється яскраво вираженим інтересом студентів до проблем професійного самовдосконалення, їх готовністю до активної професійної діяльності, позитивною орієнтацією на самовдосконалення, що базується на глибоких переконаннях у його значущості для особистісного становлення спеціаліста, для його професійного, інтелектуального, соціального, культурного зростання. Студенти характеризуються наявністю й усвідомленістю гуманістичних цінностей, цілей і мотивів, прагненням та усвідомленням особливостей їх реалізації, що спонукає їх досягати професійного успіху. Вони розуміють необхідність керуватися в роботі над собою соціально значущими цілями. Студенти цього рівня характеризується глибокими теоретичними знаннями і практичними вміннями як із фаху, так і з проблем професійного самовдосконалення. Їх знання мають цілісний характер, студенти розуміють міжпредметні зв'язки в науці, уміють раціонально поєднувати різні джерела інформації, критично осмислювати різні підходи до вирішення навчальних проблем, уміють чітко формулювати мету, прагнуть досягти її оптимальним способом.

Уміють планувати й організовувати власну освітню та професійну діяльність, використовувати інформаційні комп'ютерні технології для

самоосвіти. На науковій основі оптимально управляють процесом професійного самовдосконалення від планування до здійснення задумів і самоконтролю. Робота над собою для таких студентів дає моральне задоволення, а реальні успіхи стимулюють, орієнтують на довгострокові програми професійного самовдосконалення.

Студенти схильні й здатні до рефлексії, намагаються постійно аналізувати свою діяльність, її результати й ставити завдання щодо її вдосконалення. Відрізняються стійкою позитивною «Я-концепцією».

Характерним є високий рівень інтелектуальної працездатності та творчості, висока життєтворча активність, комунікабельність, упевненість у собі, самостійність, допитливість, наполегливість, прагнення до самостійності, прогнозованість освітніх орієнтирів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У результаті наукового пошуку теоретично обґрунтовано структурні компоненти готовності майбутніх психологів до професійного самовдосконалення (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-рефлексивний), визначено показники (сформована мотивація та професійно-ціннісні орієнтації до професійного самовдосконалення; володіння системними знаннями щодо професійного самовдосконалення, розвиненість професійного мислення; здатність проектувати власну стратегію професійного розвитку та активна професійна позиція; наявність професійно значущих особистісних якостей та усвідомлення цілей професійного самовдосконалення), схарактеризовано рівні готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення (високий, достатній, середній, низький). Таким чином, визначені критерії, показники та рівні готовності майбутніх соціальних педагогів до професійного самовдосконалення не вичерпують всебічності професійної підготовленості студентів до означеного виду діяльності, але дають змогу здійснити її оцінку та окреслити дієві шляхи позитивного впливу на процес фахової підготовки майбутніх соціальних працівників. Перспективами дослідження даної проблеми вважаємо визначення діагностичного інструментарію виявлення готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення за вищевказаними критеріями та показниками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Букач, М. М. (2016). Компетентісно орієнтоване навчання як основа формування майбутнього соціального працівника. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка*, 22, 119-131 (Bukach, M. M. (2016). Competence-based study as a basis for the formation of the future social worker. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 11: Social Work. Social pedagogy*, 22, 119-131).
2. Бусел, В. Т. (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Ірпінь: «Перун» (Busel, V. T. (2005). *Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language*. Irpen: "Perun").

3. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Lybid).
4. Діденко, О. В. (2003). *Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів* (автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04). Хмельницький (Didenko, O. V. (2003). *Pedagogical conditions of professional self-improvement of future officers* (PhD thesis abstract). Khmelnytskyi).
5. Дудікова, Л. В. (2011). *Формування готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх лікарів* (автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04). Вінниця (Dudikova, L. V. (2011). *Formation of readiness for professional self-improvement of future physicians* (PhD thesis abstract). Vinnytsia).
6. Ігнатюк, О. А. (2010). *Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету* (автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04). Харків (Ihnatiuk, O. A. (2010). *Theoretical and methodological principles of preparation of the future engineer for professional self-improvement in the conditions of a technical university* (DSc thesis abstract). Kharkiv).
7. Клименюк, Н. В. (2018). *Формування професійних компетенцій у майбутніх соціальних працівників до геронтологічного супроводу клієнтів. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Трансформаційні зміни особистості студентської молоді засобами професійної освіти» 17 квітня 2018 р., Миколаїв, 87-89* (Klymeniuk, N. V. (2018). *Formation of professional competences for future social workers for gerontological support of clients. Materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference "Transformational changes in the personality of student youth through means of professional education", April 17, 2018, Mykolaiv, 87-89*).
8. Ларионова, И. А. (2014). *Профессиональная подготовка специалистов социальной работы: компетентностный подход. Фундаментальные исследования, 11, 2734-2739* (Larionova I. A (2014). *Professional training of social work specialists: a competence approach. Fundamental research, 11, 2734-2739*).
9. Морозов, С. М. (2000). *Словник іноземних слів*. Київ: Наукова думка (Morozov, S. M. (2000). *Dictionary of foreign words*. Kyiv: Scientific Thought).
10. Северіна, Т. М. (2008). *Формування готовності майбутніх педагогів до особистісного та професійного самовдосконалення. Педагогічний дискурс, 3, 175-178*. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2008_3_40 (Severina, T. M. (2008). *Formation of the readiness of future teachers for personal and professional self-improvement. Pedagogical discourse, 3, 175-178*. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2008_3_40).
11. Сидоров, А. А., Прохорова, М. В., Синюхин, Б. Д. (2006). *Педагогика физической культуры*. Москва: «Тера-Спорт» (Sidorov, A. A., Prokhorov, M. V., Siniukhin, B. D. (2006). *Pedagogy of physical culture*. Moscow: Tera-Sport).
12. Сущенко, О. (2018). *Теоретичні умови формування професійних якостей у майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі виробничої практики в умовах центру комплексної реабілітації дітей з інвалідністю. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 6, 284-294* (Sushchenko, O. (2018). *Theoretical conditions of formation of professional qualities of future specialists in physical rehabilitation in the process of industrial practice in the conditions of the center of complex rehabilitation of children with disabilities. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 6, 284-294*).

РЕЗЮМЕ

Моренко Ольга. Критерии, показатели и уровни сформированности готовности будущих социальных работников к профессиональному самосовершенствованию.

В статье раскрыта актуальность профессиональной подготовки будущих социальных работников к профессиональному самосовершенствованию. Определены и теоретически обоснованы основные критерии, конкретизированы показатели и выделены уровни готовности будущих специалистов. Для определения готовности будущих социальных работников к профессиональному самосовершенствованию выделены мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и личностно-рефлексивный критерии. Каждый критерий включает совокупность качественных показателей, раскрывающих содержание и предоставляют характеристику готовности будущего специалиста по социальной работе к профессиональному самосовершенствованию. Охарактеризованы уровни готовности будущих социальных работников к профессиональному самосовершенствованию (высокий, средний, низкий).

Ключевые слова: готовность, компетентность, профессиональное самосовершенствование, будущий социальный работник, критерии, показатели и уровни готовности к профессиональному самосовершенствованию.

SUMMARY

Morenko Olha. Criteria, indicators and levels of future social workers' readiness formation for professional self-improvement.

Of particular importance for Ukraine is a modernized institution of social work, aimed at promoting the personality in meeting his needs and realizing opportunities in all spheres of life for successful adaptation to the conditions and requirements of modern society. In this connection, attention is paid to professional training of specialists in social work. Modern priorities for the development of education require formation of students of professional competence during the period of study in higher education institutions. As a result of scientific research, the structural components of the readiness of future psychologists for professional self-improvement (motivational-value, cognitive, activity, personality-reflexive) are theoretically substantiated, indicators are defined (formed motivation and professional-value orientations for professional self-improvement, possession of system of knowledge in relation to professional self-improvement, development of professional thinking; ability to design own strategy of professional development and active professional position; patency of professionally significant personal qualities and professional self awareness purposes). Author determined the level of future social workers to professional self-improvement (high enough, medium, low).

Thus, the defined criteria, indicators and levels of readiness of future social pedagogues for professional self-improvement do not exhaust the comprehensiveness of the professional preparedness of students for the specified type of activity, but allow evaluating it and outlining the effective ways of positive influence on the process of professional training of future social workers. Prospects for the study of this problem we consider in the definition of diagnostic tools for identifying the readiness of future social workers for professional self-improvement according to the above mentioned criteria and indicators. The purpose of the article is to identify and characterize the criteria, indicators and levels of readiness of future social workers for professional self-improvement.

As a result of scientific research, the structural components of the readiness of future psychologists for professional self-improvement (motivational-value, cognitive, activity, personality-reflexive) are theoretically substantiated, indicators, levels of readiness of future social workers for professional self-improvement (high, sufficient, average, low) are determined. The determined criteria, indicators and levels of readiness of future social

workers for professional self-improvement do not exhaust the comprehensiveness of the professional preparedness of students for the specified type of activity. Prospects for the study of this problem we consider the definition of diagnostic tools for identifying the readiness of future social workers for professional self-improvement according to the above mentioned criteria and indicators.

Key words: *readiness, competence, professional self-improvement, future social worker, criteria, indicators and readiness levels for professional self-improvement.*

УДК 378.147:811

Ганна Полякова

Харківський національний економічний
університет імені Семена Кузнеця
ORCID ID 0000-0003-3199-3810

Світлана Ачкасова

Харківський національний економічний
університет імені Семена Кузнеця
ORCID ID 0000-0001-7233-0189
DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/131-145

ОЦІНКА ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ НА ОСНОВІ КВАЛІМЕТРИЧНОГО ПІДХОДУ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито сутність кваліметричного підходу та встановлено його роль у процедурах оцінювання якості освітніх програм у закладі вищої освіти. Розроблено базову кваліметричну модель оцінки якості освітньої програми, що може слугувати інструментом її поточного моніторингу та періодичного перегляду при реалізації системи внутрішнього забезпечення якості освіти. Запропонована базова кваліметрична модель ґрунтується на параметрах, відповідних факторах та критеріях, що мають питому вагу в моделі. При побудові кваліметричної моделі обрано 8 параметрів та визначено 57 критеріїв оцінки, перелік яких сформовано на базі проведеного аналізу законодавства України в сфері вищої освіти, рекомендацій до розробки та оцінки якості освітніх програм. Обрано напрями діяльності і процеси, що впливають на якість освітніх програм з боку різних учасників освітнього процесу. Одержані результати нададуть змогу сформувати власні підходи закладів вищої освіти до оцінки якості освітніх програм.

Ключові слова: *якість освіти, освітня програма, критерії, кваліметричний підхід, факторно-критеріальна модель, внутрішнє забезпечення якості вищої освіти, оцінка якості освітніх програм, заклад вищої освіти.*

Постановка проблеми. Питання забезпечення якості вищої освіти є пріоритетними як у Європейському, так і вітчизняному освітньому просторах. Нині в Україні вибудовується національна система забезпечення якості, складовою якої є формування та розвиток внутрішніх систем забезпечення якості.

Побудова систем внутрішнього забезпечення якості, розроблення відповідних процедур та інструментів є на сьогодні вимогою Закону «Про вищу освіту» (Розділ V. Забезпечення якості вищої освіти, ст. 16. Система забезпечення якості вищої освіти) (*Про вищу освіту: Закон України*).

Ключове місце в системі внутрішнього забезпечення якості займає якість освітніх програм (освітньо-професійних, освітньо-наукових), що вимагає запровадження процесів і процедур збору, аналізу, використання достовірної інформації для ефективного управління якістю. Адекватність та об'єктивність цієї інформації є запорукою прийняття ефективних рішень щодо гарантування та поліпшення якості освітніх програм. Таку інформацію можна отримати шляхом кваліметричного моделювання та вимірювання.

Аналіз актуальних досліджень. Широке коло питань щодо узагальнення підходів, найкращих практик оцінки якості освіти різних рівнів та використання ліметрії досліджували такі науковці як: Г. Азгальдов (Азгальдов, 1971), І. Анєнкова (Анненкова, 2012), О. Ануфрієва (Ануфрієва, 2013), В. Григораш (Григораш, 2014), Г. Дмитренко (Дмитренко, 1996), Г. Єльнікова (Єльнікова, 2004а; 2004b; 2009), О. Касьянова (Касьянова, 2006; 2012), П. Ковальчук (Ковальчук, 2011), С. Кретович (Кретович, 2011), В. Приходько (Приходько, 2009) та ін.). Цими науковцями описана технологія використання кваліметрії в управлінні освітою на різних рівнях, результатом якої є комплексна оцінка стану досліджуваного об'єкту. Роль спеціального інструментарію відіграють кваліметричні моделі стану або процесу, що відстежуються, зокрема – факторно-критеріальні моделі діяльності, розроблені на основі кваліметричного підходу. Кваліметрична модель – це певна норма, зразок об'єкта з якісно-кількісними характеристиками. Ця норма-зразок задає основні унормовані орієнтири діяльності об'єктів у вигляді параметрів, факторів і критеріїв першого порядку. Однак, недостатньо розробленими залишаються питання обґрунтування підходів до оцінки якості саме освітньої програми в закладі вищої освіти із застосуванням кваліметричної моделі.

Мета статті – розроблення кваліметричної моделі оцінки якості освітньої програми в закладі вищої освіти для гарантування та поліпшення якості.

Методи дослідження. Методи аналізу, синтезу, порівняння та факторно-критеріальне моделювання були використані для розроблення базової кваліметричної моделі оцінки якості освітньої програми в закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні існують різні способи освітніх вимірювань якості. Об'єктивність у вимірюванні отриманих результатів здатна забезпечити одна з наук, яка використовується при проведенні моніторингових досліджень, – кваліметрія. Основний метод кваліметрії – експертний.

Останнім часом для вимірювання будь-якого об'єкта або предмета в педагогічних дослідженнях з метою об'єктивної кількісної характеристики стану об'єкта використовують факторно-критеріальні моделі діяльності (кваліметричні зразки), які розробляються на засадах кваліметрії. Якість

оцінювання стану штучно створених систем певною мірою залежить від якості визначених показників (стандартів) цього стану.

У теорію кваліметрії і практику її використання вчені зробили значний внесок, зокрема Г. Дмитренко вважає, що для впровадження кваліметричного підходу до визначення якості навчального процесу необхідно враховувати, що: по-перше, глобальна (ідеальна) мета освіти має бути декомпозована на компоненти; по-друге, виділені компоненти мають бути вимірюваними, тобто мати відображення в певних параметрах; по-третє, компоненти глобальної мети мають бути вимірюваними на кожному етапі освіти, характеризуватися певною наступністю, мати наскрізні цілі (Дмитренко, 1996).

При розгляді педагогічних процесів І. Підласий, І. Распопов та інші виокремлюють кількісну дидактику, головними напрямками якої є застосування математичних і кібернетичних методів для обробки результатів дидактичних спостережень та експериментів для побудови теорії моделювання, діагностики, прогнозування й комп'ютеризації навчання (*Побудова систем управління якістю освіти вищих навчальних закладів*).

О. Касьяновою визначено сутність, алгоритм, форми та методи педагогічної експертизи закладу освіти, управлінської, навчально-виховної діяльності (Касьянова, 2012). Для здійснення педагогічної експертизи вчена використовує кваліметричні моделі.

Кваліметрія, за визначенням Г. Азгольдова, це – наукова дисципліна, яка вивчає методологію і проблематику комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об'єктів – предметів або процесів (Азгольдов, 1971). Під кваліметрією найчастіше розуміють оцінювання якісних властивостей процесу, явища, предмета кількісними показниками з використанням певної математичної моделі та технології.

На думку І. Анненкової, критеріальний комплекс якості освіти в закладі вищої освіти містить у собі три групи, конкретизовані в найважливіших показниках, що, на думку авторів, доцільно також застосовувати для оцінки якості освітніх програм, зокрема: критерії якості умов для здійснення освітнього процесу; критерії якості реалізації освітнього процесу; критерії якості результатів освітнього процесу (Анненкова, 2012).

Використання моніторингових технологій в управлінні якістю в закладі вищої освіти спрямовано, насамперед, на забезпечення показників якості, воно є закономірним вирішенням протиріч між існуючими вимогами стандартів як соціальною нормою якості та результатом.

Кваліметрична модель є найефективнішим підходом при здійсненні вимірювань у моніторингових процедурах, який забезпечує кількісну оцінку якості діяльності. Розробка кваліметричної моделі якості освітніх програм у закладі вищої освіти має здійснюватися відповідно до алгоритму діяльності управлінської структури, визначеного в роботі Г. Єльнікової (Єльнікова та

Ануфрієва, 2004): на основі визначених компонентів якості освіти визначаються основні параметри цих компонентів; формуються показники напрямів діяльності управлінської структури, необхідних для досягнення заданих параметрів, і показники першого порядку; визначаються показники другого порядку, які характеризують вимоги до кожного показника першого порядку; визначається вага параметрів, показників методом експертної оцінки; оформлюються моделі у вигляді таблиць.

Запропонований В. Григораш (Григораш, 2014) загальний алгоритм застосування кваліметричного підходу для оцінювання освітньої діяльності та її результатів, на думку авторів, також доцільно використовувати для оцінювання якості освітньої програми. Цей алгоритм передбачає: визначення структури об'єкта оцінювання; визначення показників (параметрів, факторів, критеріїв); визначення коефіцієнтів вагомості кожного показника та вибір шкали оцінювання; складання кваліметричної (факторно-критеріальної) моделі; оцінювання об'єкта за кваліметричною моделлю; розробка рекомендацій за результатами оцінювання (Григораш, 2014).

Відповідно до ст. 1 «Основні терміни та їх визначення» Закону України «Про вищу освіту», освітня (освітньо-професійна чи освітньо-наукова) програма – це система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає: вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою; перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення; кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми; очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти (*Про вищу освіту: Закон України*).

В освітній програмі, відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (ст. 10, ч. 3), повинні бути представлені такі елементи (*Про вищу освіту: Закон України*): обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; перелік компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; форми атестації здобувачів вищої освіти; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності).

Заклад вищої освіти розробляє освітні програми відповідно до Стандартів вищої освіти. Виокремлюють такі різновиди освітніх програм: освітньо-професійна, освітньо-наукова та освітньо-творча (*Про вищу освіту: Закон України*).

Освітня програма містить такі складові: титульна сторінка; передмова; лист погодження; зміст; профіль освітньої програми; перелік компонентів освітньої програми; структурно-логічна схема; форма атестації здобувачів вищої освіти; матриця відповідності програмних

компетентностей; матриця забезпечення програмних результатів навчання (*Керівникам вищій навчальних закладів*).

На підставі освітньої програми заклад вищої освіти за кожною спеціальністю розробляє навчальний план, який визначає: перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС; послідовність вивчення навчальних дисциплін; форми проведення навчальних занять та їх обсяг; графік навчального процесу; форми поточного й підсумкового контролю (*Про вищу освіту: Закон України*).

Освітня програма визначається як узгоджений комплекс видів освітньої діяльності, що розроблений та організований для досягнення навчальних цілей упродовж певного тривалого й безперервного часу. Розробка освітніх програм має ґрунтуватися на компетентному підході з урахуванням вимог до фахівця, пропонованих міжнародним Проектом Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур у Європі» (Tuning Educational Structures in Europe) (*TUNING*).

Алгоритм розробки освітньої програми, за визначенням міжнародного освітнього проекту TUNING, складається з таких дій (*TUNING*):

1. Перевірка відповідності основним умовам (визначення суспільної потреби щодо розроблення та запровадження нової освітньої програми, проведення консультацій із зацікавленими сторонами, цікавість програми з академічного погляду, наявність внутрішніх/зовнішніх ресурсів закладу вищої освіти (наукової установи)).
2. Визначення профілю освітньої програми.
3. Опис мети програми та кінцевих результатів навчання.
4. Визначення загальних і фахових компетентностей.
5. Розроблення навчального плану.
6. Розроблення модулів і вибір методів викладання.
7. Визначення підходів до навчання та методів оцінювання.
8. Розроблення системи оцінювання якості освітньої програми з метою її вдосконалення.

Для розроблення освітньої програми формується проектна група і призначається її керівник (гарант освітньої програми). Призначення керівника проектної групи обумовлено вимогами Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності (*Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності*).

У Законі України «Про вищу освіту» (*Про вищу освіту: Закон України*) є Розділ V «Забезпечення якості вищої освіти», де передбачається створення закладом вищої освіти системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (внутрішнього забезпечення якості). У системі внутрішнього забезпечення якості значне місце відводиться формуванню якісних освітніх програм.

У Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському освітньому просторі вищої освіти (далі – ESG) цій складовій присвячено два стандарти: 1.2. «Розроблення і затвердження програм» та 1.9. «Поточний моніторинг і періодичний перегляд програм» (*Стандарти та рекомендації*). Це змушує науковців та практиків до пошуку, розробки дієвих інструментів, спрямованих на оцінювання якості освітніх програм, відстеження динаміки їх результативності, їх висвітлення для всіх зацікавлених осіб, здійснення самоаналізу та самооцінки для подальшого покращення.

Застосування саме кваліметрії дає змогу формалізувати якісні характеристики відповідних явищ і процесів завдяки їх поділу на простіші, визначити нормативність чи стандартність їх перебігу через систему критеріїв – показників діяльності (розвитку) об'єкта управління. Така система забезпечує замірювання результатів, які фіксують досягнення мети на певний час. За допомогою кваліметрії можна в кількісному вияві визначити якість будь-якого об'єкта управління (Єльнікова).

Кваліметрія передбачає структурування об'єкта вивчення (об'єкт у цілому – перший рівень спільності), поділ його на складові частини (другий рівень), які у свою чергу поділяються на частини (третій рівень) та ін. При цьому виходить ієрархічна система, що зазвичай відбивається схемою чи таблицею. Далі виробляється оцінка експертами (ранжування) або іншим шляхом («вимірювання») кожної складової та встановлення її вагомості (важливості) й, нарешті, поєднання цих оцінок за певними правилами в загальну оцінку об'єкта (Кретович, 2011).

Для оцінювання якості освітньої програми авторами розроблено базову кваліметричну модель оцінки якості освітньої програми в закладі вищої освіти, що представлена в табл. 1, на основі якої можуть бути розроблені кваліметричні субмоделі для освітніх (освітньо-професійних, освітньо-наукових) програм першого (бакалаврського) / другого (магістерського) рівнів вищої освіти за спеціальностями.

Як видно з табл. 1, при побудові кваліметричної моделі обрано 8 параметрів оцінки, що відповідають етапам «життєвого циклу освітньої програми»: підготовка до розроблення освітньої програми, розроблення освітньої програми, затвердження освітньої програми, вступ до програми здобувачів вищої освіти; організація освітнього процесу з реалізації освітньої програми; реалізація освітньої програми; результативність освітньої програми; система внутрішнього забезпечення якості. Для кожного параметру визначено критерії, перелік яких сформовано на базі проведеного аналізу законодавства України [13; 18–21] та рекомендацій до розробки та оцінки якості освітніх програм [21; 22]. Обрано напрями діяльності і процеси, що впливають на якість освітніх програм з боку різних учасників освітнього процесу.

Таблиця 1

Базова кваліметрична модель оцінки якості освітньої програми в закладі вищої освіти

Параметри - Р	Вагомість - М	Фактори	Вагомість - m	Критерії	Вагомість - V	Показники		
						Планові (базані) значення	Фактичні значення	Коефіцієнт відповідності
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Підготовка до розроблення освітньої програми (далі у кваліметричній моделі ОП) $P_1 = M_1 \{ [m_1 \Sigma (V_1 * K_1 - V_3 * K_3)] + [m_2 \Sigma (V_4 * K_4 - V_6 * K_6)] \}$	1	Аналіз зовнішнього середовища	1	1. Аналіз потреб ринку праці	V_1			K_1
				2. Аналіз вимог до фахівців	V_2			K_2
				3. Визначення потреб здобувачів вищої освіти	V_3			K_3
		Організація розроблення ОП	2	4. Створення проектної групи	V_4			K_4
				5. Залучення роботодавців для розроблення ОП	V_5			K_5
				6. Залучення студентів для розроблення ОП	V_6			K_6
Розроблення ОП $P_2 = M_2 \{ [m_3 \Sigma (V_7 * K_7 - V_{13} * K_{13})] \}$	2	Відповідність структури опису ОП встановленим вимогам	3	7. Титульний аркуш	V_7			K_7
				8. Передмова	V_8			K_8
				9. Профіль ОП зі спеціальності (1 – Загальна інформація; 2 – Мета ОП; 3 – Характеристика ОП; 4 – Придатність випускників до працевлаштування та подальшого навчання; 5 – Викладання та оцінювання; 6 – Програмні компетентності; 7 – Програмні результати навчання; 8 – Ресурсне забезпечення ОП; 9 – Академічна мобільність)	V_9			K_9
				10. Перелік компонент ОПП/ОНП та їх логічна послідовність	V_{10}			K_{10}
				11. Форма атестації здобувачів вищої освіти	V_{11}			K_{11}
				12. Матриця відповідності програмних компетентностей компонентам ОП	V_{12}			K_{12}
				13. Матриця забезпечення програмних результатів навчання відповідними компонентами ОП	V_{13}			K_{13}

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Затвердження ОП $P_3 = M_3 \{ [m_4 \Sigma (V_{14} * K_{14} - V_{17} * K_{17})] \}$	3	Процедури затвердження ОП	4	14. Здійснення процедур експертного оцінювання якості розробленої ОП	V_{14}			K_{14}
				15. Здійснення процедур погодження ОП	V_{15}			K_{15}
				16. Здійснення процедур затвердження ОП	V_{16}			K_{16}
				17. Оприлюднення ОП	V_{17}			K_{17}
Вступ до програми здобувачів ВО $P_4 = M_4 \{ [m_5 \Sigma (V_{18} * K_{18} - V_{20} * K_{20})] \}$	4	Організація вступної компанії	5	18. Прозорість умов вступу	V_{18}			K_{18}
				19. Прозорість правил прийому за освітніми ступенями	V_{19}			K_{19}
				20. Робота приймальної комісії	V_{20}			K_{20}
Організація освітнього процесу з реалізації ОП $P_5 = M_5 \{ [m_6 \Sigma (V_{21} * K_{21} - V_{24} * K_{24})] + [m_7 \Sigma (V_{25} * K_{25} - V_{27} * K_{27})] + [m_8 \Sigma (V_{28} * K_{28} - V_{30} * K_{30})] + [m_9 \Sigma (V_{31} * K_{31} - V_{33} * K_{33})] \}$	5	Організаційне забезпечення ОП	6	21. Навчальний план	V_{21}			K_{21}
				22. Графік навчального процесу	V_{22}			K_{22}
				23. Робочі навчальні плани	V_{23}			K_{23}
				24. Індивідуальні навчальні плани студентів	V_{24}			K_{24}
		Методичне та інформаційне забезпечення реалізації ОП	7	25. Відповідність методичного забезпечення навчальних дисциплін ліцензійним вимогам	V_{25}			K_{25}
				26. Різноманітність способів подання методичних та навчальних матеріалів (он-лайн, оф-лайн)	V_{26}			K_{26}
				27. Інформаційні ресурси бібліотеки, репозитарію, баз даних (об'єм, доступність)	V_{27}			K_{27}
		Кадрове забезпечення реалізації ОП	8	28. Відповідність викладацького складу ліцензійним вимогам	V_{28}			K_{28}
				29. Якість наукового (авторського) профілю НПП (авторизація у профілях науково-метричних баз даних)	V_{29}			K_{29}
				30. Залучення практиків, роботодавців до освітнього процесу	V_{30}			K_{30}
		Матеріально- технічне забезпечення реалізації ОП	9	31. Відповідність матеріально-технічного забезпечення ліцензійним вимогам	V_{31}			K_{31}
				32. Якість, достатність технічного обладнання	V_{32}			K_{32}
				33. Якість, достатність програмного забезпечення	V_{33}			K_{33}

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Реалізація ОП $P_6 = M_6 \{ [m_{10} \Sigma (V_{34} * K_{34} - V_{40} * K_{40})] \}$	6	Актуальні питання реалізації ОП	10	34. Актуальність, сучасність змісту освіти	V_{34}			K_{34}
				35. Якість викладання (форми, методи, технології)	V_{35}			K_{35}
				36. Якість оцінювання результатів навчання	V_{36}			K_{36}
				37. Підтримка студентів в освітньому процесі	V_{37}			K_{37}
				38. Можливість індивідуальної траєкторії навчання	V_{38}			K_{38}
				39. Академічна доброчесність	V_{39}			K_{39}
				40. Академічна мобільність	V_{40}			K_{40}
Результативність ОП $P_7 = M_7 \{ [m_{11} \Sigma (V_{41} * K_{41} - V_{44} * K_{44})] + [m_{12} \Sigma (V_{45} * K_{45} - V_{47} * K_{47})] \}$	7	Поточні результати ОП	11	41. Затребуваність ОП (за виконанням ліцензійного обсягу, конкурсного набору)	V_{41}			K_{41}
				42. Якість результатів навчання здобувачів ВО	V_{42}			K_{42}
				43. Якість досягнень здобувачів ВО (переможці олімпіад, конкурсів наукових робіт)	V_{43}			K_{43}
				44. Задоволеність якістю освітніх послуг	V_{44}			K_{44}
		Віддалені результати навчання	12	45. Продовження освіти здобувачів на наступному рівні освіти у ЗВО	V_{45}			K_{45}
				46. Працевлаштування випускників	V_{46}			K_{46}
				47. Успішність випускників	V_{47}			K_{47}
Система внутрішнього забезпечення якості $P_8 = M_8 \{ [m_{13} \Sigma (V_{48} * K_{48} - V_{57} * K_{57})] \}$	8	Реалізація стандартів ESG	13	48. Політика щодо забезпечення якості	V_{48}			K_{48}
				49. Розроблення й затвердження програм	V_{49}			K_{49}
				50. Студентоцентроване навчання, викладання та оцінювання	V_{50}			K_{50}
				51. Зарахування, досягнення, визнання та атестація студентів	V_{51}			K_{51}
				52. Викладацький персонал	V_{52}			K_{52}
				53. Навчальні ресурси та підтримка студентів	V_{53}			K_{53}
				54. Інформаційний менеджмент	V_{54}			K_{54}
				55. Публічна інформація	V_{55}			K_{55}
				56. Поточний моніторинг і періодичний перегляд ОП	V_{56}			K_{56}
				57. Циклічне зовнішнє забезпечення якості	V_{57}			K_{57}

Коефіцієнт відповідності розраховується як відношення фактичних результатів до планових.

Загальна оцінка якості освітньої програми (D) визначається за формулою: $D = P_1 + P_2 + P_3 + P_4 + P_5 + P_6 + P_7 + P_8$.

Якщо оцінка якості освітньої програми:

до 0,25, то – рівень якості освітньої програми не задовольняє вимогам;

0,25 – 0,5 – рівень якості освітньої програми критичний,

0,5 – 0,75 – рівень якості освітньої програми відповідає нормі (допустимий);

0,75 – 1,00 – рівень якості освітньої програми високий.

Кваліметрична модель оцінювання якості освітньої програми дає можливість здійснювати зовнішнє (експертне) оцінювання, а також слугувати інструментом самооцінки її реалізації, зокрема групою забезпечення якості.

Даний інструмент оцінювання освітніх програм складає основу для здійснення моніторингу та періодичного перегляду їх якості для постійного поліпшення.

Значне місце у процесі оцінювання якості освітніх програм належить моніторинговим процедурам вимірювання якості освітньої діяльності та якості результатів вищої освіти, серед яких дослідження рівня надання освітніх послуг на основі маркетингово-моніторингових та соціально-психологічних досліджень, які формуються на отриманні зворотного зв'язку від основних стейкхолдерів вищої освіти – абітурієнтів, студентів, випускників, викладачів, роботодавців.

Застосування маркетингово-моніторингових досліджень дозволяє систематично відстежувати маркетингову ситуацію, задоволеність зацікавлених сторін щодо якості освітнього середовища закладу вищої освіти, визначати поточний стан його розвитку та вчасно вибудовувати пріоритетні напрями змін і запроваджувати необхідні заходи для їх скеровування. Соціально-психологічні дослідження є складовою маркетингово-моніторингових досліджень і спрямовані на вивчення компонентів освітнього середовища закладу вищої освіти, особливостей позицій внутрішніх стейкхолдерів» (Poliakova, 2017). Система маркетингово-моніторингових та соціально-психологічних досліджень дозволяє отримувати об'єктивну інформацію, відстежувати основні питання якості освітніх програм на всіх етапах моделі «вхід – вихід» – від визначення очікувань абітурієнтів та мотивів вибору закладу вищої освіти і спеціальності до рівня задоволеності якістю освітньої програми, напрямів поліпшення якості надання освітніх послуг.

Особливістю запропонованого підходу до оцінювання якості освітніх програм на основі базової кваліметричної моделі передбачає можливість її адаптації для кожної освітньої програми, що забезпечує її варіативність.

Також, використання кваліметричного підходу сприяє оперативності, гнучкості – адаптивності управління, урахуванню поточних ситуацій на основі зворотного зв'язку, прогностичному регулюванню в умовах швидких змін, залученню учасників освітнього процесу (керівників структурних підрозділів, викладачів, студентів) до самоаналізу, самокорекції й самоорганізації власної діяльності щодо гарантування якості вищої освіти.

Висновки. Виділення основних положень кваліметрії та їх адаптація до задачі оцінювання якості освітньої програми закладу вищої освіти дає змогу в перспективі використовувати подібний інструментарій для вирішення нових завдань у дослідженнях, предметом яких виступає якість освіти.

Розроблено кваліметричну модель оцінки якості освітньої програми, що може слугувати інструментом моніторингу якості освіти закладу вищої освіти, створення умов її оцінювання при реалізації системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Запропонована базова кваліметрична модель ґрунтується на параметрах й відповідних факторах та критеріях, що мають відповідну питому вагу в моделі. При побудові кваліметричної моделі обрано 8 параметрів оцінки, визначено 57 критеріїв, перелік яких сформовано на базі проведеного аналізу законодавства України в сфері освіти та рекомендацій до розробки та оцінки якості освітніх програм. Обрано напрями діяльності і процеси, що впливають на якість освітніх програм з боку різних учасників освітнього процесу. Одержані результати нададуть змогу сформулювати власні підходи закладам вищої освіти щодо оцінки якості освітніх програм.

На основі запропонованої базової моделі можуть бути розроблені кваліметричні субмоделі оцінки освітніх програм першого, другого рівня освіти за спеціальностями. Отримані оцінки рівня якості освітніх програм складають підґрунтя їх поточного моніторингу та періодичного перегляду при реалізації системи внутрішнього забезпечення якості освіти в закладі вищої освіти.

Подальші дослідження будуть продовжені в напрямі розвитку кваліметричного підходу, розроблення кваліметричних субмоделей для оцінки освітніх програм різних рівнів освіти з урахуванням Національної рамки кваліфікацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азгальдов, Г. Г., Райхман, Э. П. (1973). *О квалиметрии*. М.: Изд-во стандартов (Azgaldov, H. H., Reichman, E. P. (1973). *On qualimetry*. М.: Publishing of Standards).
2. Анненкова, І. (2012). Моніторинг якості освіти у ВНЗ: кваліметричний підхід. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*, 10, 9-15. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_10_5 (Annienkova, I. (2012). Monitoring of the quality of education in higher education institutions: the qualimetric approach. *Origins of pedagogical skill. Series: Pedagogical Sciences*, 10, 9-15. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_10_5).
3. Анненкова, І. П. *Критерії і показники якості освіти у ВНЗ*. Режим доступу: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8_2011/1.pdf (Annienkova, I. P. *Criteria*

and indicators of the quality of education in higher education institutions. Retrieved from: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8_2011/1.pdf

4. Ануфрієва, О. Л. (2013). Оцінка готовності науково-педагогічних працівників до науково-дослідної роботи. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 5, 40-45 (Anufriyeva, O. L. (2013). Evaluation of readiness of scientific and pedagogical workers for research work. *Education and development of gifted personality*, 5, 40-45).

5. Григораш, В. В. (2014). Кваліметричний підхід до експертного оцінювання навчально-виховного процесу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 34 (87), 140-146 (Hryhorash, V. V. (2014). Qualimetric approach to expert evaluation of educational process. *Pedagogics of formation of a creative person in higher and secondary schools*, 34 (87), 140-146).

6. Дмитренко, Г. А. (1996). *Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу*. К.: МАУП (Dmytrenko, H. A. (1996). *Strategic management: target management of education on the basis of the qualimetric approach*. K.: MAUP).

7. Єльнікова, Г. В. *Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі*. Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/1/08egvonz.pdf>. (Yelnykova, H. V. *Monitoring as an effective means to evaluate the quality of general secondary education at an education institution*. Retrieved from: <http://tme.umo.edu.ua/docs/1/08egvonz.pdf>).

8. Єльнікова, Г. В., Ануфрієва, О. Л. (2004). Діагностика управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. У Л. Даниленко (Ред.), *Підготовка керівника середнього закладу освіти*, (сс. 77-102). К.: Міленіум (Yelnykova, H. V., Anufriyeva, O. L. (2004). Diagnostics of managerial competence of the head of a comprehensive education institution. *Preparation of the head of the secondary education institution*, (pp. 77-102). K.: Millennium).

9. Єльнікова, Г. В. (2004). *Основи адаптивного управління*. Харків: Основа (Yelnykova, H. V. (2004). *Fundamentals of adaptive management*. Kharkov: Osnova).

10. Єльнікова, Г. В. (Ред.) (2009). *Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи*. Чернівці: Технодрук (Yelnykova, H. V. (2009). *Adaptive management: essence, characteristics, monitoring systems*. Chernivtsi: Technodruk).

11. Касьянова, О. М. (2012). *Педагогічна експертиза навчального закладу*. Х.: Основа (Kasianova, O. M. (2012). *Pedagogical examination of an educational institution*. Kh.: Osnova).

12. Касьянова, О. М. (2006). Факторно-критеріальне моделювання як інструментарій експертизи якості освіти. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 6, 14-18 (Kasianova, O. M. (2006). Factor-criterial modeling as a toolkit of examination of the quality of education. *Director of school, lyceum, gymnasium*, 6, 14-18).

13. Керівникам вищій навчальних закладів: Лист МОН України від 28.04.2017 р. № 1 / 9-239 (*Heads of higher education institutions: Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated April 28, 2017 No. 1 / 9-239*).

14. Ковальчук, П. П., Опольський, І. В. (2011). *Моніторинг в освіті: методичний порадиш кабінет-центру моніторингу та експертизи якості освіти*. Рівне (Kovalchuk, P. P., Opolskii, I. V. (2011). *Monitoring in education: methodological guide of the cabinet-center of monitoring and evaluation of education quality*. Rivne).

15. Кретович, С. С. (2011). Моніторинг розвитку вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації як проблема педагогічної теорії та практики. *Теорія та методика управління освітою*, 6. Режим доступу:

http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_6/14.pdf

(Kretovych, S. S. (2011). Monitoring of the development of higher education institutions of the I-II levels of accreditation as a problem of pedagogical theory and practice. *Theory and methodology of education management*, 6. Retrieved from: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_6/14.pdf).

16. Побудова систем управління якістю освіти вищих навчальних закладів (2009). К.: Таксон (Building quality management systems in higher education institutions (2009). K.: Tucson).

17. Приходько, В. М. (2009). Кваліметричний підхід до моніторингу якості освіти загальноосвітнього навчального закладу. *Управління школою (Основа)*, 28, 15-31 (Prykhodko, V. M. (2009). Qualimetric approach to monitoring of the quality of education at a general education institution. *School Management (Osnova)*, 28, 15-31).

18. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 37-38. Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (On Higher Education: Law of Ukraine dated 01.07.2014 № 37-38. Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>).

19. Про затвердження Державних вимог до акредитації напряму підготовки, спеціальності та вищого навчального закладу: Наказ МОНмолодьспорту України від 13.06.2012 р. № 689. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1108-12> (On the approval of the State requirements for accreditation of the direction of training, specialty and higher education institution: Order of the Ministry of Education and Science, Youth and Sport of Ukraine dated 13.06.2012, No. 689. Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1108-12>).

20. Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF> (On approval of Licensing conditions for conducting educational activities: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 30, 2015 No. 1187. Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF>).

21. Розроблення освітніх програм (2014). К.: ДП «НВЦ «Пріоритети» (Development of educational programs (2014). K.: SE "Priority Research Center").

22. Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському освітньому просторі вищої освіти (ESG) (2015). К.: ТОВ «Поліграф плюс» (Standards and Recommendations on Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). K.: "Polygraph plus" Ltd.

23. Poliakova, G. (2017). Marketing-monitoring and social-psychological research in management of development of the educational environment of the higher education institution. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології (Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies)*, 6 (70), 117-130.

24. TUNING. Настройка образовательных структур в Европе: Итоговый отчет пилотного проекта. TUNING. Setting up educational structures in Europe: Final report of the pilot project – Phase 1. Retrieved from: www.bolognakg.net/doc/Tuning_phase1.pdf).

РЕЗЮМЕ

Полякова Анна, Ачкасова Светлана. Оценка качества образовательной программы на основе кваліметрического подхода в учреждении высшего образования.

В статье раскрыта сущность кваліметричного подхода и установлена его роль в процедурах оценки качества образовательных программ в учреждении высшего образования. Разработана базовая кваліметрическая модель оценки

качества образовательной программы, которая может служить инструментом ее текущего мониторинга и периодического пересмотра при реализации системы внутреннего обеспечения качества образования. Предложенная базовая квалиметрическая модель основывается на параметрах, соответствующих факторам и условиям, имеющих удельный вес в модели. При построении квалиметрической модели выбраны 8 параметров и определены 57 критериев оценки, перечень которых сформирован на основе проведенного анализа законодательства Украины в сфере высшего образования, рекомендаций к разработке и оценке образовательных программ. Избраны направления деятельности и процессы, влияющие на качество образовательных программ со стороны различных участников образовательного процесса. Полученные результаты дадут возможность сформировать собственные подходы учреждений высшего образования по оценке качества образовательных программ.

Ключевые слова: качество образования, образовательная программа, критерии, квалиметрический подход, факторно-критериальная модель, внутреннее обеспечение качества высшего образования, оценка качества образовательных программ, учреждение высшего образования.

SUMMARY

Poliakova Hanna, Achkasova Svitlana. Evaluation of quality of educational program based on qualimetric approach in higher education institution.

The article is devoted to the problem of the search for tools for assessing the quality of educational programs (EP) as part of the system of internal quality assurance in the higher education institution. The aim of the article is to substantiate and develop a qualitative model for evaluating the educational program for guaranteeing and improving its quality.

The article reveals the essence of the qualimetric approach and establishes its role in the procedures for assessing the quality of educational programs at the higher education institution.

Using the factor-criterion modeling method, a basic qualimetric model for assessing the quality of an educational program has been developed, which contains parameters, relevant factors and criteria having a specific weight in the model. While developing the qualimetric model, 8 parameters (stages of the "life cycle" of the educational program) are distinguished: preparation for development of EP, development of EP, approval of EP, introduction to the program of higher education applicants; organization of educational process on implementation of EP; realization of EP; efficiency of EP; system of internal quality assurance. For each parameter, factors that reflect specification/detail of the parameters, the processes that provide them – totally 13 factors – are defined. For each factor, a group of criteria is quantified – totally 57 criteria. The list is formed on the basis of the analysis of the legislation of Ukraine in the field of education, recommendations for the development and assessment of the quality of educational programs. The areas of activity and processes that influence the quality of educational programs by different participants in the educational process are selected.

The basic qualimetric model involves defining the desired (reference values) of the criteria and displaying the actual values for each criterion in quantitative terms. On the basis of comparison of actual and planned values, the coefficient of compliance is calculated, which reflects the indicator of the manifestation of the criterion.

The practical significance of the model lies in the fact that on the basis of the proposed basic model qualimetric submodels for assessing educational programs of the first, second level of education in specialties can be developed. The obtained assessments of the quality level of educational programs form the basis for their current monitoring and periodic review when implementing the system of internal quality assurance in higher education institutions.

Further research will be continued in the direction of development of a qualitative approach, development of qualitative submodels for the assessment of educational programs at different levels of education, taking into account the national qualifications framework.

Key words: *quality of education, educational program, criteria, qualimetric approach, factor-criterion model, internal quality assurance of higher education, evaluation of educational programs quality, higher education institution.*

УДК 378.14:379.8

Інна Романюк

Хмельницький національний університет

ORCID ID 0000-0003-3292-848X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/145-155

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО- ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано проблему фахової підготовки фахівців соціально-педагогічного профілю в контексті вмінь із організації культурно-дозвіллевої діяльності; розкрито сутність поняття «педагогічні умови»; розглянуто наукові погляди дослідників щодо педагогічних умов підготовки студентів-соціальних педагогів; обґрунтовано педагогічні умови формування професійних умінь із організації змістовного дозвілля учнів у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: *культурно-дозвіллева діяльність, готовність до організації культурно-дозвіллевої діяльності, підготовка майбутніх соціальних педагогів, педагогічні умови формування готовності.*

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейський освітній простір та бажання відповідати її рівню освіти вимагає перегляду існуючих стратегій та підходів у підготовці молодих спеціалістів. За тих обставин, коли зруйноване широке коло позашкільних, клубних, культурно-освітніх установ, культурно-дозвіллева сфера навідмінно від радянської системи освіти перейшла в приватний сегмент надання послуг, багато гуртків та секцій є платними, але ж не всі батьки матеріально спроможні віддати дитину в декілька гуртків різних напрямів, особливо ця тема актуальна в сільській місцевості, де такі інституції культурного дозвілля, як філармонія, музей, просто відсутні. Адже культурно-дозвіллева діяльність може стати досить ефективним засобом соціалізації і розвитку особистості, її індивідуально-творчої активності, але за умови, якщо її організаторами стануть соціальні педагоги, які матимуть спеціальну підготовку й високу професійну компетентність. Це, у свою чергу, потребує розробки теорії, методики і технології підготовки соціальних педагогів до організації культурно-дозвіллевої діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Питаннями сутності феномену «культурно-дозвіллева діяльність» займалися такі дослідники, як З. Аліман,

А. Арнольд, Г. Євтеєва, Г. Зборовський, Т. Кисельова, І. Лучок, А. Макаренко та ін., вивчення особливостей організації культурно-дозвілєвої діяльності в мікросередовищі –В. Бочарова, О. Карпенко, Р. Короткова, М. Поплавський, особливості процесу соціалізації особистості у вільний час розглядали у своїх працях Б. Брилін, А. Мудрик, М. Лукашевич, Н. Маслова та ін.

Значним внеском у теорію і практику підготовки соціальних педагогів до організації культурно-дозвілєвої діяльності стали праці І. Зимньої, О. Кузьменка, Л. Міщик, Б. Шапіро, А. Вишняк, А. Капської.

Ураховуючи актуальність проблем організації культурно-дозвілєвої діяльності підростаючого покоління, а також наявні виховні можливості та педагогічні перспективи щодо її вдосконалення, такі сучасні українські науковці, як І. Бех, А. Богуш, Л. Кондрашова, В. Кузь, С. Литвиненко, О. Сухомлинська, Т. Сущенко, Т. Черніговець та ін. одноставно наголошують, що дитяче дозвілля, яке здійснюється в емоційно-розважальному середовищі неформального спілкування, виявляє свою сутність як об'єкт педагогічних зусиль різноманітних соціальних інститутів, що склалися історично (сім'я, школа, культурно-дозвілєві і спеціально позашкільні заклади, включаючи державні бібліотеки, музеї, будинки творчості, клуби при школах та за місцем проживання, громадські й приватні аматорські організації). При цьому, незалежно від форм своєї організації, дитяче дозвілля, як поліфункціональний феномен, здебільшого виявляє свою сутність як: час відновлення сил дитини, що були втрачені нею у процесі навчальної діяльності (А. С. Воловик, В. І. Воловик); час духовного розвитку особистості дитини, бо воно надає їй можливість вільного вибору суспільно значущих ролей, забезпечуючи умови діяльності, що сприяють доцільному використанню її безмежних можливостей (Г. С. Костюк, В. О. Сухомлинський); сфера життєдіяльності дитини, що реалізує принцип гармонійної репродукції всіх її морально-естетичних якостей та здібностей, які формуються за умов тренування їх у процесі відповідної (творчої, художньої, ігрової, спортивної тощо) діяльності (В. М. Григор'єв); сукупність занять у вільний час, за допомогою яких задовольняються безпосередні фізичні, психічні та духовні потреби здебільшого відновлювального характеру (В. П. Піча); сукупність умов для діяльності дитини, метою якої є відпочинок, розвага, гармонійний розвиток, а також сама ця діяльність (Л. М. Білоножко, Т. І. Сущенко); прекрасне середовище для розвитку дружби, товаришкості, психологічної самостійності школярів, що через заняття в клубах, гуртках, а також участь у колективних іграх та забавах надає можливість виступити їм у нових соціальних позиціях і ролях, відмінних від тих, які вони виконують у навчальній діяльності (І. Н. Єрошенков); умова опанування дитиною культурними цінностями, задоволення духовних потреб, оволодіння навичками й уміннями спілкування як зі своїми однолітками й дорослими, так і культурно-дозвілєвої (вокально-хорове і танцювальне виконавство, гра

на музичних інструментах, фольклор, декоративно-ужиткові види творчості тощо) діяльності (Т. І. Черніговець).

Водночас більш глибоке вивчення окресленої проблеми дозволяє висловити думку, що одним із істотних недоліків у підготовці фахівця до організації культурно-дозвілєвої діяльності є слабка педагогічна орієнтованість на створення умов для організованого дозвілля особистості та для її інтелектуального, духовного розвитку.

Особливості функціонування соціального педагога в культурно-дозвілєвій сфері та його професійна підготовка до цієї діяльності на сьогодні ще вивчені недостатньо. Теоретичні засади цієї проблеми лише частково розглянуті в наукових дослідженнях, а вивчення досвіду практичної діяльності фахівців у соціокультурній сфері свідчить, що цілісної системи професійної підготовки студентів до організації культурно-дозвілєвої діяльності різних категорій молоді у вищій школі досі ще не створено.

Метою статті є аналіз педагогічних умов ефективного формування в майбутніх соціальних педагогів готовності до організації культурно-дозвілєвої діяльності серед учнів загальної середньої школи.

Методи дослідження, такі як діалектичний, системно-структурний, формально-логічний, методи аналізу, синтезу, узагальнення, аналогії та дедукції.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що сьогодні особливого значення набуває створення педагогічних умов, необхідних для формування в майбутніх соціальних педагогів професійної компетентності. Оскільки потреби ринку праці вимагають докорінної перебудови структури навчально-виховного процесу, важливо організувати такі педагогічні умови навчального процесу, щоб ці компоненти взаємодіяли, і процес засвоєння теоретичної інформації відбувався паралельно з практичною діяльністю.

У трактуванні феномена «організація» культурно-дозвілєвої діяльності учнів, хоч й відсутня єдність думок, однак науковці виходять із того, що це: управління їхнім вільним часом шляхом створення умов, які забезпечують вільний вибір справді культурних форм та засобів проведення вільного часу, відповідно до їхніх різнобічних інтересів і потреб (Є. Б. Акнаєва, В. П. Піча); надання можливості кожному з них активно проявити себе, виявити ініціативу, а не «споживати» підготовлені вчителем-вихователем, культосвітнім працівником заходи (М. Г. Бушканець); здійснення вмілого тактовного «переходу» учнів від простих форм діяльності до все більш складних, від пасивного відпочинку до виховання глибоких соціальних і культурних устремлінь, від пасивного засвоєння культурних цінностей – до багатогранної самостійної творчості» (Г. Г. Волощенко); пробудження їхніх власних потреб, для чого необхідний не стандартний, а особливий підхід, що передбачає зацікавлення духовно повноцінними формами проведення

культурного дозвілля, підтримку особисто корисних ініціатив, допомогу в починаннях (О. О. Мелік-Пашаєв); наповнення вільного часу учнів змістом, що особливо сприяє формуванню в них духовності, національної свідомості, загальнолюдських якостей, творчих здібностей (Т. І. Черніговець).

Готовність до організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів вважаємо важливою складовою професійної компетентності майбутнього соціального педагога, що є умовою конкурентоздатності випускника закладу вищої освіти на ринку праці. Під професійною компетентністю соціального педагога розуміємо інтегральну характеристику спеціаліста, відмінними ознаками якої є готовність і здатність кваліфіковано організовувати виховний процес, зокрема використовувати педагогічні можливості ігрової діяльності, що сприяє особистісному зростанню дитини (Бочелюк та Бочелюк, 2006, с. 135). Структура професійної компетентності соціального педагога складається з таких видів компетенцій: функціональної (загальнопрофесійні, професійні та спеціальні педагогічні знання й уміння, способи діяльності, що необхідні для успішної реалізації виховних завдань у самостійній діяльності, діагностики й проектування виховного процесу), нормативно-правової (знання основних положень державних нормативно-правових актів, що регулюють функціонування освітньої сфери в Україні, володіння навичками самостійного опрацювання та усвідомлення нових документів, які унормовують виховний процес у закладах освіти), соціальної (соціальна відповідальність за результати своєї праці; уміння навчати, розвивати й формувати, доводити, переконувати й аргументувати), комунікативної (уміння встановлювати контакти, узгоджувати свої дії, обирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях, підтримувати діалог, прогнозувати можливі напружені міжособистісні ситуації, не допускати конфліктних ситуацій, уміти вирішувати конфлікти). Зазначені вище компетенції мають формуватися у студентів протягом усього навчання в виші, зокрема й під час вивчення спеціальних дисциплін (Бібік, 2015, с. 48).

Визначення педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації культурно-дозвілєвої діяльності потребує уточнення понять «педагогічні умови» та «педагогічні умови підготовки». Модель соціально-педагогічної підготовки, що спрямована на передачу майбутньому соціальному педагогу необхідних знань, умінь, навичок, сформулювали такі провідні вчені в галузі дидактики, як І. А. Зязюн, І. Д. Бех на царині виховання. Саме вони перемістили акценти зі знань спеціаліста на його особистісні якості, які одночасно є і метою, і засобом підготовки спеціаліста до майбутньої спеціальності. Виходячи з цих провідних ідей, а також із теоретичних розробок та практичних здобутків педагогів із досліджуваної проблеми, ми сформулювали педагогічні умови, що забезпечать ефективну підготовку майбутніх соціальних педагогів до організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів середньої школи.

Пошуки визначення поняття «педагогічні умови» показали, що цю категорію досліджували й обґрунтовували науковці К. Дубич, О. Гура, Н. Житнік, М. Зверева, Ю. Костюшко, О. Мещанінов, В. Стасюк та інші. Так, зокрема, умови, як змістову характеристику компонентів педагогічної системи (зміст, методи, форми, засоби, особливості взаємодії учасників педагогічного процесу тощо), розглядає М. Зверева. Поняття «педагогічні умови» К. Дубич (2007) визначає як сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених заходів педагогічного процесу, які забезпечують досягнення конкретної мети (с. 157). Педагогічні умови професійної підготовки В. Стасюк визначає як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей. Науковець досліджував педагогічні умови навчання, професійний відбір, різнорівневе професійно-педагогічне навчання у закладі вищої освіти (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр), післядипломну освіту (самоосвіта, підвищення кваліфікації, оволодіння спеціалізаціями). Вище наведені визначення дають можливість дійти узагальненого твердження, що «педагогічні умови» – це детермінанти, що забезпечують процес формування знань, умінь і навичок. Ми будемо ґрунтуватися на підходах Ю. Костюшко (2005) та під педагогічними умовами підготовки розуміємо сукупність обставин життєдіяльності суб'єктів (педагог-студент), які зумовлюють розвиток особистості, сприяють формуванню готовності до діяльності в новій соціокультурній ситуації (с. 147).

Водночас ми усвідомлюємо, що процес підготовки соціальних педагогів до організації культурно-дозвілєвої діяльності має свою специфіку. Набуття студентами теоретичних знань, практичних умінь і навичок є визначальним у процесі підготовки й формуванні готовності майбутніх соціальних педагогів до майбутньої професійної діяльності, у тому числі й до організації культурно-дозвілєвої діяльності. Узагальнення теоретичних підходів до визначення та характеристики понять «педагогічні умови» та «педагогічні умови професійної підготовки» дозволило нами визначити й обґрунтувати зміст педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації культурно-дозвілєвої діяльності. Першою умовою є формування мотивації майбутнього соціального педагога до набуття теоретичних знань та вмінь із організації культурно-дозвілєвої діяльності. Ми вважаємо, що підготовка майбутніх соціальних педагогів до організації культурно-дозвілєвої діяльності буде значно ефективнішою за умови організації системної, неперервної роботи з формування мотивації. Мотив виступає усвідомленим чинником, що визначає спрямованість дій і вчинків людини. У мотивах конкретизуються потреби, які не тільки визначають їх, а й самі змінюються і збагачуються внаслідок розширення кола об'єктів, які їх задовольняють. Розвиток у студентів спонукальних мотивів навчання залежить від певних умов, а саме: усвідомлення безпосередніх і

перспективних цілей навчання; розуміння теоретичної і практичної значущості засвоєних знань; емоційність викладання і сприймання змісту наукової інформації; накопичення об'єму і новизна інформації; професійна спрямованість; підтримка зацікавленості, інтересу студентів у навчальній діяльності; створення позитивного психологічного клімату в навчальній групі. Процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації культурно-дозвілєвої діяльності буде успішним за умови розвитку пізнавального інтересу, складовими якого є емоційні враження, ініціативи, інтелектуальні здобутки тощо. Сукупність таких утворень у процесі вивчення фахових дисциплін підсилюватиме мотивацію навчання. Усвідомлення необхідності знань, умінь, формування необхідних якостей може сприяти вмінням з успішної організації культурно-дозвілєвої діяльності, а також розвиткові інтересу до змістовного її виконання. Розвиток інтересу до накопичення знань, умінь і навичок організації культурно-дозвілєвої діяльності буде результативним за умови використання викладачами активних методів та форм навчання (дискусій, рольових ігор, тренінгів, практичних робіт); емоційності у викладі навчального матеріалу; створення сприятливого для навчання емоційного клімату; організації продуктивної внутрішньогрупової навчальної діяльності; здійснення зворотного зв'язку з аудиторією; аналізу успіхів і причин невдач. Важливим у формуванні мотивації є реалізація потреби в досягненні успіху, що сприяє формуванню цілей і лежить в основі наполегливості у вирішенні професійних завдань. Зазначимо, що якщо потреба в досягненні не реалізована, то велика ймовірність зниження успішності навчально-пізнавальної діяльності. Тому важливо створювати необхідні чинники для її реалізації. Одним із таких чинників є активне залучення студентів до процесу не лише отримання знань із теорії і технології організації культурно-дозвілєвої діяльності, але й безпосереднього їх використання на практиці, адже досвід і знання, уміння та навички, які накопичують студенти, слугують джерелом їх професійного зростання. Отже, використання активних інноваційних форм і методів навчання, створення комфортної атмосфери комунікативної взаємодії, об'ємність змісту і новизна навчального матеріалу, повага до особистості студента може сприяти активному формуванню мотивації до оволодіння знаннями, уміннями, навичками організації культурно-дозвілєвої діяльності.

Складність професійного навчання спеціаліста дозвілєвої сфери посилюється відсутністю початкової ланки набуття фаху, що становить переважно участь майбутнього абітурієнта в любительських об'єднаннях, гуртках, у підготовці та реалізації невеличких культурно-дозвілєвих заходів.

Як зазначав Ян Амос Коменський, слушної організації вільного часу дітей може домогтися лише той педагог, який власними діями, прикладами, імпровізаціями створить атмосферу для виявлення вихованцями активності і творчості.

Проблема творчості в педагогічній діяльності є однією з кардинальних проблем формування сучасного педагога (А. Алексюк, П. Воловик, О. Пехота, С. Сисоєва та інші). Особливого значення набуває творчість у виховній роботі педагога, зокрема в організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів середньої школи, оскільки ця сфера життя школи є найбільш нерегламентованою, непередбаченою, несистематизованою. Організовувати дозвілля учнів на пізнавально-розвивальному та емоційно одухотвореному рівні може лише креативний педагог, який здатен творчо вирішувати виховні задачі (Алексюк, 1998; Воловик та Воловик, 1998; Пехота, 1996; Сисоєва, 2006).

Прояв творчих можливостей студента при підготовці до організації культурно-дозвілєвої діяльності в учнів визначається, за дослідженнями С. О. Сисоєвої (2006), природженими задатками, особливостями нейрофізіологічної сфери; індивідуальними особливостями психічних процесів; творчими вміннями, які пов'язані з природженими задатками, набутим досвідом, організацією сенсорних і моторних полів мозку; спрямованістю на творчу діяльність; характерологічними особливостями (с. 115), а також, на нашу думку, відповідно організованим навчальним процесом.

Другою педагогічною умовою підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів є озброєння студентів відповідними психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками. Вона передбачає впровадження таких трьох блоків: інформаційно-дидактичний, методичний та блок практичної апробації. Вихідним положенням для обґрунтування цієї умови були твердження Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна та інших учених про те, що знання породжується не безпосередніми зовнішніми впливами на того, хто навчається, а є результатом діяльності суб'єкта, який оволодіває сутністю пізнавального об'єкта. Тобто сама пізнавальна діяльність набуває значення середовища, у якому відношення суб'єкта й об'єкта пізнання отримує свій конкретний зміст (Кірсанов, 2006, с. 40).

Предметом вивчення в процесі підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності є організація культурно-дозвілєвої діяльності учнів середньої школи. У формуванні особистості школяра культурно-дозвілєва сфера займає важливе місце, тому вона повинна бути правильно організована за допомогою педагога. Метою цієї організації є перенесення дозвілля з нижчого рівня на вищий, тобто на пізнавально-розвивальний.

Педагог, з одного боку, урахує потребу учнів у рекреації – відновленні фізичних та духовних сил, а з другого боку, не може не використовувати виховний потенціал вільного часу. Він повинен бути озброєний знаннями про основні функції дозвілля: рекреаційну, пізнавально-розвивальну, емоційну та духовно розвивальну, функцію самопізнання та самореалізації, функцію формування життєвих

перспектив, функцію соціалізації та психотерапевтичну функцію, а також уміннями й навичками їх реалізовувати. Разом із тим він повинен урахувати вікові особливості, потреби та інтереси учнів.

Культурно-дозвілєва діяльність – це організована діяльність, тобто час, сповнений тією активністю, яка обумовлюється метою й базується на мотиві. Культурно-дозвілєва діяльність, яка організовується педагогом у школі, кардинально відрізняється від домашнього, клубного, гостьового, дворового дозвілля: педагог-професіонал зорієнтований на збагачення духовного світу дітей, тому будь-яка форма дозвілля, яку впроваджує такий педагог, завжди є пізнавально-розвивальною (Петрова, 2005, с. 180).

Як пише Н. Є. Щуркова (2002), «не слід називати «позакласну роботу» педагога з дітьми «виховною роботою» педагога з дітьми: перше поняття більш вузьке, друге ж – дуже широке, яке включає в свій зміст перше» (с. 73).

Третьою педагогічною умовою підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів середньої школи було визначено оволодіння майбутніми педагогами методами, способами й формами організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів. Майбутні педагоги повинні розуміти, що за межами уроку вирує життя, сповнене різнобарвних та привабливих для учнів розваг, нових, невідомих відчуттів, спокус. І все це постає перед нездатною протистояти впливам, дитиною у величезному, особливо в наш час, різноманітті, вимагаючи від неї якогось рішення, вибору саме такого способу проведення вільного часу, який їй подобається, хоча не завжди цей вибір співпадає з думкою старшого покоління, не завжди він є морально й соціально правильним. Тому перед молодим фахівцем, який приходить працювати до школи, стоїть важке завдання – таким чином організовувати дозвілля учнів, щоб максимально використовувати його для виховання гідного громадянина. Для досягнення такої мети студенти в педагогічному закладі вищої освіти повинні оволодіти системою спеціальних методів, способів і форм організації культурно-дозвілєвої діяльності, інтерактивних методик, які би відповідали сучасним запитам школярів (у форматі тренінгу). Організація позакласної діяльності – це не продовження уроку, не його додаток і не модифікація уроку. Це специфічна, дуже копітка, тонка професійна діяльність, яка потребує продуманої методики і гнучкої технології. Педагогіка дозвілля – це суто прикладна педагогіка, тобто така, що має вихід на реальне повсякденне життя й використовується на практиці виховання підростаючого покоління.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Професійна підготовка студентів-майбутніх соціальних педагогів має потенційні резерви для більш результативного формування їх готовності до організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів загальної середньої школи. Наукове дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації

культурно-дозвіллевої діяльності учнів загальної середньої школи. Подальшу її розробку доцільно здійснювати за такими перспективними напрямками: визначення змісту нормативного й варіативного циклів навчальних дисциплін соціальних педагогів у контексті їх підготовки до організації культурно-дозвіллевої діяльності учнів загальної середньої школи; дослідження психолого-педагогічних засад підготовки майбутніх педагогів до організації культурно-дозвіллевої діяльності учнів загальної середньої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк, А. М. (1998). *Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія*. К.: Либідь (Aleksiuk, A. M. (1998). *Pedagogy of higher education in Ukraine. History and theory*. Kyiv: Lybid).
2. Бібік, Н. М. (2015). Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*, 1, 47-58 (Bibik, N. M. (2015). The benefits and risks of introducing competence-based approach to schooling. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 1, 47-58).
3. Бойчев, І. І. (2004). Професійна підготовка майбутніх учителів до організації культурно-дозвіллевої діяльності учнів в контексті проблем педагогіки вищої школи. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*, 12, 3-7 (Boichev, I. I. (2004). Professional training of future teachers for organization of cultural and leisure activities in the context of problems of higher education pedagogy. *Scientific Bulletin of K. D. Ushynskiy South Ukrainian State Pedagogical University*, 12, 3-7).
4. Бочелюк, В. Й., Бочелюк, В. В. (2006). *Дозвіллезнавство*. К.: Центр навчальної літератури (Bocheliuk, V. Ya. & Bocheliuk, V. V. (2006). *Leisure studies*. Kyiv: Center for Educational Literature).
5. Брилін, Б. А. (1996). Педагогічні проблеми організації вільного часу школярів. *Педагогіка і психологія*, 4, 72-78 (Brylin, B. A. (1996). Pedagogical problems of organizing the free time of students. *Pedagogy and Psychology*, 4, 72-78).
6. Воловик, А. Ф., Воловик, В. А. (1998). *Педагогіка досуга*. Москва (Volovyk, A. F. & Volovyk, V. A. (1998). *Pedagogy of leisure*. Moscow: Flinta).
7. Дмищук, Г. Л., Мороз, І. І., Ситник, Г. І. (Ред.) (1995). *Організація дозвілля молодших школярів: На допомогу вчителів початкових класів*. Рівне (Dmyshchuk, H. L., Moroz, I. I., & Sytnyk, H. I. (1995). *Leisure activities for primary schoolchildren: a manual for primary school teachers*. Rivne: Pedagogy).
8. Дубич, К. В. (2007). *Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу* (дис. ... канд. пед. наук). Рівне (Dubych, K. V. (2007). *Personality-oriented education of students in the sociocultural environment of a higher education institution*. (PhD thesis). Rivne).
9. Кірсанов, В. (2006). Шляхи вдосконалення підготовки фахівців для сфери дозвілля. *Вища освіта України*, 1, 37-42 (Kirsanov, V. (2006). How to improve training of leisure specialists. *Higher Education of Ukraine*, 1, 37-42).
10. Корсун, І. В. (1996). *Соціалізація старшокласників у сфері вільного часу*. Луганськ (Korsun, I. V. (1996). *Socialization of high school students in the field of leisure*. Luhansk).
11. Костюшко, Ю. О. (2005). *Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту* (дис. канд. пед. наук).

Житомир (Kostiushko, Yu. O. (2005). *Pedagogical conditions of training future teachers for interpersonal interaction in a conflict situation*. (PhD thesis). Zhytomyr).

12. Культурно-дозвілєва діяльність у сучасному світі (2017). Київ: Видавництво Ліра-К (*Cultural and leisure activities in the modern world* (2017). Kyiv: Lira-K).

13. Макаренко, А. С. (1958). *Цель воспитания*. М. (Makarenko, A. S. (1958). *The goal of education*. Moscow: Pedagogy.).

14. Максимовська, М. О. (2010). Соціальне виховання засобами дозвілля: проблеми та перспективи. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді, Вип. 14, кн. II*, 170-178 (Maksymovska, M. O. (2010). Social education through leisure: issues and prospects. *Theoretical and Methodical Problems of Children and Pupils' Education*, 14 (2), 170-178).

15. Петрова, І. В. (2005). *Дозвілля в зарубіжних країнах*. Київ: Кондор (Petrova, I. V. (2005). *Leisure in foreign countries*. Kyiv: Kondor).

16. Пехота, О. М. (1996). Професійна індивідуальність майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія*, 4, 106-113 (Pekhota, O. M. (1996). Professional individuality of the future teacher. *Pedagogy and Psychology*, 4, 106-113).

17. Пича, В. М., Бестужев-Лада, І. В., Димов, В. М., Орлов, Г. П., Коган, Л. Н., Надольний, І. Ф., Лисовський, В. Т. (1990). *Культура досуга*. К.: КГУ (Picha, V. M., Bestuzhev-Lada, I. V., Dimov, V. M., Orlov, H. P., Kogan, L. N., Nadolnyi, I. F., & Lisovskiy, V. T. (1990). *The culture of leisure*. Kyiv: KSU).

18. Поліщук, В. А. (2006). *Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти* (автореф. ... докт. пед. наук). Тернопіль (Polishchuk, V. A. (2006). *Theory and methodology of social educators' professional training under the conditions of continuing education*. (Doctoral thesis). Ternopil).

19. Поплавський, М. М. (1996). *Менеджер культури*. К.: МП «Леся» (Poplavskiy, M. M. (1996). *Culture manager*. Kyiv: Lesia).

20. Сисоєва, С. О. (2006). *Основи педагогічної творчості*. К.: Міленіум (Sysoieva, S. O. (2006). *Principles of pedagogical creativity*. Kyiv: Millennium).

21. Капська, А. Й. (Ред.) (2012). *Соціальна педагогіка: Типові програми соціально-педагогічних дисциплін*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова (Kapska, A. Y. (Ed.). (2012). *Social pedagogy: typical programmes of social and pedagogical subjects*. Kyiv: M. P. Drahomanov National Pedagogical University).

22. Шевченко, Н. А. (2005). Готовність до педагогічної діяльності. У З. Н. Курлянд (Ред.), *Педагогіка вищої школи*, (сс. 224–230). К.: Знання (Shevchenko, N. A. (2005). Readiness for pedagogical activity. In Z. N. Kurliand (Ed.), *Pedagogy of Higher Education* (pp. 224–230). Kyiv: Knowledge).

23. Щуркова, Н. Е. (2002). *Педагогическая технология*. М.: Педагогическое общество России (Shchurkova, N. E. (2002). *Pedagogical technology*. Moscow: Pedagogical Society of Russia).

РЕЗЮМЕ

Романюк Інна. Педагогически условия подготовки будущих социальных педагогов к организации культурно-досуговой деятельности.

В статье проведен анализ проблемы кадровой подготовки специалистов социально-педагогического профиля в контексте умений по организации культурно-досуговой деятельности; раскрыта суть понятия «педагогические условия»; рассмотрены научные взгляды исследователей касательно педагогических условий подготовки студентов социальных педагогов; обоснованы педагогические условия формирования профессиональных умений по организации содержательного досуга учеников в процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: культурно-досуговая деятельность, готовность к организации культурно-досуговой деятельности, подготовка будущих социальных педагогов, педагогические условия формирования готовности.

SUMMARY

Romaniuk Inna. Pedagogical conditions for training future social educators to organize cultural and leisure activities.

The article analyzes professional training of future social educators in the context of skills in organizing cultural and leisure activities, clarifies the concept of pedagogical conditions, specifies scientific views on pedagogical conditions for professional training of future social educators and justifies pedagogical conditions for developing skills in organizing cultural and leisure activities during professional training of future social educators. It is highlighted that integration of Ukraine into the European Higher Education Area and intention to adjust the country's system of education to European ones require that the existing strategies and approaches to professional training of future social educators should be revised. This, in turn, theory, methodology and technologies of training social educators to organize cultural and leisure activities should be updated and, if necessary, developed. The aim of the article is to analyze pedagogical conditions for professional training of future social educators to organize cultural and leisure activities in general education institutions. It is found out that creation of effective pedagogical conditions for shaping professional competency in future social educators has become the subject of many studies. It is so because labour market requirements demand a radical restructuring of the education process. Therefore, it is important to organize such pedagogical conditions of the education process so that these components can interact and theoretical training can be effectively combined with practice. It is specified that professional training of future social educators accumulates potential reserves for more effective enhancement of their readiness to organize cultural and leisure activities in general education institutions. It is clarified that cultural and leisure activities can contribute to socialization and development of students and their creative skills if social educators have relevant professional competences. It is discovered that the complexity of social educators' professional training is caused by insufficient specialist training, which mainly implies the participation of future specialists in different organizations, clubs, societies, as well as the organization and implementation of small cultural and leisure events. However, the current research does not disclose all aspects of professional training of future social educators to organize cultural and leisure activities in general education institutions.

Key words: cultural and leisure activities, readiness to organize cultural and leisure activities, professional training of future social educators, pedagogical conditions for developing readiness.

УДК 378.018.8:347.71-051

Саблук Ольга

Уманський державний педагогічний

університет імені Павла Тичини

ORCID ID 0000-0001-8638-3839

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/156-167

КОГНІТИВНО-КОМПЕТЕНТІСНИЙ КРИТЕРІЙ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АГЕНТІВ КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито зміст когнітивно-компетентнісного критерію сформованості професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності. Визначено вимоги до формування професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності за когнітивно-компетентнісним критерієм: знання основ ринкової економіки, організації комерційної роботи на підприємствах, основ ринкового ціноутворення, маркетингу та менеджменту, основ прогресивної технології руху товару тощо. Доведено, що професійна компетентність включає такі компетентності: спеціальна, навчально-пізнавальна, інформатична, технологічна, комунікативна, особистісна. Розкрито показники когнітивно-компетентнісного критерію.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, агенти комерційної діяльності, критерій, когнітивно-компетентнісний критерій, сформованість професійної компетентності, показники когнітивно-компетентнісного критерію.

Постановка проблеми. Для ефективного вирішення завдань, пов'язаних із процесом формування професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності, важливою є діагностика рівня сформованості цієї компетентності, розгляд сутнісних елементів зазначеного процесу. Як показала практика, це можливо при визначенні основних критеріїв та показників.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема визначення й розробки надійних «вимірників» результативності досліджуваного процесу в сучасній педагогіці є однією з найскладніших і не вирішених проблем, якою займалися науковці (І. Галушак, І. Горностаєва, С. Гренадерова, J. Delors, П. Лузан, В. Нагаєв, О. Овчарук, І. Подласий, Т. Хашченко та ін.). У якості еталонних показників, з якими порівнюються досягнуті результати, на думку І. Подласого, використовуються критерії, що дозволяють диференціювати досліджувані предмети, явища за визначеними ознаками (Подласий, 2002, с. 32) або за допомогою якого вимірюється чи обирається альтернатива. Виступаючи в ролі мірила, норми, критерій, як указує С. Гренадерова, служить ідеальним зразком, виражає вищий, найдосконаліший рівень досліджуваного явища (Гренадерова, 2010, с. 42).

По відношенню до критерію, у дослідженні Л. Дарбасової, показник виступає як оцінка його стану. За допомогою показників спостерігаються й піддаються фіксації результати: педагогічної діяльності (навчання, виховання, розвитку особистості або колективу); управлінської діяльності (забезпечення процесів: становлення, розвитку, функціонування закладу освіти); забезпечення традиційного або інноваційного педагогічних процесів (Дарбасова, 2010, с. 77).

Критерій є по відношенню до показника більш узагальненим. Критерій стабільніший, показник динамічніший. Проте і показник, і критерій виражають закономірності виникнення предмета і явища, його будови, тому мають стійкість при багаторазовому вимірюванні (Хашченко, 2012, с. 129).

Аналіз наукової літератури показав, що сьогодні в педагогічній науці існують різні підходи до визначення критеріїв та показників сформованості у фахівців професійних якостей та характеристик, в основу яких покладено мотиви, цінності, потреби, знання, уміння, досвід, самооцінку, здатність до самоаналізу, самовизначення. Переважна більшість дослідників (Вітер, 2012; Гренадерова, 2010; Коростелін, 2015; Луговська, 2013; Правдюк, 2010; Харченко, 1998) виокремлюють три основні критерії: мотиваційно-ціннісний (мотиваційно-особистісний (Паржницький, 2015), мотиваційно-вольовий (Отрощенко, 2010), ціннісно-смісловий (Гренадерова, 2010; Ягупов, 2013), ціннісно-орієнтаційний (Максимова, 2015), мотиваційно-цільовий (Гаврутенко, 2017), мотиваційно-рефлексивний (Михасюк, 2016), потребово-мотиваційний (Стаднійчук, 2017); когнітивний (когнітивно-змістовий (Паржницький, 2015), організаційно-пізнавальний (Гаврутенко, 2017), професійно-пізнавальний, когнітивно-гностичний (Стаднійчук, 2017), професійно-когнітивний (Михасюк, 2016), діяльнісний (поведінковий (Зимня, 2004), операційно-діяльнісний (Гаврутенко, 2017; Паржницький, 2015), функціонально-компетентнісний (Стаднійчук, 2017), діяльнісно-практичний (Сучкіна, 2003), процесуально-діяльнісний (Гаврутенко, 2017), діяльнісно-технологічний (Стаднійчук, 2017), операційно-технологічний (Селевко, 2006).

Науковці в загальному до показників мотиваційно-ціннісного критерію відносять: мотиви, потреби, ціннісні орієнтації, ідеали, пізнавальний інтерес до майбутньої професії, емоційну стійкість, професійні настанови, позитивне ставлення до професії, ступінь сформованості професійної позиції, фахові інтереси, сформованість рефлексивної позиції, індивідуально-психологічні особливості, наявність потреби в розвитку своїх творчих сил, професійно важливі якості; когнітивного: рівень сформованості фахових знань (гуманітарні, аграрні, економічні, екологічні, управлінські, технічні, нормативно-правові, науково-методичні, практичні, технологічні, що забезпечують орієнтування й побудову планів, програм і способів самовдосконалення) та їх

системності, уміння широко й різноманітно застосовувати теоретичні знання у своїй практичній діяльності, прояв креативності в професійній діяльності, широкий спектр професійних інтересів, усвідомлення почуття особистої відповідальності за свою працю, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі; діяльнісного: ступінь володіння фаховими вміннями та навичками, наявність професійного мислення та здатність до самоосвіти, досвід, володіння способами і прийомами, культурою професійної діяльності, прагнення до активної творчої професійної діяльності, здатність використовувати професійно важливі знання при розв'язанні професійно-орієнтовних завдань; оволодіння методами, способами й досвідом самостійного розв'язання професійних завдань.

Мета статті – розкрити зміст когнітивно-компетентнісного критерію сформованості професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності.

Методи дослідження – теоретичні (аналіз філософської, економічної, педагогічної літератури та її узагальнення).

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи структуру професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності як єдність розглянутих різних компонентів, можна оцінити її сформованість за такими критеріями: мотиваційно-ціннісним, когнітивно-компетентнісним, особистісно-діяльнісним.

У структурі професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності виокремлено когнітивно-компетентнісний критерій, оскільки її розвиток у студентів здійснюється через професійно спрямовану навчально-пізнавальну діяльність, яка включає в себе залучення студентів до процесу самостійного пошуку й «відкриття» нових знань; опанування нових способів діяльності; через методи використання різноманітних форм роботи, зміст навчального матеріалу дисциплін (Головань, 2012, с. 142).

Це критерій, у якому переломлюються первинні значення компетентності як «обізнаність», «знання, досвід» і який є системою набутих знань з урахуванням їх глибини, обсягу, стилю мислення, норми етики, соціальних функцій фахівця.

Як вважає С. Стеблюк, цей критерій передбачає свідоме одержання студентами економічних знань у професійній підготовці; інтерпретування економічних знань в уміння та навички; усвідомлене сприйняття законів економічної діяльності; здатність швидко приймати рішення та нести за них відповідальність; спроможність до постійного оновлення економічних знань (Стеблюк, 2017, с. 99).

Застосування знань може відбуватися за зразками, у стандартній ситуації, у нових ситуаціях. Поряд із названими параметрами розглядаються також якості знань. Л. Дарбасова виділяє такі групи цих

якостей: а) системність, систематичність, науковість, узагальненість, усвідомленість, згорнутість, фундаментальність; б) гнучкість, мобільність, оперативність; в) дієвість, спрямованість на практичне використання; г) повнота, обсяг, точність, міцність (Дарбасова, 2010, с. 50).

Знання, набуті в галузі комерції і підприємництва, як правило, визначають розвиток особистості, готової до безперервного оновлення, розширення, удосконалення наявних знань і професійних якостей, до оволодіння системою професійних цінностей, набуття здібностей до рефлексії, толерантності мислення. Такий фахівець отримує можливість абсолютної реалізації свого особистісного ресурсу в системі неперервної професійної освіти.

У структурі компетентності майбутнього фахівця когнітивний компонент С. Вітер розглядає як знання професійної термінології, фактів, концепцій, принципів і теорій економіки; накопичення системних фахових знань та міжпредметних зв'язків, що є теоретичною і методичною основою ефективної економічної діяльності фахівця (Вітер, 2012, с. 133).

Так, сформованості економічних знань у процесі професійної підготовки студентів можна досягти, якщо реалізується поєднання пізнавальних, теоретичних і практичних компонентів навчання. Пізнавальні компоненти створюють не тільки систему фінансових, технологічних, технічних, економічних і правових знань, а й визначають внутрішню культуру молоді, формують її готовність до свідомої гармонізації стосунків: людина – суспільство – природа – економіка. А теоретичні та практичні компоненти навчання формують світогляд і вміння творчо мислити, створюють підґрунтя економічно доцільних і водночас соціально відповідальних рішень, дослідницьких навичок, практичних умінь (Гаврутенко, 2017, с. 16).

Тобто знання в умовах економічної освіти є одним із основних елементів процесу навчання, а їх засвоєння передбачає вивчення основних понять, законів, теорій, методів, принципів про різні предмети та явища, без яких неможливе розкриття їх основ для глибшого пізнання й ефективної реалізації професійної діяльності майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю (Гаврутенко, 2017, с. 15).

Когнітивний критерій, як вважає М. Коростелін, передбачає глибоке усвідомлення майбутніми фахівцями сутності конфліктів та їх попередження, яке полягає в завчасному розпізнанні, усуненні або ослабленні конфліктогенних факторів і обмежені таким шляхом можливості їх виникнення або деструктивного розвитку в майбутньому; передумов попередження конфліктів; перешкод (психологічні, моральні і правові), що знижують можливість попередження конфліктів, спрямування їх розвитку в конструктивне русло; шляхів підтримки і зміцнення співробітництва, відносин взаємовиручки як універсального способу запобігання конфліктів. Вони мають володіти основами управлінської діяльності; знаннями соціально-

психологічних методів, орієнтованих на коригування думок, почуттів і настроїв людей (методи згоди, доброзичливості, збереження репутації партнера й поваги до його гідності, взаємного доповнення, недопущення дискримінації, психологічної підтримки); різновидами конфліктних особистостей; способами формування в організації стійкого морально-психологічного клімату, здатного надійно протистояти будь-яким негативним тенденціям; закріплення в зрілих колективах позитивних моделей поведінки (Коростелін, 2015, с. 78).

Вимогами до формування професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності за когнітивно-компетентнісним критерієм є: знання основ ринкової економіки, організації комерційної роботи на підприємствах, основ ринкового ціноутворення, маркетингу та менеджменту, основ прогресивної технології руху товару, організації товаропостачання й рекламної роботи, сучасних методів фінансово-господарської діяльності підприємства, основ законодавства, іноземної мови ділового спілкування, комп'ютерної обробки облікової документації, діловодство і машинопис.

Компетентність студентів, на наш погляд, є основним показником освітнього процесу, її досягнення можна вважати педагогічною метою. Для формування професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності характерними є наявність різних видів професійної компетентності. Так, Н. Молоткова актуальними вважає: політехнічну, організаційно-економічну, інформаційно-комунікаційну (Молоткова, 2008, с. 335).

На думку Е. Зеєр, основними компонентами компетентності фахівця є: спеціальна компетентність (підготовленість до самостійного виконання конкретно встановлених видів діяльності, уміння вирішувати типові вузькопрофесійні завдання й оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання та вміння за фахом); соціальна (здатність до продуктивної групової діяльності та співпраці з іншими працівниками, готовність до прийняття відповідальності за результати своєї праці, володіння прийомами професійного навчання); індивідуальна (готовність до постійного підвищення своєї кваліфікації і самореалізації в професійній праці, здатність до професійної рефлексії, подолання професійних криз і деформацій) (Зеєр, 2005).

Ключовими професійними компетентностями майбутнього економіста Л. Максимова вважає: особистісно-індивідуальну (професійно-спрямовані переконання, цінності, потреби, вольові риси особистості, мотиви професійної діяльності, уміння досягати поставленої мети при виконанні професійних завдань); предметно-практичну (система фундаментальних знань класичних наук, соціально-економічних законів та теорій, сутності, структури і тенденцій розвитку економічних систем; методів економічного аналізу господарських процесів на мікро- та макрорівнях, методів прийняття

рішень тощо), інформатичну (ІКТ-компетентності) містить систему знань та вмінь, за допомогою яких засобами інформаційно-комунікаційних технологій фахівець може самостійно здійснювати пошук, аналіз, відбір, обробку та передачу інформації для особистих, професійних і навчальних цілей; управлінську (система знань основ теорії управління; розвиненість умінь планування, формування цілей та завдань діяльності, організації діяльності тощо), пізнавальну (система знань та вмінь пізнавальної діяльності; розвиненість умінь цілепокладання, самостійної навчально-пізнавальної діяльності, самооцінки), комунікативну (система знань та вмінь взаємодії з оточуючими людьми, розвиненість умінь професійного спілкування та роботи в групі) (Максимова, 2015, с. 104).

У зовнішньоекономічній діяльності, за дослідженням Н. Почерніної, ефективна робота економіста передбачає наявність таких компетентностей, як інформаційна, методологічна, функціональна, соціальна та особистісна. Формування цих компетентностей має забезпечуватися в межах першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, а подальший їх розвиток та поглиблення – в межах другого рівня вищої освіти (магістратури). Результатом такої послідовності навчального процесу має стати реалізація визначених цілей: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом і навчитися жити (Почерніна, 2016, с. 241).

О. Загіка визначає професійну компетентність як систему таких складників: концептуального (загальнокультурна, когнітивна, об'єктна складові – формують загальний і професійний інтелект, систему теоретичних та практичних знань, забезпечує загальнонаукову, професійну та фахову підготовку, здатність окреслити об'єкт діяльності, його специфіку, можливості, уміння з ним працювати й використовувати у своїй життєдіяльності); інструментального (інформаційна, операційно-технологічна, контекстуальна складові – забезпечують розуміння контексту професійної діяльності, здатність шукати й використовувати інформацію, демонструвати володіння методами, технологіями, способами перетворення); соціального (суб'єктна, особистісна, ціннісно-мотиваційна складові – забезпечують усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності, діагностику власних можливостей, пізнання особистісних якостей; визначають уміння спілкування та комунікації, наявність соціально орієнтованих позицій та установок, етичних норм, рис особистості; передбачають ініціювання позитивної мотивації вияву активності людини, спонукальних сил її поведінки, цінностей, усвідомлення цілей і завдань діяльності для оволодіння ефективними способами її організації, створення системи мотивацій власного професійного розвитку та вдосконалення); інтеграційного (інтегративна, адаптивна, результативна складові – характеризують здатність застосовувати теорію на практиці, інтеграцію інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних аспектів знань та вмінь,

які необхідні для здійснення діяльності творчого рівня, забезпечують уміння передбачити й підготуватися до змін, важливих у рамках даної професії, вияв індивідом рівня оволодіння компетенціями, що дає змогу свідомо оцінювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку) (Загіка, 2015, с. 46).

У професійній підготовці спеціалістів економічного профілю є необхідність виділяти насамперед корпоративну компетентність як особливий вид компетентності, який передбачає стійку здатність фахівця виконувати передбачені кваліфікаційною характеристикою види діяльності. Корпоративна компетентність включає: глибоке розуміння сутності виконання завдань і вирішення проблем; знання досвіду, накопиченого в кожній конкретній галузі економіки; активне оволодіння найкращими досягненнями цієї галузі; уміння обрати засоби й способи дії, адекватні конкретним обставинам місця та часу; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і вносити корективи в процес досягнення цілей (Петренко, 2018).

С. Бас вважає, що майбутній економіст має володіти математичною компетентністю, що виявляється в здатності та готовності розв'язувати математичні задачі, свідомо та раціонально використовуючи математичний апарат та засоби ІКТ для опанування загальноекономічними та фаховими дисциплінами (Бас, 2015, с. 39). Для розв'язання професійних задач економіст має володіти математичними методами постановки та розв'язання проблеми, аналізу варіантів розв'язання та прогнозування результатів упровадження прийнятих рішень (Бас, 2015, с. 29).

Економічну компетентність виокремлюють (Вітер, 2012; Іванова, 2005; Лазарєв, 2014). Економічна компетентність студентів визначається авторами як діяльнісний процес оволодіння економічними знаннями, що сприяє розвитку мислення, інтелекту.

У загальній структурі професійної компетентності економічна компетентність виступає фундаментальною умовою й результатом самоперетворювальної діяльності, цілеспрямованої роботи над собою, розвитку особистісних рис та професійних якостей. Отже, економічну компетентність молодших спеціалістів у процесі фахової підготовки С. Вітер розуміє як інтегровану професійно-особистісну характеристику фахівця, що визначає володіння необхідними компетентностями для успішного здійснення економічної діяльності або виконання професійних обов'язків, передбачених для первинних посад у галузі економіки на виробництві чи у сфері послуг відповідно до фахового спрямування (Вітер, 2012, с. 132).

Більшість фахівців (Іванова, 2005; Карпюк, 2010; Козловська, 2012; Зеєр, 2005) до професійної компетентності включають сукупність ключової, базової і спеціальної компетентностей. Ключова компетентність потрібна для будь-якої професійної діяльності і пов'язана з успіхом особистості у швидкоплинному світі. Це – формування в людини здатності навчатися,

зокрема навчатися самостійно, забезпечення випускникам, майбутнім працівникам, більшій гнучкості у взаємостосунках із роботодавцем, становлення репрезентативності для зростання успішності в конкурентному середовищі існування. Базова компетентність відображає специфіку певної професійної діяльності (педагогічної, інженерної, медичної тощо). У професійній педагогічній діяльності базовою вважається компетентність, яка допомагає вибудовувати професійну діяльність у контексті вимог до системи освіти на певному етапі розвитку суспільства. Спеціальна компетентність відображає специфіку конкретної предметної або надпредметної сфери професійної діяльності. Спеціальну компетентність можна розглядати як реалізацію ключових і базових компетентностей у певній сфері професійної діяльності (Карпюк, 2010, с. 175).

Отже, професійна компетентність передбачає декілька ліній аналізу: спеціальна, навчально-пізнавальна, інформатична, технологічна, комунікативна, особистісна компетентності, кожна з яких має власний аспект розвитку. Спеціальна – компетентність за спеціальністю в межах будь-якої галузі, навчально-пізнавальна – це сукупність умінь і навичок пізнавальної діяльності, володіння механізмами цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки успішності власної діяльності, володіння прийомами дій у нестандартних ситуаціях, евристичними методами вирішення проблем, володіння вимірювальними навичками, використання статистичних та інших методів пізнання. Інформатична – здатність за допомогою інформаційних технологій самостійно шукати, аналізувати, відбирати, обробляти й передавати необхідну інформацію. Технологічна – сукупність політехнічних умінь з аналізу виробничої ситуації, планування і раціональної організації технологічного процесу, експлуатації технічних засобів, комунікативна – володіння навичками взаємодії з оточуючими людьми, уміння роботи в групі, знайомство з різними соціальними ролями; особистісна (здатність знаходити нестандартні рішення, гнучке теоретичне і практичне мислення, володіння способами самореалізації та саморозвитку індивідуальності в межах професії, здатність до творчості).

Показниками когнітивно-компетентнісного критерію обрано: різноманітні професійні знання (повнота, глибина, міцність, систематизованість); самостійне вирішення професійних завдань і творче використання досвіду інших; обізнаність про свої можливості у професійній і особистісній сферах, сформованість складників професійної компетентності (спеціальної, навчально-пізнавальної, інформатичної, технологічної, комунікативної, особистісної).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, на основі розгляду структури професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності як єдності показників визначено критерії її сформованості, серед яких когнітивно-компетентнісний. Розкрито вимоги

до формування професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності за когнітивно-компетентнісним критерієм: знання основ ринкової економіки, організації комерційної роботи на підприємствах, основ ринкового ціноутворення, маркетингу та менеджменту, основ прогресивної технології руху товару, організації товаропостачання й рекламної роботи, сучасних методів фінансово-господарської діяльності підприємства, основ законодавства, іноземної мови ділового спілкування, комп'ютерної обробки облікової документації, діловодство і машинопис.

Доведено, що професійна компетентність передбачає декілька ліній аналізу: спеціальна, навчально-пізнавальна, інформатична, технологічна, комунікативна, особистісна компетентності, кожна з яких має власний аспект розвитку. Розкрито показники когнітивно-компетентнісного критерію, якими обрано: різноманітні професійні знання (повнота, глибина, міцність, систематизованість); самостійне вирішення професійних завдань і творче використання досвіду інших; обізнаність про свої можливості у професійній і особистісній сферах, сформованість складників професійної компетентності (спеціальної, навчально-пізнавальної, інформатичної, технологічної, комунікативної, особистісної).

Перспективами подальших досліджень вважаємо узгодження змісту мотиваційно-ціннісного, когнітивно-компетентнісного, особистісно-діяльнісного критеріїв професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності та їх експериментальну перевірку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бас, С. В. (2015). *Формування предметної компетентності у процесі навчання вищої математики студентів економічних спеціальностей* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Кривий Ріг (Bass, S. V. *Formation of subject competence in the process of studying higher mathematics of students of economic specialties* (PhD thesis) Kryvyi Rih).
2. Вітер, С. (2012). Зміст і структура економічної компетентності молодших спеціалістів у контексті фахової підготовки. *Молодь і ринок*, 11, 130-134 (Viter, S. (2012). Content and structure of the economic competence of junior specialists in the context of professional training. *Youth and Market*, 11, 130-134).
3. Гаврутенко, Л. А. (2017). *Формування професійних вмінь майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю у процесі вивчення фахових дисциплін* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Havrutenko, L. A. *Formation of professional skills of future junior specialists in the economic profile in the process of studying professional disciplines* (PhD thesis). Kyiv).
4. Головань, М. (2012). Формування професійної компетентності майбутніх фахівців фінансового профілю в умовах європейської кредитно-трансферної системи. *Нова педагогічна думка*, 1, 139-143 (Holovan, M. (2012). Formation of professional competence of future specialists of financial profile in the conditions of the European credit transfer system. *New Pedagogical Thought*, 1, 139-143).
5. Гренадерова, С. В. (2010). *Формирование компетентности профессионального самосовершенствования студентов колледжа (на материале проектной деятельности)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08) Волгоград (Hrenaderova, S. V. *Formation of competence of professional self-improvement of college students (on the material of project activity)* (PhD thesis). Volgograd).

6. Дарбасова, Л. А. (2010). Педагогические условия развития познавательной самостоятельности студентов аграрного вуза (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Якутск (Darbasova, L. A. *Pedagogical conditions of development of cognitive independence of students of agrarian higher school* (PhD thesis). Yakutsk).
7. Загіка, О. О. (2015). *Формування професійної компетентності майбутніх агентів з постачання в професійно-технічних навчальних закладах* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Zahika, O. O. *Formation of professional competence of future supply agents in vocational schools* (PhD thesis). Kyiv).
8. Зеер, Э. Ф., Павлова, А. М., Сыманюк, Э. Э. (2005). *Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход*. Москва: Изд-во Москов. псих.-соц. ин-та (Zeер, E. F., Pavlova, A. M., Symaniuk, E. E. (2005). *Modernization of vocational education: Competitive approach*. Moscow).
9. Карпюк, І. Ю. (2010). Вивчення проблеми формування професійної компетенції майбутніх спеціалістів у сучасній освіті. *Вісник НТУУ «КПІ». Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка*, 1, 172-176 (Karpiuk, I. Yu. (2010). Study of the problem of formation of professional competence of future specialists in modern education. *Bulletin of the NTUU «KPI». Series: Philosophy. Psychology. Pedagogics*, 1, 172-176).
10. Коростелін, М. О. (2015). *Формування готовності майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності до попередження конфліктів у професійній діяльності* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Слов'янськ (Korostelin, M. O. *Formation of the readiness of future specialists in commodity research and business to prevent conflicts in professional activities* (PhD thesis). Sloviansk).
11. Максимова, Л. П. (2015). *Організаційно-педагогічні засади забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Кременчук (Maksymova, L. P. *Organizational-pedagogical principles of ensuring the quality of the training of future economists by means of information and communication technologies* (PhD thesis). Kremenchuk).
12. Молоткова, Н. В., Лакеева, О. А. (2008). Система требований к подготовке специалистов коммерции в современных условиях. *Вестник Томского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*, 2, 333-338 (Molotkova, N. V., Lakieieva, O. A. (2008). The system of requirements for the training of experts in commerce in modern conditions. *Bulletin of the Tomsk State University. Series: Humanities*, 2, 333-338).
13. Петренко, Н. П. *Шляхи формування професійних компетенцій у студентів технікуму*. Режим доступу: <http://intkonf.org/petrenko-np-shlyahi-reformuvannya-profesiynih-kompetentsiy-u-studentiv-tehnikumu/> (Petrenko, N. P. *Ways of forming professional competencies at college students*. Retrieved from: <http://intkonf.org/petrenko-np-shlyahi-reformuvannya-profesiynih-kompetentsiy-u-studentiv-tehnikumu/>).
14. Подласый, И. П. (2002). *Педагогика. Новый курс, 2. Процесс воспитания*. Москва: ВЛАДОС (Podlasyi, I. P. (2002). *Pedagogy. New course, 2. The process of upbringing*. Moscow: VLADOS).
15. Почернина, Н. В. (2016). Професійні компетентності економіста із зовнішньоекономічної діяльності. *Удосконалення навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі*, 19, 234-241 (Pochernnina, N. V. (2016). Professional competence of an economist on foreign economic activity. *Improvement of the educational process in a higher education institution*, 19, 234-241).
16. Стеблик, С. В., Староста, В. І. (2017). *Педагогічні умови економічної підготовки майбутніх фахівців сфери кооперації у коледжі*. Ужгород: Говерла (Steblik, S. V., Starosta, V. I. (2017). *Pedagogical conditions of economic training of future specialists of sphere of cooperation in college*. Uzhgorod: Hoverla).

17. Хашченко, Т. Г. (2012). *Личностная готовность студентов к предпринимательской деятельности: психологическое содержание и условия формирования* (дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13). Тамбов (Khashchenko, T. G. *Personal readiness of students for entrepreneurial activity: psychological content and conditions of formation* (DSc thesis) Tambov).

РЕЗЮМЕ

Саблук Ольга. Когнитивно-компетентностный критерий сформированности профессиональной компетентности будущих агентов коммерческой деятельности.

В статье раскрыто содержание когнитивно-компетентностного критерия сформированности профессиональной компетентности будущих агентов коммерческой деятельности. Определены требования к формированию профессиональной компетентности будущих агентов коммерческой деятельности по когнитивно-компетентностному критерию: знание основ рыночной экономики, организации коммерческой работы на предприятиях, основ рыночного ценообразования, маркетинга и менеджмента, основ прогрессивной технологии товародвижения и т.д. Доказано, что профессиональная компетентность включает следующие компетентности: специальную, учебно-познавательную, информатическую, технологическую, коммуникативную, личностную. Раскрыты показатели когнитивно-компетентностного критерия.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, агенты коммерческой деятельности, критерий, когнитивно-компетентностный критерий, сформированность профессиональной компетентности, показатели когнитивно-компетентностного критерия.

SUMMARY

Sabluk Olga. Cognitive-competence criterion of the formation of professional competence of future commercial activity agents.

The content of the cognitive-competence criterion of the formation of professional competence of future commercial activity agents is disclosed in the article. It is established that today in pedagogical science there are different approaches to the definition of criteria and indicators of the formation of specialists' professional qualities and characteristics based on motives, values, needs, knowledge, skills, experience, self-esteem, ability to self-examination, self-determination.

The aim of the article is to reveal the content of the cognitive-competence criterion of the formation of the professional competence of future agents of commercial activity. Theoretical (analysis of philosophical, economic, pedagogical literature) methods of research were used.

The structure of professional competence of future agents of commercial activity as a unity of such criteria as motivational-value, cognitive-competence, personality-activity is considered.

Requirements for the formation of professional competence of future agents of commercial activity according to the cognitive-competence criterion are: knowledge of the basics of a market economy, organization of commercial work in enterprises, the basics of market pricing, marketing and management, the bases of advanced technology of movement of goods, organization of commodity supply and advertising work, modern methods of financial-business activity of the enterprise, the basis of legislation, foreign language business communication, computer processing of accounting documentation, case management and typewriting. It is proved that professional competence involves several lines of analysis: special, educational, cognitive, informatics, technological, communicative, personal competencies, each of which has its own aspect of development.

The indicators of the cognitive-competence criterion are revealed: various professional knowledge (completeness, depth, strength, systematization); independent solution of professional tasks and creative use of the experience of others; awareness of their capabilities in the professional and personal spheres, formation of components of professional competence (special, cognitive, informatics, technological, communicative, personal).

Key words: competence, professional competence, agents of commercial activity, criterion, cognitive-competence criterion, formation of professional competence.

УДК 378.016:811.161.1:005.336.2-057.875-054.6

Артем Статівка

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-4410-1527

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/167-179

ПИСЕМНЕ НАУКОВЕ МОВЛЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МАГІСТРАНТІВ-ФІЛОЛОГІВ: РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ ТА МОЖЛИВОСТІ НАВЧАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ОКРЕМИХ СТРУКТУРНИХ ЧАСТИН ДИПЛОМНОЇ РОБОТИ)

У статті аналізується рівень сформованості вмінь писемного наукового мовлення іноземних студентів-випускників на матеріалі дипломної роботи. Аналізуючи дипломні роботи, автор виявив спрямованість тематики досліджень та типові недоліки у формулюваннях тем. У результаті порівняльного аналізу робіт українських та китайських студентів-філологів зробив опис структурних розбіжностей та невідповідностей компонентного складу окремих частин тексту дипломної роботи, що дало підставу говорити про невисокий рівень сформованості вмінь випускників створювати науковий текст. У статті запропоновано комплекс вправ для формування вмінь створювати текст такої структурної частини дипломної роботи, як резюме.

Ключові слова: кваліфікаційна робота випускника, структурний та компонентний склад тексту дипломної роботи, наукове мовлення випускника-іноземця, тематика дипломних робіт, типові недоліки.

Постановка проблеми. Кваліфікація майбутнього фахівця визначається ступенем сформованості вмінь застосовувати отримані знання для виконання наукових, технічних, економічних, соціальних та виробничих завдань, тобто у практичній діяльності та у процесі наукового дослідження, а кваліфікаційна робота «є перевіркою підготовки фахівця до самостійної діяльності з обраного фаху, його здібностей самостійно аналізувати стан проблем у певній галузі науки, розробляти необхідні пропозиції» (Положення, 2017, с. 4). Саме тому цілеспрямоване навчання наукового мовлення іноземних студентів відбувається не лише у процесі засвоєння основного курсу сучасної російської мови, а й стилістики, курсу наукової організації праці. Особливого значення в цьому контексті набуває вивчення наукового стилю у процесі підготовки до написання дипломної роботи.

Аналіз актуальних досліджень. Слід зазначити, що у працях Р. С. Аликаєва, Е. А. Баженової, В. Н. Беньяминової, М. Н. Кожиної, М. П. Котюрової, Е. М. Крижановської, О. Д. Мітрофанової та ін. закладено

теоретичні основи засвоєння особливостей наукового стилю російської мови, у тому числі іноземцями, а в методиці викладання РКІ вже давно не є новим аспектом навчання писемного наукового мовлення, що і знайшло відображення в підручниках та окремих статтях (А. О. Акішина, О. Е. Каган, Л. М. Кузнецова, А. А. Метс, Є. В. Мусницька, Т. Б. Одинцова, Е. І. Пасов, Є. Ю. Сосенко, О. М. Щукін та ін.).

У науковому доробку, який співвідноситься з навчанням російського писемного наукового мовлення іноземних студентів висвітлюється й методика навчання окремих жанрів (Н. Г. Мотіна, В. П. Павлова), але серед них немає жанру дипломної роботи. Знання студентом особливостей жанру дипломної роботи, його композиційної структури, компонентного складу тексту окремих відносно-самостійних частин, уміння вводити в текст «невласну думку», відому інформацію, уміння давати оцінку, діалогізувати наукове мовлення, авторизувати текст, безумовно, полегшить правильне оформлення текстового варіанту дослідження.

Метою статті є опис рівня сформованості вмінь створювати текст дипломної роботи іноземними студентами-філологами й окреслення можливостей навчання текстотвірних умінь (на матеріалі жанру дипломної роботи).

У процесі роботи над статтею використовувались такі **методи**: метод теоретичного аналізу наукової літератури, пов'язаної за тематикою з нашим дослідженням; констатувальний зріз, результати опису якого засвідчили рівень сформованості писемного мовлення студентів у цілому (матеріалом для аналізу стали 134 дипломні роботи, виконані студентами спеціальності «російська мова та література» у КНР (Ланьчжоуський університет) та Україні (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка) за 2013–2017 навчальні роки).

Виклад основного матеріалу. Метою аналізу дипломних проектів було виявлення рівня сформованості вмінь наукового мовлення, а саме – створення тексту дипломної роботи іноземними студентами спеціальності «російська мова та література». Для досягнення мети знадобилося наступне:

- виявити спрямованість тематики дипломних проектів, що розробляються студентами спеціальності «російська мова та література» та встановити типові недоліки у формулюваннях тем;
- визначити структурний і компонентний склад тексту дипломної роботи, склад елементів змісту в кожному компоненті;
- установити типові недоліки у змісті компонентів тексту дипломної роботи та описати найбільш поширені помилки в мовленнєвому оформленні.

На підтвердження думки про те, що слід підсилити навчання написання дипломної роботи, наведемо дані, отримані в результаті дослідження рівня сформованості вмінь створювати текст дипломної роботи іноземними студентами.

Для того, щоб кваліфікаційна робота дійсно засвідчувала рівень сформованості професійної компетентності випускника, науковий керівник має запропонувати студенту правильно сформульовану тему в межах спеціальності та наукових пошуків кафедри. Доводячи зазначену тезу, ми проаналізували формулювання тем за трьома критеріями: відповідність спеціальності, наявність заявленої проблеми у формулюванні та граматична правильність.

Аналіз тематики дипломних робіт, виконаних у КНР, сприяв виявленню їх змістової спрямованості, що ми і відтворили в таблиці 1.

Таблиця 1

Спрямованість змісту китайських дипломних робіт

Спрямованість тематики	Кількість робіт (у %)
лінгвістична	6 (4,05 %)
літературознавча	40 (30 %)
економіко-політична	40 (30 %)
країнознавча / регіонаознавча	24 (14,4 %)
соціокультурна	12 (8,9 %)
загальноосвітня	6 (4,5 %)
перевідна	6 (6,5 %)
методична	2 (2,7 %)

Така спрямованість тематики дипломних досліджень свідчить про перевагу економіко-політичної, країнознавчої та літературознавчої дослідницької роботи кафедри, незважаючи на те, що спеціальність – «російська мова і література». Непропорційність у тематиці досліджень (наприклад, лінгвістичних проектів – 6, методичних – 2, а економіко-політичних та країнознавчих – по 40 проектів) пояснюється увагою до виявлення умов реалізації ініціативи Уряду КНР «Один пояс – один шлях»: філолог має знати основи мовної ситуації в країнах, які беруть участь у реалізації зазначеної ініціативи, орієнтуватись в економічній та правовій ситуації, бути обізнаним у напрямках економічного, культурного співробітництва та сприяти своїм знанням мови активізації співробітництва між країнами-контактерами.

В Україні тематика дипломних робіт студентів визначається суто інтересами спеціальності, що й підтверджується в положенні про кваліфікаційну роботу: «Тематика кваліфікаційних робіт визначається випусковими кафедрами та відповідає програмним результатам навчання, зафіксованим в освітній програмі відповідного рівня вищої освіти та спеціальності» (Положення, 2017, с. 5).

У Таблиці 2 ми відтворили змістову спрямованість українських дипломних проектів.

Таблиця 2

Спрямованість змісту українських дипломних робіт

Спрямованість тематики	Кількість робіт (в %)
лінгвістична	7 (28 %)
літературознавча	16 (64 %)
методична	2 (8 %)

Як засвідчують дані таблиці, спостерігається більш пропорційне співвідношення між лінгвістичною та літературознавчою тематикою.

Окрім відповідності спеціальності, формулювання теми має містити в собі зазначення проблеми, що буде досліджуватись. Зазначити проблему можливо, якщо у формулюванні наявні 2–3 поняття, що перетинаються в одному вимірі. Наприклад: «Неологизмы в современных информационных технологиях» – поняття *неологізми*, *інформаційні технології* та *сучасність* відтворюють надзвичайно широку проблему: опис типів неологізмів, способів їх словотворення, функцій саме в зазначеному середовищі, класифікацію та ін. Проблема може бути звужена (наприклад, «Типы неологизмов в ...», або «Функции неологизмов в ...»), але проблема залишається. Якщо у формулюванні теми не зазначена проблема, тобто не позначається нерозв'язане завдання, то тема не є актуальною, оскільки дослідник заздалегідь приречений на неможливість знаходження нової інформації. Наприклад, у формулюванні теми «Анализ образов романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» проблема не викреслена: незрозуміло, з якої позиції, задля якої мети, що саме в образах є предметом дослідження і що є невирішеним.

Проблема витікає з наявності протиріччя, що спостерігається. Протиріччя можна схематично висловити так: *склались такі умови... і виникає нагальна потреба у ..., але не існує* (чого? – достатньо інформації для її розв'язання, не існує розробленої методики), *тому слід дослідити... і вирішити проблему*. Оскільки студент не має достатнього наукового досвіду, щоб самостійно помітити протиріччя та визначити проблему, йому допомагає в цьому досвідчений науковий керівник. Попри це, у ході аналізу було виявлено, що у формулюваннях тем дипломних робіт спостерігаються окремі відхилення від зазначеної вимоги: відсутність проблеми, неточність її словесного оформлення, лексико-граматичні помилки. Наведемо ще декілька прикладів формулювань, у яких відсутня проблема: «Анализ российского фильма «Мы из будущего», «Анализ языковой ситуации в Кыргызстане». Якщо у формулюванні теми наявне слово *аналіз*, то воно називає шлях вирішення питання, але не заявляє проблему. Проблема заявлена в такому формулюванні: «Языковая ситуация в Кыргызстане: история и современность». У формулюванні теми «Проявление языничества и православия в российских национальных традиционных праздниках» міститься проблема: поняття *язичництво*,

православ'я, російське національне традиційне свято відкривають поле для дослідження особливостей їх прояву в російській культурі. Лінгвістична тема «Англицизмы в русском языке постсоветского периода» містить три поняття *англицизми, російська мова, пострадянський період*, які відтворюють проблему запозичень з англійської мови в останній період.

Формулювання тем дипломних робіт часто є недостатньо чітким та однозначним. Причини цього різні: наявність у формулюванні багатозначного слова, неясність висловлюваної думки, змішування значень уживаних слів та ін.

Проаналізуємо декілька формулювань, що мають типові недоліки. Тема «Укрепление китайско-российской межкультурной коммуникации на примере русских и китайских тотемов» не виражає закінченої думки і не є правильною за своєю сутністю. Якщо висловити думку, яку автор хотів вкласти у формулювання, то воно має бути таким: «Китайско-российская межкультурная коммуникация: сопоставительный анализ русских и китайских тотемов в аспекте взаимопознания культуры народов». Таке формулювання є точним, більш узагальненим, відкриває ширші можливості для дослідження та отримання результатів.

Як було зазначено вище, залучення до формулювання слів *аналіз, співставлення, порівняння, дослідження, узагальнення* є неправильним, оскільки називає методи або шляхи досягнення мети. В аналізованих же дипломних проектах із 134 в 26 теми починаються саме зі слова *аналіз*. Наприклад: «Анализ казахстанской модели экономического развития», «Анализ двойничества в произведениях Ф. М. Достоевского (на примере романа «Преступление и наказание»)». Доцільно було би сформулювати в такий спосіб: «Модель экономического развития Казахстана на современном этапе»; «Двойничество в произведениях Ф. М. Достоевского как ... (результат мировосприятия автора; как отражение психического состояния личности в современном автору социуме)».

Формулювання теми дипломної роботи не має містити слів «*К вопросу о...*», «*О развитии...*», «*О различиях...*», «*Вопрос о...*», тому що вони, по-перше, звужують поле дослідження, яке не обмежується одним питанням; по-друге, знижують значимість дослідження теми, налаштовують не на глибоке, всебічне дослідження, а на доповнення, додавання якогось елементу знань до проблеми, що існує. Подібне формулювання є доцільним у статтях, тезах, але не у великих за обсягом дослідженнях. На жаль, у 14 роботах формулювання тем починаються саме так, наприклад: «О развитии туристического сотрудничества между Китаем и Россией» (правильный вариант: «Развитие сотрудничества между Китаем и Россией в области туризма»; «К вопросу об английских заимствованиях в русском языке за последние 30 лет» (правильний варіант: «Англицизмы в русском языке постсоветского периода»); «О символике театральной теории

Мейерхольда и его театральных экспериментов» (правильний варіант: «Символика в театральной теории и экспериментах Мейерхольда»).

Наступна група недоліків та помилок стосується мовленнєвого вираження проблеми. До таких відносяться відсутність позначення авторства аналізованого твору (наприклад, «Анализ рассказа «Один день Ивана Денисовича»»), уживання багатозначного слова, що веде до неоднозначного тлумачення проблеми, відсутності ясності (наприклад, «Корейская культурная адаптация и наследования (виокремлено нами) в советское время с точки зрения литературоведения»), граматичні помилки різних видів: уживання однини замість множини (наприклад, «Темы и художественная особенность лирики А. А. Фета»), порушення норм управління (наприклад, «Изменение оценки об Октябрьской революции в послесоветский период»). Поширеними помилками, як у формулюванні тем, так і в тексті роботи, є лексичні та лексико-стилістичні: порушення норм сполучуваності (наприклад: «Текущее состояние основных отраслей российской легкой промышленности (2000 – 2013)» – *текущими* можуть бути інформація, справи, тобто те, що змінюється, «тече», але не *состояние*, оскільки значення цього слова упереджує фіксований, статичний стан на даний момент. Краще сказати «Современное состояние...»).

Спостерігається також термінологічна неточність, що виникає внаслідок змішування або підміни одного терміну іншим, близьким за сферою вживання (наприклад: «Анализ абсурдного стиля в творчестве «Чемодан» С. Довлатова». Автор мав на увазі «...в творчестве С. Довлатова (на материале произведения «Чемодан»)». Плеоназми, наприклад: «Анализ образов персонажей в «Евгении Онегине». Образ і персонаж у даному випадку взаємозамінні, отже одне слово зайве. Окрім того, слід зазначити автора твору та уточнити формулювання (наприклад: «Система образов в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин» как средство отражения... (...многослойности русского общества начала XIX века; або ...противоречивости взглядов и убеждений)». Тобто слід зазначити проблему, звузивши коло образів, або визначивши, з яких позицій вони аналізуються тощо.

Окремі види граматико-стилістичних помилок теж наявні у формулюваннях тем, наприклад, уживання прийменника *О* замість *ОБ*, пропуск вказівного слова у складнопідрядному реченні, неповнота конструкції, що неприпустимо в писемному науковому мовленні («Анализ развития трансграничной электронной коммерции Китая с Россией на фоне «Одного пояса – одного пути». Окрім згадуваного слова *аналіз*, у назві наявний розмовний варіант *на фоне «Одного пояса – одного пути»*. У науковому стилі неприпустимо випущення іменника-назви (що таке «Один пояс – один путь»?). Правильний варіант: «Развитие трансграничной электронной коммерции между Китаем и Россией на фоне правительственной инициативы «Один пояс – один путь».

Структура дипломної роботи в Китаї та Україні. Відповідно до «Положення про кваліфікаційну роботу в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка» структуру дипломної роботи складають такі частини: вступ, основна частина, що складається з 2-х розділів у бакалаврській та 3-х розділів у магістерській роботах, висновків та списку використаних джерел, додатків (Положення, 2017, с. 13-15). У китайських дипломних роботах наявні суттєві відмінності у структурі. Робота в них складається з резюме, вступу, основної частини, яка містить три розділи як для бакалаврського, так і для магістерського дослідження, подяки та списку використаних джерел. Отже, маємо підставу стверджувати, що дипломні роботи в Китаї структурно відрізняються від українських. Їх відрізняють резюме як перша преамбула до тексту та подяка викладачам, яка не входить до тексту дипломної роботи в Україні.

Проаналізуємо послідовно всі структурні частини дипломної роботи, а оскільки першою з них є резюме, то і розпочнемо аналіз саме з нього. Визначимо рівень володіння студентами вмінням створювати текст резюме за такими критеріями: а) відповідність жанру; б) відповідність елементів змісту; в) лаконізм як мовленнєва якість зазначеного жанру.

Як відомо, резюме має містити квінтесенцію змісту, проблематики та результатів дослідження, оскільки у визначенні жанру зазначається: «РЕЗЮМЕ [мэ], неизм.; ср. [франц. résumé] Книжн. 1. Краткое заключительное изложение сути сказанного, написанного или прочитанного. Р. доклада» (Кузнецов, 2000, с. 1114). У вимогах до жанру резюме статей чи інших жанрів, що подаються до друку, зазначаються обов'язкові елементи змісту: ПІБ автора, назва роботи, короткий виклад проблем, яких торкається автор, та результати їх вирішення.

Аналіз резюме в дипломних роботах показав, що ПІБ автора та назва роботи не позначаються в жодній роботі; виявлено невідповідність елементів змісту жанру та відхилення від норм мовного оформлення.

Представимо в Таблиці 3 елементи змісту резюме, що зустрічаються у студентських роботах.

Таблиця 3

Зміст резюме в бакалаврських роботах китайських студентів

Елементи змісту	Кількість робіт
Значимість теми дослідження на сучасному етапі життя країни (фонова ситуація)	134
Основний метод дослідження	6
Практична значимість роботи	22
Проблема та причини її виникнення	10
Роль дослідження в її вирішенні	6
Стислий перелік зробленого в дослідженні	10

Отримані показники засвідчують, що обов'язкові змістові елементи, такі як: а) проблема та причини її виникнення; б) роль дослідження в її

вирішенні; в) стислий перелік зробленого в дослідженні – наявні лише в 10 – 6 – 10 роботах (відповідно), що засвідчує низький рівень сформованості умінь добирати елементи змісту. Наведемо приклад резюме зі студентської дипломної роботи на тему «Анализ способов перевода диалектизмов в повести Мо Яня «Большая грудь, широкий зад» (на основе переведенного на русский язык текста)». Поданий нижче текст резюме за змістом наближається до вимог жанру (текст подається в не виправленому авторському варіанті):

«С непрерывным ходом глобализации все более и более превосходные китайские литературные произведения были переведены на разные языки и распространены по всему миру. Однако огромные культурные различия между разными странами вызвали множество трудностей для переводчиков. В произведениях Мо Янь часто используется большое количество диалектизмов уезда Гаоми провинции Шаньдун в Китае. В дипломной работе сравниваются и анализируются оригинал и переведенный на русский язык текст авторитетным переводчиком И. А. Егоровым, классифицируются диалектизмы по частям речи. В переведенном тексте найдено всего 79 глаголов (исключено повторение), 42 существительных, 13 прилагательных, 18 просторечий, обобщаются методы перевода, проявленные в переведенном тексте И. Егоровым диалектизмов разной части речи».

Якщо не брати до уваги лексичні, синтаксичні та стилістичні недоліки, то можна сказати, що хід думки відповідає вимогам жанру.

Значно частіше зустрічаються такі типи робіт, у яких резюме складають два елементи змісту: а) опис сучасної соціальної ситуації (як фонові знання) та мета дослідження. При цьому спостерігається непропорційність обсягу: опис ситуації складає 4/5 обсягу резюме, а формулювання цілей 1/5 частину; б) опис фонові ситуації і проблема (без зазначення її розв'язання в роботі); в) опис сучасного становища проблеми та об'єкт дослідження.

Суттєвим недоліком мовленнєвого оформлення змісту резюме є відсутність стандартизованих фраз, що є нормою в зазначеному жанрі (в *работе рассматриваются..., исследование посвящено разрешению проблемы..., в ходе исследования установлено..., получены такие результаты... та ін.*) та наявність стилістично недоречних синтаксичних конструкцій, наприклад, як у формулюванні мети: «Сейчас нам надо думать о следующих вопросах: во-первых,...» (до того ж слід зауважити, що мета дослідження в резюме як елемент змісту недоречний), або: «Итак, мастерство и творчество, художественная ценность целого фильма и основная идея фильма – все стоит нам проанализировать».

Таким чином, до найбільш актуальних помилок у тексті резюме можна віднести наступні: невідповідність елементів змісту жанру резюме;

відсутність стандартизованих мовних зворотів; наявність мовних елементів з недоцільною стилістичною забарвленістю.

Межі та обсяг статті не дозволяють нам представити результати аналізу інших структурних частин дипломної роботи (вони стануть предметом наступної публікації), але надзвичайно важливим, від чого неможна відмовитись у даній статті, є демонстрація можливостей навчання вмінь текстотворення (на матеріалі створення тексту резюме), що ми і представимо нижче, зазначивши наступне: оскільки ведеться навчання російської мови, то створений комплекс вправ буде подано російською мовою.

Система упражнений для формирования умений создавать собственный текст в жанре резюме.

1. Умение определять компонентный состав текста резюме.

Задание 1. Прочитайте названия компонентов текста, которые должны быть в жанре резюме:

1. Зачин: автор и название работы.

2. Основная часть: проблема(-ы) и что сделал автор, решая эту проблему.

3. Концовка: самый важный вывод, который соотносится с темой исследования.

Задание 2. Проанализируйте резюме и докажите, что оно соответствует жанру. Отвечайте последовательно на вопросы: Кто автор и как называется работа? Какие проблемы анализирует автор и к каким результатам приходит?

Задание 3. Найдите все компоненты резюме в данном тексте. Прочитайте фрагменты текста, в которых заявляется авторство текста. Выпишите их.

Сюе Цзень. Русский язык в Белоруссии: ситуация и перспективы. В работе исследуется положение русского языка в Белоруссии в постсоветский период, с момента всенародного референдума 1995 года до настоящего времени.

Дипломант, исследуя сферы использования русского языка в Белоруссии, приходит к заключению о том, что русский язык как второй государственный активно используется во всех сферах социальной и культурной деятельности граждан: в образовании, делопроизводстве, в культуре и в повседневном общении.

Автор отмечает, что носителями русского языка является в основном советское поколение людей и молодежь, желающая получать образование на русском языке. Основываясь на анализе результатов переписи 2009 г., дипломант заключает, что роль русского языка не снижается: 72 % населения основным языком общения назвали русский.

В исследовании представляются данные о кратковременной белорусизации 1991–1995 годов и о стабилизации ситуации двуязычия с

выходом в свет Закона о языках в Белоруссии (1998 г.), очерчиваются перспективы русского языка в Белоруссии на основе отношения к языку власти, белорусского народа и националистического движения. *Сделанные автором выводы говорят о том, что в ближайшее десятилетие серьезных изменений в статусном положении русского языка не произойдет.*

Задание 4. Запишите способы одновременного выражения авторства, проблемы и результата ее исследования. Прочитайте, как выражено основное действие в каждом предложении. Благодаря какому языковому средству удастся передать добавочное действие к основному? Можно ли утверждать, что благодаря этому языковому средству речь становится более лаконичной?

Дипломант, исследуя проблему (двуязычия в современной Белоруссии), приходит к выводу (-ам) о том, что...

Основываясь на анализе (чего?) ..., автор исследования заключает:...

Анализируя проблему... (языковой политики в Узбекистане), автор делает вывод:...

Рассмотрев аспекты проблемы (взаимодействия двух стран в области образования), исследователь резюмирует:...

2. Умение совершенствовать написанное резюме.

Задание. Отредактируйте резюме. Переформулируйте основные положения так, чтобы было понятно, что они вытекают из исследования дипломанта. Используйте в резюме средства краткого выражения проблемы и результатов, полученных автором.

3. Умение создавать отдельные компоненты и целый текст резюме.

Задание 1. Напишите зачин к данному резюме.

Задание 2. Напишите резюме работы на основе данного содержания.

Задание 3. Напишите резюме собственной бакалаврской работы.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз студентських дипломних робіт (у статті представлений лише на матеріалі аналізу тематики досліджень, структурного складу та однієї структурної частини – резюме) дає підставу зробити висновки про чинники, які ускладнюють виконання дипломного проекту, про рівень сформованості певного комплексу вмінь та про можливості їх удосконалення у процесі навчання.

До чинників, що ускладнюють написання дипломної роботи, відноситься неправильне формулювання теми: а) відсутність проблеми у формулюванні; б) зазначення шляхів та методів замість проблеми; в) нечіткість формулювань (змішування близьких за змістом понять або залучення багатозначних термінів).

Дипломні роботи українських та китайських студентів, які вивчають російську мову як іноземну, структурно відрізняються такими частинами, як резюме та подяка. У резюме спостерігаються значні відхилення від

вимог жанру (у доборі змістових елементів, у зазначенні авторства, проблем та результатів), що засвідчує низький рівень сформованості текстотвірних умінь: уміння визначати компонентний склад тексту на основі даного, уміння створювати окремі частини резюме, уміння вдосконалювати (редагувати) чужий текст та створювати власний.

Запропоновані у статті типи завдань допоможуть викладачеві ефективно формувати вміння писемного наукового мовлення на матеріалі резюме. Навчання на матеріалі інших важливих структурних частин дипломної роботи стане предметом наступних публікацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акишина, А. А., Каган, О. Е. (2004). *Учимся учить*. Москва: «Русский язык» (Akishina, A. A., Kagan, O. E. (2004). *Learning to learn*. Moscow: "Russian language").
2. Григорьева, К. Н. *Обучение письменной речи на занятиях по русскому языку как иностранному*. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/lingvometodicheskie-osnovy-obucheniya-inostrannykh-uchashchikhsya-kuo> (Hrihorieva, K. N. *Learning writing in classes in Russian as a foreign language*. Retrieved from: <http://www.dissercat.com/content/lingvometodicheskie-osnovy-obucheniya-inostrannykh-uchashchikhsya-kuo>).
3. Кожина, М. Н. (1977). *Стилистика русского языка*. Москва: Просвещение (Kozhina, M. N. (1977). *The style of the Russian language*. Moscow: Enlightenment).
4. Котюрова, М. П., Баженова, Е. А. (2008). *Культура научной речи: текст и его редактирование*. Москва: Флинта; Наука (Kotiuropa, M. P., Bazhenova, E. A. (2008). *Culture of scientific speech: text and its editing*. Moscow: Flint; The science).
5. Кузнецов, С. А. (2000). *Большой толковый словарь*. Санкт-Петербург: «Норинт» (Kuznetsov, S. A. (2000). *Great explanatory dictionary*. St. Petersburg: "Norint").
6. Кузнецова, Л. М. (1983). *Методика обучения иностранных учащихся конспектированию печатных текстов*. Москва: Русский язык (Kuznetsova, L. M. (1983). *Methods of teaching foreign students to notetaking printed texts*. Moscow: Russian language).
7. Мазунова, Л.К. (2004). Письмо как методическая категория. *Иностранные языки в школе*, 6, 15-21 (Mazunova, L. K. (2004). Letter as a methodological category. *Foreign languages at school*, 6, 15-21).
8. Метс, А. А., Митрофанова, О. Д., Одинцова, Т. Б. (1981). *Структура научного текста и обучение монологической речи*. Москва: Русский язык (Mets, A. A., Mitrofanova, O. D., Odintsova, T. B. (1981). *The structure of the scientific text and learning monologue speech*. Moscow: Russian language).
9. Митрофанова, О. Д. (1985). *Научный стиль речи: проблемы обучения*. Москва : Русский язык (Mitrofanova, O. D. (1985). *Scientific style of speech: problems of learning*. Moscow: Russian language).
10. Мордовина, Т. В. (2013). *Обучение магистрантов письменному научному дискурсу (на материале научной статьи)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Тамбов: Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина (Mordovina, T. V. (2013). *Teaching undergraduates the written scientific discourse (on the material of a scientific article)* (PhD thesis abstract). Tambov: Tambov State University named after H. R. Derzhavin).
11. Мусницкая, Е. В. (1991). Обучение письму. В А. А. Леонтьев (Сост.), *Общая методика обучения иностранным языкам*, (сс. 162–174). Москва: Русский язык

(Musnitska, E. V. (1991). Learning to write. In A. A. Leontiev (Ed.), General methods of teaching foreign languages, (pp. 162-174). Moscow: Russian language).

12. Павлова, В. П. (1989). *Обучение конспектированию: теория и практика*. Москва: Русский язык (Pavlova, V. P. (1989). *Learning to take notes: theory and practice*. Moscow: Russian language).

13. Пассов, Е. И. (1977). *Основы методики обучения иностранным языкам*. Москва: Русский язык (Passov, Ye. I. (1977). *Fundamentals of teaching foreign languages*. Moscow: Russian language).

14. Положення про кваліфікаційну роботу у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка (2017). Режим доступу: https://www.sspu.sumy.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1643&Itemid=401 (Regulations on qualifying work at Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko (2017). Retrieved from: https://www.sspu.sumy.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1643&Itemid=401).

15. Сосенко, Э. Ю. (1988). Обучение письменной речи. В А. А. Леонтьев (Ред.), *Методика*, (сс. 142-151). Москва: Русский язык (Sosenko, E. Yu. (1988). Writing speech training. In A. A. Leontiev (Ed.), *Methodology*, (pp. 142-151). Moscow: Russian language).

16. Щукин, А. Н. (2006). *Обучение иностранным языкам. Теория и практика*. Москва: Филоматис (Shchukin, A. N. (2006). *Learning foreign languages. Theory and practice*. Moscow: Filomatis).

17. Щукин, А. Н. (2012). *Обучение общению на русском языке как иностранном*. Москва: Русский язык (Shchukin, A. N. (2012). *Learning to communicate in Russian as a foreign language*. Moscow: Russian language).

РЕЗЮМЕ

Стативка Артем. Письменная научная речь иностранных магистрантов-филологов: уровень сформированности и возможности обучения (на материале отдельных структурных частей дипломной работы).

В статье анализируется уровень сформированности умений научной речи иностранных студентов-выпускников на материале дипломной работы. Анализируя дипломные работы, автор выявил направленность тематики исследований и типичные недостатки в формулировках тем. В результате сравнительного анализа работ украинских и китайских студентов-филологов сделал описание расхождений в структуре и несоответствий по содержанию компонентного состава отдельных структурных частей текста дипломной работы, что дает основание говорить о невысоком уровне сформированности умений создавать научный текст. В статье предлагается комплекс упражнений для формирования умений создавать текст такой структурной части дипломной работы, как резюме.

Ключевые слова: квалификационная работа выпускника, структурный и компонентный состав текста дипломной работы, научная речь выпускника-иностранца, тематика дипломных работ, типичные недостатки.

SUMMARY

Stativka Artiom. Written scientific language of foreign graduates: the level of formation and learning opportunities (on the material of separate structural parts of the diploma paper).

The article analyzes the level of formation of skills of scientific language of foreign graduates on the material of diploma paper. Having analyzed the topics of qualification works of foreign graduates-philologists according to three criteria – the correspondence of the specialty, the existence of the stated problem in the formulation of the topic and

grammatical correctness, – the author has revealed orientation of the subjects of research work of students (prevailing economic-political, sociolinguistic and literary subjects) and factors that interfere with efficiency research: incorrect statement of the topic (there is no problem in the statement, definition of the ways and methods of research instead of the problem, the use of ambiguous terms, etc.), the economic-political orientation of the topics of a significant part of works of graduates of the specialty “Russian language and literature”.

The author has presented the results of a comparison of the structure of work, the components of the text of the separate structural parts of the diploma paper of Chinese and Ukrainian students of Russian language, and has described the differences: the structure of the diploma paper of Chinese students includes an abstract and gratitude to the teachers after the conclusions. Analyzing the components of the text of the structural units, the author has identified typical drawbacks (elements do not correspond to the content of the abstract (summary) genre, there is lack of standardized linguistic translations, there are linguistic elements with inappropriate stylistic coloring) and has proposed a system of forming the ability to create text of an abstract: has defined a set of skills that make up the basic (ability to determine the structure of the text based on this set; ability to create separate components of the text of an abstract; ability to improve the text, ability to create one’s own text in the abstract genre) and has developed a set of exercises, which include the following tasks: analyze which components are included in the text of an abstract; find the components defined in the text; prove the correspondence of the proposed text to the abstract genre; find in the text ways of linguistic expression of the issue of research, its results and authorship; edit the proposed abstract text; create an abstract, write an abstract to your diploma paper.

A detailed analysis of the text of diploma papers by foreign students leads to the conclusion that there is a need to improve the teaching methods of scientific language.

Key words: *qualifying work of the graduate, structure and components of the diploma paper text, scientific language of a foreign graduate, topics of diploma papers, typical drawbacks.*

УДК 371.14

Інна Сяська

Рівненський державний

гуманітарний університет

ORCID ID 0000-0002-6096-1335

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/179-190

ДО ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглянуто історичні передумови впровадження компетентнісного підходу в освіту. Уточнено ієрархію основоположних понять «компетентнісний підхід», «компетенція», «компетентність». Проаналізовано погляди провідних вітчизняних і зарубіжних дослідників на сутність компетентнісно-орієнтованої освіти. Акцентовується увага на базових положеннях компетентнісного підходу в освіті. Установлено етапи досягнення якісного результату освіти у вищій школі. Обґрунтовано освітні цілі, які досягаються за умови впровадження компетентнісного підходу в підготовку майбутнього вчителя та визначено загальнодидактичні принципи

побудови змісту навчального процесу. Запропоновано перелік фахових компетентностей у підготовці майбутнього вчителя природничих дисциплін.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетенція, компетентність, вища освіта, фахова підготовка, учитель природничих дисциплін, освітній процес, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Забезпечення якості вищої освіти, передусім, передбачає впровадження компетентнісного підходу у фаховій підготовці. У національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року наголошується, що освіта, у тому числі вища, повинна формуватися відповідно до сучасних глобалізаційних процесів, забезпечуючи інтегрування вітчизняної системи освіти в європейський і світовий простори. Зазначені стратегічні напрями розвитку потребують оновлення нормативної бази та модернізації структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, оскільки саме набуття майбутнім спеціалістом низки необхідних компетентностей визначає його готовність як до професійної, так і суспільної діяльності.

У вітчизняному досвіді підготовки майбутнього фахівця компетентнісний підхід визначає потребу оновлення змісту вищої освіти, що передбачає посилення кваліфікаційних вимог до випускника закладу вищої освіти. Фактично мова йде про необхідність переорієнтації очікуваного кінцевого результату професійної підготовки з освітнього триплету «знання, уміння, навички» на формування базових або ключових та фахових компетентностей майбутнього спеціаліста. Таким чином, мета вищої освіти зводиться не лише до накопичення випускником певної суми знань та вмінь, а й досвіду їх застосування в повсякденній і професійній діяльності з позицій сформованих особистісних якостей студента. Відтак, зміст освіти, як зазначають М. П. Горшеніна та М. Д. Харламова, переформатовується зі знаннєвої концепції на концепцію накопичення досвіду застосування здобутих знань, умінь і навичок у різноманітних професійних і життєвих ситуаціях (Горшеніна та Харламова, 2014, с. 132).

Компетентісно-орієнтований вектор освіти потребує концептуального та методологічного обґрунтування відповідно до предметної області підготовки фахівця, адже саме остання має конкретизувати той перелік необхідних ключових компетентностей, що відповідають сфері професійної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Загальні підходи в організації компетентісно-орієнтованої вітчизняної вищої освіти висвітлювалися у працях Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. А. Дубасенюк, О. І. Локшиної, Н. Г. Ничкало, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, О. В. Шестопалюка, В. В. Ягупова та ін. Однак на сьогодні немає єдиної державної концепції впровадження компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів, оскільки державний стандарт вищої освіти для

спеціальності 014 «Середня освіта» не затверджений і перебуває в стадії розроблення. Серед наукової спільноти немає одностайності в розумінні сутності компетентнісного підходу, існують також суперечності у трактуванні понять «компетентність», «компетенція», потребує обґрунтування перелік фахових компетентностей, якими має володіти майбутній педагог відповідно до своєї предметної спеціалізації.

Мета статті: обґрунтувати теоретичні засади впровадження компетентнісного підходу у процес професійної підготовки вчителів природничих дисциплін.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез і зіставлення різних наукових напрацювань щодо проблеми дослідження й понятійного апарату та їх подальше узагальнення), емпіричні (педагогічне спостереження й моніторинг досвіду професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у закладах вищої освіти).

Виклад основного матеріалу. Упровадження компетентнісного підходу в освіту має глибокі історичні передумови на фоні початку формування постіндустріального суспільства, що супроводжувалося наростанням соціально-цивілізаційної кризи. Як зазначає О. М. Новіков, постіндустріальне суспільство характеризується пришвидшенням обміну інформацією та динаміки економічних, культурних, політичних явищ. Відповідно, від будь-якого фахівця вимагається вміння швидко й самостійно приймати рішення, реалізовувати їх у практичній діяльності і нести відповідальність за їх наслідки, що потребує навичок працювати в команді, комунікабельності, толерантності, самоорганізації (Новіков, 2008, с. 40). Отже, такі професійні характеристики вимагають підвищення рівня якості освіти з відповідними кваліфікаційними вимогами до підготовки майбутнього спеціаліста, що передбачає формування низки ключових (загальних) та фахових (предметних) компетентностей як показників результативності освіти.

Базуючись на філософсько-педагогічній парадигмі Джона Дьюї, що пропагує пізнання не заради самих знань, а заради діяльності та набуття досвіду, уперше компетентнісний підхід набув поширення в США у 60–70-х роках минулого століття, хоча й спочатку зазнав гострої критики. Прагматичні ідеї Дьюї, в основі яких лежить поєднання пізнання й діяльності в пошуці можливого рішення тієї чи іншої проблемної ситуації, надали поштовх для розвитку компетенційно-орієнтованої освіти (competence-based education – CBE). Уперше вона знайшла своє втілення в теорії та практиці вивчення мов та формування комунікативних компетенцій. У цей самий час створилися передумови для розмежування понять «компетенція» та «компетентність», які почали застосовуватися і в радянській педагогіці. Однак і до сьогодні неоднозначною є думка науковців щодо первинності впровадження понять «компетентнісний підхід», «компетенція», «компетентність» в освітню практику.

У 80–90-х роках минулого століття у вітчизняній та світовій педагогіці почали з'являтися дослідження, спрямовані на розробку методик формування компетенцій як професійних якостей особистості, що і започаткувало становлення компетентісного підходу в освіті. У працях О. М. Дахіна, Ж. Делора, І. О. Зимньої, Дж. Равена, Г. К. Селевко, В. Хутмахера, А. В. Хуторського та ін. компетентісний підхід інтерпретується як метод моделювання й відображення цілей і результатів освіти, що полягають у розвитку готовності випускника до тієї чи іншої діяльності, тобто формування системи його компетенцій.

Так, Г. К. Селевко розглядає компетентісний підхід як забезпечення сукупності умов для розвитку компетенцій: «...означає поступову переорієнтацію домінувальної освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору» (Селевко, 2004, с. 138).

І. О. Зимня, у свою чергу, під компетентісним підходом розуміє спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості, що спрямовані на формування загальної компетентності людини (Зимня, 2003, с. 35).

Таким чином, перед тим як обґрунтовувати впровадження компетентісного підходу в освітню систему, необхідно розібратися в ієрархії основоположних понять такого підходу. Частина науковців ототожнюють поняття «компетенція» та «компетентність», проте більшість дотримується думки про необхідність розділення змісту їх смислового навантаження. З цього приводу дуже влучно висловився І. А. Зязюн: «Компетентність суб'єктизується в компетенції» (Зязюн, 2005, с. 11). Звідси робимо висновок, що компетенція та компетентність є взаємообумовлювальними поняттями, однак перше розглядається як безособистісна характеристика, яка задається до певного кола предметів і процесів і є необхідною для якісної продуктивної діяльності щодо них, а друге виступає як сукупність особистісних якостей та здатностей, набутих у процесі здобуття освіти й необхідних для ефективного здійснення тієї чи іншої діяльності.

У ракурсі вищої освіти компетенція постає як наперед задана соціальна вимога чи норма до рівня професійної підготовки, а компетентність відображає ступінь оволодіння майбутнім фахівцем заданою компетенцією, що забезпечується сформованими особистісними якостями: ставленнями, цінностями й переконаннями.

На наш погляд, якісним результатом вищої освіти є поетапний процес переходу здобувача освіти на послідовні ступені оволодіння заданою компетенцією:



, де

- грамотність у цьому контексті ми трактуємо як мінімальне засвоєння початкових знань, умінь і навичок, необхідних для здобуття більш широкої освіти;

- освіченість передбачає набуття здатності до творчого підходу, креативності в застосуванні знань, умінь і навичок, що засновується на особливостях ціннісно-емоційного ставлення особистості до оточуючої дійсності;

- компетентність відображає рівень оволодіння знаннями, уміннями й навичками у практичній діяльності, що узагальнюється набуттям досвіду оптимального вирішення проблем прикладного характеру на основі власних моральних цінностей, прерогатив і переконань.

Таким чином, процес формування певної компетенції в майбутнього фахівця проходить кілька стадій, найвищою з яких є компетентність. У випадку досягнення найвищого рівня, з певністю можемо стверджувати, що конкретна особистість є компетентною в певній сфері чи галузі діяльності. Однак грамотність та освіченість особистості далеко не завжди засвідчує її компетентність, оскільки потребує підтвердження творчим підходом застосування здобутих знань і вмінь у професійній чи повсякденній діяльності.

На думку О.Є Лебедева, «компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів» (Лебедев, 2004, с. 3). Під освітніми результатами він розуміє розвиток здатності учнів використовувати здобуті знання для вирішення проблем різної складності. Упровадження компетентнісного підходу в теорію і практику загальної освіти, запропоновані О. Є Лебедевим, базується на положеннях, які закономірно можна простежити і в організації освіти у вищій школі:

- мета освіти полягає в розвитку в учнів здатності самостійно вирішувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є і власний досвід учнів;

- зміст освіти являє собою дидактично адаптований соціальний досвід вирішення пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних та інших проблем;

- сенс організації освітнього процесу полягає у створенні умов для формування в учнів досвіду самостійного рішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем;

- оцінка освітніх результатів ґрунтується на аналізі рівнів освіченості, досягнутих учнями на певному етапі навчання (Лебедев, 2004).

Компетентнісний підхід у вищій педагогічній освіті, на думку авторів колективної монографії «Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід» (Вознюк та Дубасенюк, 2011), поєднує елементи професійної й загальної культури, досвід діяльності та творчості, що у своїй сукупності характеризують рівень інтеграції майбутнього фахівця в середовище професійної діяльності (Вознюк та Дубасенюк, 2011, с. 11).

Отже, компетентнісний підхід у модернізації вищої освіти має забезпечити навчання і виховання студентів із діяльнісної позиції, що сприятиме становленню досвіду цілісного системного бачення їх майбутньої професійної педагогічної діяльності, вибору оптимальних шляхів для ефективного вирішення нових проблем і задач.

Запровадження компетентнісного підходу у практику вищої педагогічної освіти дає змогу досягнути таких освітніх цілей:

- структурування системи знань з метою не лише їх відтворення, але й застосування, тобто переорієнтація від декларативних знань на процедурні;
- формування низки загальних компетентностей, що значно розширює можливості для подальшого працевлаштування випускника;
- посилення міжпредметного змісту освіти, необхідної для ефективної діяльності в умовах інформаційно-постіндустріального суспільства;
- включення в навчальний процес пошукової й проблемно-дослідницької діяльності з посиленням його практичної спрямованості;
- активізація самостійної роботи студентів, їх залучення до громадської діяльності з набуттям організаторського, управлінського та комунікативного досвіду.

Методологія реалізації зазначених освітніх цілей у навчально-виховному процесі підготовки майбутнього учителя має базуватися на певних загальнодидактичних принципах побудови його змісту, з яких визначальними є: принцип гуманізації та демократизації освітнього процесу; принцип неперервності професійної педагогічної освіти в сучасному соціокультурному просторі; принцип варіативності, який передбачає створення умов для індивідуально-орієнтованого навчання; принцип міждисциплінарності, необхідний в умовах зростаючої суспільної потреби в освіті, яка виходить далеко за межі вузького професіоналізму для забезпечення єднання природничо-наукового та соціогуманітарного знання; принцип опори на провідні досягнення науки і техніки, інтеграції традиційних та інноваційних цінностей; принцип соціально-ціннісної спрямованості діяльності вчителя, взаємозв'язку соціокультурних та освітніх цінностей, співвіднесення громадських і особистісних цінностей.

Зміст освіти, принципи його побудови, які відповідають цілям компетентнісної освіти, мають підкріплюватися використанням адекватних

педагогічних технологій, з яких особливо актуальними є інтерактивні технології, технології проблемного навчання та проектні технології. Що стосується конкретизації змісту, форм, засобів та технологій навчально-виховного процесу, то вони передусім визначаються очікуваними кінцевими результатами освіти, тобто переліком компетентностей, якими має володіти майбутній фахівець відповідно до кваліфікаційних вимог його підготовки.

Центральне місце в навчально-методичному забезпеченні підготовки фахівця займає освітньо-професійна програма, зміст якої напряду реалізує очікувані результати навчання й формування компетентностей. У вітчизняній науковій спільноті склалося більш-менш одностайне бачення переліку загальних компетентностей щодо професійної підготовки майбутнього педагога, розкрито їх ознаки. Однак дослідження механізмів накладання загальних компетентностей на рівень навчальних дисциплін відповідно до предметної спеціалізації майбутнього вчителя здійснюється фрагментарно через відсутність уніфікованих підходів до формування переліку фахових компетентностей.

З огляду на узагальнення наукових напрацювань з цієї проблематики, ураховуючи досвід підготовки майбутніх учителів біології, географії, фізики й хімії в Рівненському державному гуманітарному університеті, пропонуємо виділити чотири групи фахових компетентностей у підготовці майбутнього учителя природничих дисциплін:

1. Предметні компетентності (здатність до практичного застосування здобутих знань, умінь і навичок із циклу професійно-наукових дисциплін, з метою усвідомлення способів їхньої реалізації в конкретній освітній галузі). До переліку предметних компетентностей відносимо:

- здатність на основі розуміння законів, теорій, концепцій, принципів і методів пояснювати природні явища та процеси, приймати рішення з важливих проблем біології, фізики, хімії, географії і на межі предметних галузей;

- здатність будувати відповідні моделі природних явищ, досліджувати їх для отримання нових висновків, поглиблення розуміння природи та вирішення наукових проблем, у тому числі з використанням методів математичного та комп'ютерного моделювання;

- здатність організовувати, планувати та реалізовувати експериментальні дослідження в галузі природничих наук і на межі предметних галузей, здійснювати їх інформаційне, методичне, матеріальне забезпечення, інтерпретувати дані, робити висновки та узагальнення;

- здатність до визначення та аналізу результатів взаємодії живих організмів різних рівнів організації між собою та з неживою природою, їхньої ролі в біосферних процесах та можливості використання в різних галузях промисловості й сільського господарства, біотехнологіях, медицині, охороні навколишнього середовища та збалансованого природокористування.

2. Психолого-педагогічні компетентності. Педагогічна компетентність визначається здатностями до проектування, організації, оцінювання, рефлексії та коригування навчально-виховного процесу розвитку учнів середньої школи як суб'єктів освітнього процесу на основі знань та вмінь про їхні вікові, індивідуальні особливості та соціальні чинники розвитку. Складниками педагогічної компетентності є:

- дидактична – здатність учителя використовувати здобуті знання про теоретико-методологічне підґрунтя організації навчально-виховного процесу у професійній діяльності, які є обґрунтованими для вирішення відповідних дидактичних ситуацій;

- навчально-методична – здатність адекватно визначати та обирати методи засоби, технології та форми організації навчання відповідно до поставлених професійних завдань, спроможність проводити уроки з різними навчальними комплектами й визначати найефективніший, керуючись нормативними документами, та реалізовувати на практиці мету і завдання навчання предмету;

- виховна – здатність до планування, проектування й аналізу виховного процесу середньої школи як цілісної педагогічної системи, яка включає мету, завдання, зміст, методи, прийоми, педагогічні засоби, форми організації, діяльність вихователя й вихованців; спрямованість на досягнення відповідних результатів; здатність ефективно використовувати виховний потенціал уроків і занять з учнями в позаурочний час і в позакласній роботі;

- організаційна – здатність до організації навчально-виховного процесу в закладі загальної середньої освіти, прагнення до систематичного підвищення педагогічної майстерності й професійної кваліфікації.

Психологічна компетентність майбутнього вчителя природничих дисциплін визначається здатністю застосовувати знання про особливості засвоєння навчального матеріалу учнями середньої школи згідно з їхніми індивідуально-психологічними та віковими властивостями; спроможність усвідомлювати та враховувати у професійній діяльності особистісно-професійні якості, самопізнання, самооцінку й саморефлексію як підґрунтя формування критичного, гуманістично орієнтованого мислення вчителя; володіння психологічними методиками вивчення індивідуальних особливостей перебігу пізнавальних процесів дітей та їх урахування у проектуванні педагогічного процесу. Відтак складниками психологічної компетентності є диференціально-психологічна, соціально-психологічна, аутопсихологічна.

3. Професійно-комунікативна компетентність охоплює складники:

- вербально-логічний – здатність застосовувати різні форми вербального професійного спілкування як у педагогічному, так і в учнівському колективі, сприймати, осмислювати й відтворювати зміст і основну думку

навчальної та професійної інформації, здійснювати її аналіз і синтез, адекватно оцінювати й за потреби коригувати власне і чуже мовлення;

- інтерактивний – здатність організовувати ефективну спільну навчально-виховну діяльність і педагогічне спілкування, взаємодіючи та співпрацюючи з усіма суб'єктами освітнього процесу;

- соціально-комунікативний, здатність приймати рішення й нести відповідальність за нього в будь-якій професійній ситуації, ураховуючи прагнення й соціальні особливості всіх учасників освітнього середовища;

- технічно-змістовий – здатність застосовувати техніку педагогічного спілкування з суб'єктами освітнього процесу, володіти змістовими аспектами комунікації й відповідною термінологією, що дає змогу розв'язувати професійні задачі у процесі педагогічної діяльності в середній школі.

Таким чином, професійно-комунікативна компетентність – це здатність до застосування знань про особливості комунікативної діяльності учнів класу, взаємостосунки вчителя й учнів, закономірності педагогічного спілкування, соціальної ситуації, ситуацій міжособистісної взаємодії; уміння прогнозувати, проектувати та коригувати педагогічну комунікацію з іншими суб'єктами освітньо-виховного процесу на засадах етики професійного спілкування.

4. Екологічна компетентність – здатність застосовувати систему знань, умінь та досвід екологічної діяльності у професійних і життєвих ситуаціях, розуміти й пояснювати стратегію сталого розвитку суспільства і природи; володіти практичним досвідом у спілкуванні з природою, бажанням брати особисту участь та виховувати в учнів прагнення до її відновлення та збереження; на основі пріоритетності екологічних цінностей і особистісних якостей (екологічна свідомість та самосвідомість, екологічна відповідальність і активність), формувати екологічну культуру й світогляд школярів, виявляти готовність до природоохоронної та еколого-натуралістичної роботи з дітьми.

Слід зауважити, що екологічну компетентність, на наш погляд, варто розглядати на кількох рівнях: як ключову життєву компетентність – передумову сталого розвитку природи і суспільства й формування суспільної екологічної культури та свідомості екоцентричного типу; як загальну освітню компетентність – здатність здійснювати екологічно-доцільну діяльність у професійних і життєвих ситуаціях, керуючись сформованими екологічними цінностями й переконаннями як складників особистої екологічної культури і свідомості; як предметну компетентність, що формується в межах вивчення навчальних курсів з екологічним змістом для підготовки до професійної діяльності в галузі екології та збалансованого природокористування.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У вітчизняній педагогіці здійснено вагомий внесок у розробку теоретико-методичних

підходів до організації компетентнісно-орієнтованої освіти. Однак більшість досліджень стосуються формування ключових компетенцій у закладах загальної середньої освіти або ж мають загальнопедагогічну спрямованість. Тому впровадження компетентнісного підходу у процес фахової підготовки вчителя природничих дисциплін є актуальною проблемою й потребує детального теоретико-методичного обґрунтування. Успішне формування визначеного вище переліку фахових компетентностей майбутнього вчителя передбачає необхідність установлення оптимальних педагогічних умов і відповідних технологій організації навчально-виховного процесу в закладі вищої педагогічної освіти, розробку відповідного оціночного інструментарію для перевірки рівня їх сформованості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вознюк, О. В., Дубасенюк, О. А. (2011). Сучасні наукові підходи як методологічні засади компетентнісного підходу в освіті. У О. А. Дубасенюк (Ред.), *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*, (сс. 11-18). Житомир: ЖДУ ім. І. Франка (Vozniuk, O. V., Dubaseniuk, O. A. (2011). Modern scientific approaches as methodological principles of competence approach in education. In O. A. Dubaseniuk (Ed.), *Professional pedagogical education: competence approach*, (pp. 11-18). Zhytomyr: ZhDU named after I. Franko).
2. Горшенина, М. П., Харламова, М. Д. (2014). К вопросу о компетентностном подходе в экологическом образовании. *Вестник Российского университета дружбы народов, серия: «Экология и безопасность жизнедеятельности»*, 1, 132-137 (Horshenina, M. P., Kharlamova, M. D. (2014). On the issue of competence-based approach to ecological education. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia, series: "Ecology and life safety"*, 1, 132-137).
3. Зимняя, И. А. (2003). Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*, 5, 34-42 (Zymnia, I. A. (2003). Key competencies – a new paradigm of the result of education. *Higher education today*, 5, 34-42).
4. Зязюн, І. (2005). Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*, (сс. 10-18). К.-Глухів: РВВ ГАПУ (Ziazun I. (2005). Philosophy of progress and forecast of the educational system. *Pedagogical skills: problems, searches, perspectives*, (pp. 10-18). K.-Hlukhiv).
5. Лебедев, О. Е. (2004). Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*, 5, 3-12 (Lebiedev, O. Ye. (2004). Competence approach in education. *School technology*, 5, 3-12).
6. Новиков, А. М. (2008). *Постиндустриальное образование*. Москва: Издательство «Эгвес» (Novikov, A. M. (2008). *Postindustrial education*. Moscow: Egves Publishers).
7. Селевко, Г. (2004). Компетентности и их классификация. *Народное образование*, 4, 138-143 (Selevko, H. (2004). Competences and their classification. *Public Education*, 4, 138-143).

РЕЗЮМЕ

Сяська Інна. К проблеме внедрения компетентностного подхода в процесс профессиональной подготовки будущего учителя естественных дисциплин.

В статье рассмотрены исторические предпосылки внедрения компетентностного подхода в образовании. Уточнена иерархия основных понятий «компетентный подход», «компетенция», «компетентность». Проанализированы взгляды ведущих отечественных и зарубежных исследователей на сущность компетентно-ориентированного образования. Акцентируется внимание на базовых положениях компетентностного подхода в образовании. Установлены этапы достижения качественного результата образования в высшей школе. Обоснованы образовательные цели, которые достигаются при условии внедрения компетентностного подхода в подготовке будущего учителя и определены общедидактические принципы построения содержания учебного процесса. Предложен перечень профессиональных компетенций в подготовке будущего учителя естественных дисциплин.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность, высшее образование, профессиональная подготовка, учитель естественных дисциплин, образовательный процесс, учреждение высшего образования.

SUMMARY

Siaska Inna. On the issue of introducing a competence approach in the process of professional training of the future teacher of natural sciences.

In the article the historical preconditions of introduction of a competence approach in education are considered. The hierarchy of the basic concepts "competence approach", "competence", "competency" is clarified. It has been established that competence and competency are interdependent concepts. The first is considered as a non-personality characteristic, which is given to a certain range of subjects and processes and is necessary for qualitative productive activity towards them. The second – as a set of personal qualities and abilities acquired in the process of education and necessary for the effective implementation of a particular activity. The views of the leading domestic and foreign researchers on the essence of competence-oriented education are analyzed. The emphasis is made on the basic provisions of the competence approach in education. Stages of achievement of qualitative result of education in higher school are established: literacy, education, competency.

The educational goals, which are achieved with introduction of a competence approach in the training of the future teacher, are substantiated, and general-didactic principles of constructing contents of the educational process are defined. Four groups of professional competences (subject, psychological-pedagogical, professional-communicative, ecological) are proposed in the preparation of the future teacher of natural sciences and their structure is substantiated. Subject competence is the ability to practice the application of the acquired knowledge and skills to understand the ways of their implementation in a particular educational field. Ecological competence is the ability to apply a system of knowledge, skills and experience of environmental activities in professional and life situations, understand and explain the strategy of sustainable development of society and nature; have a practical experience in communicating with nature, a desire to take personal involvement and bring up in students the desire to restore and preserve her. Formation of the above-mentioned professional competence of the future teacher needs to determine the optimal pedagogical conditions and technologies of organizing the educational process in the institution of higher pedagogical education, development of an appropriate evaluation toolkit to check the level of their formation.

Key words: *competence approach, competence, competency, higher education, professional training, teacher of natural sciences, educational process, higher education institution.*

УДК 378.011.3-05:784

Тао Жуй

Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського

ORCID ID 0000-0003-2173-7450

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/190-199

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ-ВОКАЛІСТІВ

Стаття присвячена пошукам методологічних підходів і теоретичних основ формування педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу. Висвітлено стан дослідженості проблеми педагогічної майстерності в розвідках українських науковців, схарактеризовано її генезу. Уточнено та конкретизовано сутнісний зміст педагогічної майстерності в контексті фахової підготовки студентів-вокалістів з урахуванням культурно-історичного досвіду та перспективних напрямів розвитку теорії і практики вокальної підготовки. Обґрунтовано структуру означеного феномену, серед найважливіших компонентів якої виокремлено педагогічну спрямованість, комплекс фахових умінь і навичок, вокальну і педагогічну техніку.

Ключові слова: *теоретико-методологічні основи, педагогічна майстерність, студенти-вокалісти, фахова підготовка, педагогічна техніка, майбутній викладач вокалу.*

Постановка проблеми. В умовах глобальних зрушень і техногенних загроз міжнародна культурно-освітня спільнота усвідомлює необхідність перетворень суспільства на засадах демократичних та гуманістичних цінностей, спрямованих на зміцнення віри в людину та її можливості. В означеному контексті майстерність викладача мистецьких дисциплін стає важливим чинником входження учнівської молоді в соціокультурну реальність дорослого світу, надаючи йому емоційно-чуттєвого забарвлення, актуалізуючи гуманістичні ідеї та цінності.

Музичне мистецтво в означеному процесі завжди займало особливе місце зі своїми елітними академічними артефактами та демократичними зразками легких жанрів, серед яких вокальні твори вважаються найбільш доступними завдяки вербальній складовій. Саме вокальна музика стає важливою умовою входження учнівської молоді в культурно-мистецький простір суспільства, пізнання світу добра і краси. Викладач вокалу покликаний передати учням досвід художнього сприймання, естетичної оцінки, творчого осмислення й виконавської інтерпретації музичних творів. Успішна реалізація покликання стає можливою за наявності педагогічної майстерності, яка дозволяє викладачу вокалу творчо реалізовувати свій фаховий потенціал.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема педагогічної майстерності вчителів репрезентована в роботах А. Макаренка, І. Зязюна, С. Сисоєвої, М. Солдатенка, Н. Тарасевич та інших. Окремі питання формування майстерності вокалістів розглядались у роботах таких науковців та видатних виконавців, як В. Антонюк, Б. Гмиря, Е. Економова, М. Литвиненко-Вольгемут, І. Паторжинський, О. Слепцова, О. Стахевич. Триває відродження перевірених історією ідей театральної педагогіки (Є. Вахтангов, О. Закушняк, М. Кнебель, К. Станіславський), які сьогодні розвивають в Україні В. Абрамян, М. Барахтян, Є. Барбіна, О. Булатова, Г. Переушенко, С. Швидка та інші. Проте проблема формування педагогічної майстерності студентів-вокалістів у процесі їхньої фахової підготовки практично не була дослідженою. Прагнення оптимально використовувати матеріальні, особистісні та соціальні резерви освітнього процесу вищої школи детермінує наукові пошуки щодо формування педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Тому **мета** нашої статті полягає у висвітленні теоретико-методологічних основ формування педагогічної майстерності студентів-вокалістів.

Для реалізації означеної мети було використано комплекс дослідницьких **методів** – загальнонаукових (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація) та конкретнонаукових, у першу чергу, аналітичних (термінологічний, історико-генетичний, порівняльно-зіставний, герменевтичний та структурний аналіз), за допомогою яких було узагальнено наукову думку стосовно феномену педагогічної майстерності, уточнено сутнісний зміст останньої та конкретизовано методологічні підходи до вирішення проблем її формування у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз широкого кола джерел продемонстрував увагу вчених до проблеми педагогічної майстерності вчителя. Узагальнити наукові погляди на означений феномен дозволили праці, у яких досліджувалися питання кореляції успішної професійної діяльності й майстерності педагога (Г. Коджаспирова, А. Козир, М. Лещенко, Н. Ничкало, С. Сисоєва); психологічних основ педагогічної майстерності (Ф. Гоноболін, М. Дяченко, Л. Кандибович, Е. Помиткін, В. Семиченко); зв'язку педагогічної майстерності з педагогічним мистецтвом і педагогічною культурою (В. Гриньова, Б. Ліхачов, Г. Падалка, О. Рудницька), педагогічним професіоналізмом (Н. Гузій, Л. Пуховська, Н. Яковець). Науковці переконливо довели, що вища школа покликана закладати міцні підвалини педагогічної майстерності майбутнього викладача, що дає значний соціокультурний ефект.

Методологічні пошуки засвідчили, що в дослідженнях проблем формування педагогічної майстерності використовується низка підходів, серед яких вирізняються діяльнісний, особистісний, компетентнісний,

комунікативний та культурологічний. Так, патріарх української педагогіки С. Гончаренко розглядає педагогічну майстерність з позицій діяльнісного підходу – як характеристику високого рівня педагогічної діяльності. Науковець наголошує, що критеріями педагогічної майстерності викладача «виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами П. м. є гуманістична позиція педагога й професійно значимі особистісні риси і якості» (Гончаренко, 1997, с. 251).

На нашу думку, у дослідженні проблеми педагогічної майстерності в контексті вокально-виконавської підготовки майбутнього викладача діяльнісний підхід слід доповнити комунікативним і діалогічним, оскільки для мистецтвознавства і музичної педагогіки властиво розглядати художньо-виконавську діяльність як комунікацію (Л. Мазель, В. Медушевський, Є. Назайкинський), а виконавську інтерпретацію музичних творів і їх сприймання реципієнтами – як художнє спілкування з музичним мистецтвом (Г. Падалка, О. Рудницька, О. Олексюк).

В останній чверті минулого століття генеральний шлях дослідження феномену педагогічної майстерності з позицій особистісного підходу запропонували науковці Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка, коли визначили її як комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі. Позиція представників полтавської наукової школи під орудою І. Зязюна та Н. Тарасевич полягала у визнанні єдності і взаємодії структурних складових педагогічної майстерності – гуманістичної спрямованості особистості, професійної компетентності, педагогічних здібностей і педагогічної техніки. І. Зязюн розглядає педагогічну майстерність також із позицій педагогічної дії. Академік стверджує, що «педагогічна майстерність вчителя є достатньо стійкою системою теоретично обґрунтованих і практично виправданих педагогічних дій і операцій, які забезпечують високий рівень інформаційної взаємодії між викладачем і його учнями» (Зязюн, 2001, с. 368).

У річищі компетентнісного підходу основою педагогічної майстерності визначається професійна компетентність як інтегральний, динамічний конгломерат ставлень, цінностей, розуміння, здібностей, фахових знань, умінь і навичок. Найчастіше компетентність розглядається як здатність застосовувати знання у практичній діяльності, що базується на набутому в процесі навчання досвіді. Важливою компетентністю вчителя стає здатність навчатися впродовж життя. На нашу думку, педагогічна компетентність сучасного вчителя має складну структуру, до елементів якої належить низка компетентностей, зокрема: компетентність у галузі теорії і

методики виховного процесу, компетентність у сфері вокального навчання, соціально-психологічна компетентність тощо.

Важливим методологічним знаряддям дослідження педагогічної майстерності може слугувати комунікативний підхід, оскільки однією з важливих професійних якостей вчителя щодо організації освітньої діяльності учнів вважається педагогічна комунікація. Комунікабельність вчителя має яскраво виражену емоційну природу, основу якої складають комунікативні та альтруїстичні емоції (Кан-Калик, 1987, с. 49). Зауважимо, що в цьому сенсі потужне емоційне забарвлення вокально-педагогічної діяльності корелюється з комунікативною компетентністю викладача означеного профілю.

Опрацювання науково-педагогічних джерел засвідчило наявність значної кількості досліджень, де вивчаються окремі професійні якості вчителя, які дозволяють виконувати йому фахові завдання на належному рівні. У той самий час інтегрована характеристика фахівця може надаватися за допомогою категорій «професіоналізм», «компетентність», «готовність» тощо, серед яких «майстерність» найбільш точно відображає високий рівень професійних досягнень фахівця.

У межах української науково-педагогічної традиції, закладеної І. Зязюном, педагогічна майстерність розглядається «як вияв найвищої та раціональної форми активності особистості в професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі й розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в кожній конкретній ситуації навчання й виховання; як вияв педагогом власного «Я» у професії; як самореалізація особистості вчителя в педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня» (Папуча, 2010, с. 8). Конкретизацією цього положення може виступати дефініція І. Мостової, де педагогічно-виконавську майстерність учителя музики визначено як феномен вияву свого «Я» в художньо-комунікативній педагогічній діяльності через комплекс властивостей його особистості, які забезпечують вільне володіння музичним інструментом і собою у процесі втілення художньої ідеї музичного твору задля досягнення взаємодії із особистістю учня (Мостова, 1998, с. 12-13).

Для з'ясування сутнісних характеристик педагогічної майстерності викладача вокалу доцільно продовжити порівнювати дефініції означеного феномену різними дослідниками. Так, О. Лавріненко, посилаючись на компетентнісний підхід і з урахуванням концепції педагогічної дії І. Зязюна, визначає педагогічну майстерність як систему професійних компетентностей вчителя-вихователя і як атрибутивну складову педагогічної дії (Лавріненко, 2009а). В. Папуча розуміє педагогічну майстерність як «комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі й робить можливим за

мінімальних зусиль, у найкоротші терміни досягати запланованих високих результатів» (Папуча, 2010, с. 10). Педагогічну майстерність учителя художньої культури Л. Лимаренко визначає «як синтез педагогічної та образно-символічної системи знань і вмінь, які, взаємодіючи з особистісними якостями педагога, забезпечують результативне і творче вирішення завдань освіти – виховання, навчання і розвитку учнів» (Лимаренко, 2004, с. 10). Урахування означених особливостей дозволить нам більш повно охарактеризувати педагогічну майстерність викладача вокалу, підвалини якої слід закладати у процесі фахової підготовки студентів-вокалістів.

У своїх наукових розвідках щодо феномену педагогічної майстерності українські дослідники пошукують оригінальних підходів. Так, слідом за І. Зязюном проблему формування педагогічної майстерності засобами театральної педагогіки вирішують В. Абрамян та Л. Лимаренко. Особливо слід відзначити розвідки Л. Лимаренко, яка здійснює спробу вирішити проблему формування педагогічної майстерності майбутніх учителів художньої культури за допомогою циклу театральних дисциплін, упроваджених в освітній процес вищої школи. Наукиня переконливо доводить, що завдяки своїй поліфункціональній сутності театральне мистецтво, інтегруючись у педагогічну реальність, утворює структуровану систему з множинністю елементів, які синтезують окремі напрями фахової підготовки вчителя. Елементи театральної педагогіки забезпечують проникнення в різні галузі фахових знань і вмінь, що значно підвищує можливості традиційного підходу до формування педагогічної майстерності учителів. Л. Лимаренко успішно впроваджує у процес підготовки майбутніх учителів художньої культури зміст, форми і методи театального мистецтва, зокрема – методи акторської, режисерської та драматургічної дії, стимулює опанування на практиці методикою їх використання у фаховій діяльності (Лимаренко, 2004).

Певний інтерес для нашого дослідження становлять розвідки І. Мостової щодо формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики у процесі його інструментальної підготовки, особливо – запропоновані нею принципи, зокрема: 1) додержування особистісно-діяльнісного підходу в розробці змісту навчання як єдності засвоєння базових положень курсу «Основний музичний інструмент» з реалізацією завдань педагогічної художньо-комунікативної діяльності майбутнього вчителя музики в навчальному процесі й у ході педагогічної практики через запровадження інтегративних моделей діяльності; 2) орієнтації на творчу активність студентів, самоактуалізації їх у формуванні стрижневих елементів педагогічно-виконавської майстерності, що забезпечується формуванням умінь і навичок самостійної роботи студентів над музичним текстом, застосуванням методу ескізного засвоєння фортепіанних творів, широким упровадженням творчого музикування;

3) контекстності навчання як досягнення узгодженості змісту спеціальної фортепіанної підготовки в педагогічному виші та вимог шкільних програм через вивчення кожного музичного зразка з урахуванням психологічних особливостей і методів активізації сприйняття школярами та віднаходження їх місця в майбутній педагогічній діяльності; 4) інтеграції наукових положень курсу «Основи педагогічної майстерності» з курсом «Основний музичний інструмент» (фортепіано), налагодження міжпредметних зв'язків із циклом професійно орієнтованих дисциплін та інші (Мостова, 1998, с. 14-15).

Серед розвідок історико-генетичного характеру в першу чергу слід виокремити дослідження О. Лавріненка (Лавріненко, 2009b) та Л. Король (Король, 2007). У першому з них висвітлено тенденції розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя, починаючи з середини XVI століття і закінчуючи XX століттям. Автор систематизує ідеї та практичний досвід становлення педагогічної майстерності в історичній ретроспективі, визначає передумови, етапи, методологічні й теоретичні основи розвитку педагогічної майстерності в закладах вищої освіти. О. Лавріненко аналізує творчі пошуки провідних українських учених, погляди культурно-освітніх та громадсько-політичних діячів, інноваційні знахідки педагогів-новаторів, наукові проекти професорсько-викладацьких колективів окремих педагогічних вишів щодо впровадження педагогічної майстерності у практику підготовки вчителя і на цій основі надає рекомендації щодо використання історичного досвіду сучасною вищою школою України (Лавріненко, 2009b).

У свою чергу Л. Король конкретизує історичний процес розвитку педагогічної майстерності як складової професійної підготовки майбутнього вчителя в Полтавському державному педагогічному інституті імені В. Г. Короленка в 1970–1990 рр. Дослідниця обґрунтовує передумови, етапи й тенденції розвитку педагогічної майстерності в діяльності означеного вишу і з'ясовує шляхи актуалізації історичного досвіду в сучасній практиці професійної підготовки майбутніх учителів. Авторка доходить висновку, що розвиток педагогічної майстерності в Полтавському державному педагогічному інституті був ключовим напрямом цільової комплексної програми «Вчитель (Школа – педагогічний виш – школа)» і став вагомим чинником інновацій у системі тогочасної педагогічної освіти. Полтавці акцентували увагу педагогічної спільноти усього Радянського Союзу на пріоритеті професійних властивостей особистості, втіливши оригінальний концептуальний підхід у курсі «Основи педагогічної майстерності» (Король, 2007).

Теоретичні здобутки представників «Полтавської школи» (М. Гриньової, І. Зязюна, Н. Тарасевич та ін.) можуть служити дороговказом щодо визначення структури педагогічної майстерності викладача вокалу. Науковці вважають, що в структурі педагогічної майстерності мають бути адекватно відображеними всі головні аспекти педагогічної діяльності, які

потребують наявності педагогічної спрямованості, фахових знань, умінь і навичок, здібності до педагогічної діяльності і педагогічної техніки. На думку В. Папучи, крім означених компонентів, до складу педагогічної майстерності вчителя фізичного виховання слід включити кінестетичну культуру (Папуча, 2010). На нашу думку, у структурі педагогічної майстерності важливого значення набуває спрямованість на професію вчителя. Серед основних умов оволодіння нею дослідники називають глибоке усвідомлення соціальної ролі педагогічної професії, розвинуте почуття обов'язку, емоційну чуйність, прагнення до самоаналізу й самооцінювання (Ликтей, 2018, с. 21).

Іноді ключовим елементом педагогічної майстерності визначають педагогічну техніку як форму організації поведінки вчителя. Знання, спрямованість і здібності без психотехніки, без володіння способами дій не можуть служити гарантією високих результатів. Саме тому так важлива педагогічна техніка, що включає вміння використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, а в цілому – містить прийоми володіння собою та прийоми впливу на інших.

Екстраполяцію розглянутих теоретичних положень, що були сформульовані українськими дослідниками стосовно окремих спеціальностей, у сферу вокальної педагогіки слід здійснювати з опорою на відповідні розвідки. Привертає увагу думка О. Оганезової-Григоренко щодо провідної ролі професійної майстерності й культури, зокрема вокальної інтерпретації та аналізу виконавської творчості, які є важливою складовою професійної компетентності вокалістів, у підготовці фахівців відповідного профілю (Оганезова-Григоренко, 2009). На нашу думку, до структури педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу крім означеного, слід також включити виконавську культуру як системоутворювальну властивість, що набувається студентом у процесі свідомого засвоєння жанрово-стильових зразків і вокальної техніки. Уважаємо, що саме у виконавській культурі як складовій педагогічної майстерності викладача вокалу, сконцентовано головні особливості зовнішніх ознак прояву останньої.

Отже, до складу педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу повинні бути включені такі важливі характеристики, як-от: адекватність професійного самоствавлення (сприйняття себе як професіонала) та ставлення до учнів, психологічні й педагогічні знання, дидактичні вміння та навички, знання з теорії і методики вокального навчання, розвинені музичні здібності, вокальна техніка, здатність до оптимістичного прогнозування, комунікабельність, педагогічна техніка. Зокрема, мімічна та пантомімічна виразність, самоконтроль над рухами тіла, оперування сигналами від аналізаторів, а також креативність і вольова саморегуляція.

Висновки. 1. Серед методологічних підходів до вивчення проблеми формування педагогічної майстерності студентів-вокалістів ми вирізняємо діяльнісний, особистісний, компетентнісний і комунікативний

2. Універсальність категорії педагогічної майстерності вбачаємо в притаманній їй властивості трансформуватись у залежності від контексту розгляду як: похідної професійного досвіду педагога; структурного компоненту педагогічної творчості; системи компетентностей; засобу професійного становлення й самоактуалізації особистості педагога-майстра; духовно-ціннісної та професійно-педагогічної спадщини наставника, яку наслідують його учні.

3. Структуру педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу слід обґрунтовувати з урахуванням культурно-історичного досвіду та перспективних напрямів розвитку теорії і практики вокальної підготовки.

4. До педагогічної майстерності студента-вокаліста слід включити його професійну спрямованість, вокальну і педагогічну техніку, комплекс фахових умінь і навичок, який зазвичай поєднується з досвідом театральної діяльності, у цілому – його вокальну і педагогічну культуру.

5. Участь студентів-вокалістів в аматорських і професійних концертах, театральних виставах і їх постановці можуть стати вагомим чинником становлення їхньої педагогічної майстерності, дозволять майбутнім викладачам вокалу реалізовувати власний освітньо-виховний потенціал, виконувати просвітницьку та навчально-виховну функції. Така педагогічна майстерність стає рушійною силою в системі культуротворення суспільства.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розширенні переліку методологічних підходів (зокрема, аксіологічного, культурологічного і герменевтичного) до вирішення проблем формування педагогічної майстерності студентів-вокалістів. Наукові положення теорії педагогічної майстерності потребують конкретизації у сфері фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу; на особливу увагу заслуговують питання їхньої вокальної та педагогічної техніки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. К.: Либідь (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. K: Lybid).
2. Зязюн, І. А. (2001). Наука і мистецтво педагогічної дії. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*, 3, 357-380 (Ziazun, I. A. (2001). Science and art of pedagogical action. *Professional Education: Pedagogy and Psychology*, 3, 357-380).
3. Кан-Калик, В. А. (1987). *Учителю о педагогическом общении*. Москва: Просвещение (Kan-Kalik, V. A (1987). *Teacher on pedagogical communication*. Moscow: Enlightenment).
4. Король, Л. Л. (2007). *Розвиток педагогічної майстерності як складової професійної підготовки майбутнього вчителя в Полтавському педагогічному інституті (1970–1990 рр. XX ст.)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Харків (Korol, L. L. (2007). *Development of pedagogical skills as a component of professional training of a future teacher at Poltava Pedagogical Institute (1970–1990 of the XX century.)* (PhD thesis). Kharkiv).

5. Лавріненко, О. А. (2009а). *Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ*. К.: Богданова А. М. (Lavrinenko, O. A. (2009a). *Pedagogical mastery in the historical-pedagogical dimension: theory, practice, progress*. K.: Bogdanova A. M.).

6. Лавріненко, О. А. (2009b). *Тенденції розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя: теорія і практика (середина XVI – кінець XX ст.)* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). Київ (Lavrinenko, O. A. (2009b). *Trends in development of the ideas of teachers' pedagogical mastery: theory and practice (the middle of the XVI century – the end of the XX century)* (DSC thesis). Kyiv).

7. Ликтей, Л. М. (2018). Педагогічна майстерність І. А. Зязюна як концептуальна ідея теорії і практики професійної підготовки вчителя-майстра. *Імідж сучасного педагога*, 2 (179) (Liktei, L. M. (2018). I. A. Ziaziun's pedagogical mastery as a conceptual idea of the theory and practice of professional training of the teacher-master. *Image of a modern educator*, 2 (179)).

8. Лимаренко, Л. І. (2004). *Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів художньої культури (на прикладі вивчення циклу театральних дисциплін)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Lymarenko, L. I. (2004). *Formation of pedagogical mastery of future teachers of artistic culture (on the example of studying the cycle of theatrical disciplines)* (PhD thesis abstract). Kyiv).

9. Мостова, І. В. (1998). *Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Луганськ (Mostova, I. V. (1998). *Formation of pedagogical-performing skills of future music teacher* (PhD thesis). Luhansk).

10. Оганезова-Григоренко, О. В. (2009). *Формування професійного менталітету майбутніх вокалістів у процесі фахової підготовки* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Одеса (Ohanezova-Hryhorenko, O. V. (2009). *Formation of professional mentality of future vocalists in the process of professional training* (PhD thesis). Odesa).

11. Папуча, В. М. (2010). *Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичного виховання у процесі фахової підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Запоріжжя (Papucha, V. M. (2010). *Formation of pedagogical skills of the future teacher of physical education in the process of professional training* (PhD thesis abstract). Zaporizhzhia).

РЕЗЮМЕ

Тао Жуй. Теоретико-методологические основы формирования педагогического мастерства студентов-вокалистов.

Отражено состояние изученности проблемы педагогического мастерства в исследованиях украинских ученых, охарактеризован ее генезис. Уточнено и конкретизировано сущностное содержание педагогического мастерства в контексте профессиональной подготовки студентов-вокалистов с учетом культурно-исторического опыта и перспективных направлений развития теории и практики вокальной подготовки. Обоснована структура исследуемого феномена, среди важнейших компонентов которой выделены педагогическая направленность, комплекс профессиональных умений и навыков, вокальная и педагогическая техники.

Ключевые слова: теоретико-методологические основы, педагогическое мастерство, студенты-вокалисты, профессиональная подготовка, педагогическая техника, будущий преподаватель вокала.

SUMMARY

Tao Rui. Theoretical and methodological foundations of the formation of pedagogical mastery of students-vocalists.

The aim of the article is to highlight theoretical and methodological foundations of the formation of pedagogical mastery of students-vocalists. In the study the following research methods have been used – general scientific (analysis, synthesis, generalization, systematization) and specific scientific – first of all – analytical (terminological, historical-genetic, comparative, hermeneutic and structural analysis). Such methodological approaches to studying the problem of forming pedagogical mastery of students-vocalists as activity, personal, competence and communicative have been distinguished.

The versatility of the category of pedagogical mastery is seen in its inherent properties to be transformed depending on the context of consideration as: the original professional experience of the teacher; structural component of pedagogical creativity; system of competences; means of professional formation and self-actualization of the personality of the teacher-master; spiritual-value and professional-pedagogical heritage of the mentor, which his disciples emulate. The structure of the pedagogical mastery of the future teacher of vocals should be grounded in the light of cultural-historical experience and perspective directions of development of the theory and practice of vocal training. It is proved that pedagogical mastery of the student-vocalist should include his professional orientation, vocal and pedagogical techniques, a complex of professional skills, which is usually combined with the experience of theatrical activity, in general – his vocal and pedagogical culture.

It is emphasized that participation of vocalists in amateur and professional concerts, theatrical performances and their production can become a significant factor in the formation of their pedagogical mastery, will allow future teachers of vocals to realize their own educational potential and carry out educational functions. Such pedagogical mastery becomes a driving force in the system of cultural development of society.

Key words: theoretical and methodological foundations, pedagogical mastery, students-vocalists, professional training, pedagogical technique, future teacher of vocals.

UDC 378:334.7

Maryna Us

Simon Kuznets Kharkiv National

University of Economics

ORCID ID 0000-0002-4849-0331

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/199-215

SOCIAL PARTNERSHIP AS A NECESSARY CONDITION FOR INTERNAL EDUCATION QUALITY ASSURANCE IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The aim of the study is to determine the essence of social partnership and to identify necessary components of the social partnership system regarding the possibility of internal quality assurance in the institution of higher education. In the course of the study the methods of theoretical analysis of scientific-methodological literature, methods of empirical research: observation, questioning, generalization and classification of the received data and modeling have been used. On the basis of the research results, the information- methodological provision for implementation of the model of construction of the social partnership of the HEI has been proposed. The main goal and simultaneously the advantage of building and developing social

partnership in the field of higher education is seen in the possibility of forming an integrated educational space, through the creation of an active system of social interaction.

Key words: social partnership, partner relationships, interaction, higher education, quality of education, internal quality assurance of education, institution of higher education, principles of partnership.

Introduction. In modern conditions of functioning and development of subjects of different levels of the economic system the transformation of the foundations and basic principles of interaction is acutely felt. At the same time, there is a problem of personnel support of Ukrainian economy taking into account real needs of the labor market and the requirements for the quality of intellectual and industrial potential. A special role in solving this strategic task is played by the system of higher education, which is directly connected with the economy of the country. Solving the problems of higher education is impossible without a comprehensive multivector social partnership, which, on the one hand, is aimed at improving the quality and development of education, and, on the other hand, it allows adapting participants of the partnerships to changing environment conditions with the possibility of obtaining additional benefits.

Analysis of relevant research. The issue of formation of social dialogue, partnership relations and cooperation of the main actors of social partnership becomes more and more relevant in the works of domestic and foreign scientists, in particular M. Bahlai, A. Weber, L. Erhard, H. Zadorozhnyi, V. Kolosova, A. Kolosov, V. Mytrokhin, Yu. Popova, R. Rumpel, H. Semyhin, V. Smolovyk, A. Shcherbak, T. Shcherbata and others.

However, despite the number of works devoted to the topic of social partnership, there is still no effective theoretical-informational provision and practical recommendations for building a social partnership with higher education institutions.

The aim of the article is to identify the essence of social partnership and necessary components of the social partnership system regarding the possibility of internal quality assurance in the higher education institution.

Research methods are theoretical analysis of scientific-methodological literature, methods of empirical research, in particular, observation, survey, generalization and classification of the obtained data, modeling.

Research results. Partnership has become the object of research in recent decades, but existence of this phenomenon is known since the late XIX century. The terms “partnership”, “partner relations” are widely used in business, legal, political circles, mass media. In such a situation, the illusion of transparency in the content of the concept of “partnership” created conditions in which the attempts to give it a scientific definition are very rare and consequently there is lack of a unified interpretation of the essence of social partnership relations (Рыбина, 2003).

It is proposed to consider social partnership as a system of relations between different social actors, which is oriented towards achievement of public interests, while taking into account corporate and group interests (Колот, 2009, 26-28).

The difficulty of interpretation of the partnership lies in the fact that in research and practice, it acts as a complex phenomenon – an integrated system. The following components of the social partnership system (SP) are proposed (Fig. 1).

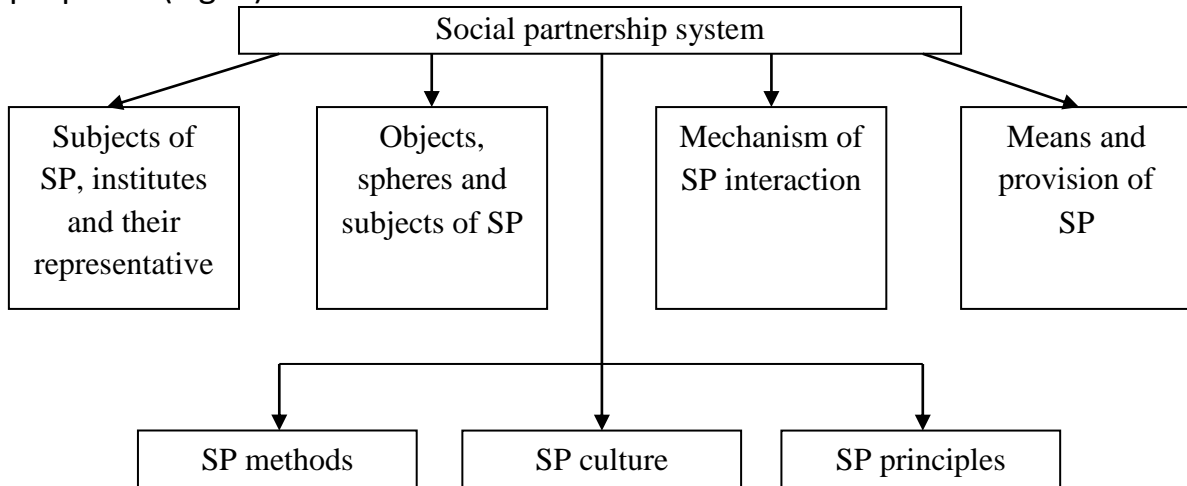


Fig. 1. Social partnership system

Under the phenomenon of social partnership we mean the form of interaction of various subjects of society (state institutions, corporations, non-profit organizations, social groups, etc.), which allows them to express freely their interests and find civilized ways to realize them.

The system of social partnership arose as a natural reaction to the firm principles of the market economy in order to preserve social stability in society. At the same time, the system develops long enough under the influence of many factors, historical traditions, etc. Accordingly, the main difficulties in establishing social partnership are related to solving the problem of coordinating the interests of the subjects of interaction and various elements that form this system, including social and economic processes.

Social partnership in the field of higher education is a partnership that is initiated by the education system as a special sphere of social life, which contributes to the formation of civil society (Щербата, 2016). Social partnership allows modifying, designing, testing and establishing new socially important functions of the higher education system.

The main objective of the higher education institution, as a key participant of the process of education concerning organization of effective cooperation, is to ensure the openness of the institution for its socio-cultural environment (Янковська та Зінченко, 2015); to develop partner interaction with various social institutions in education, upbringing, research and innovative activity, student socialization, etc.

Collaboration may involve different levels of inclusion of parties, which in the future directly affects the forms of partnerships and their outcomes:

- coherent inclusion that is based on a joint discussion of the initiative of one of the parties, followed by its development and possible correction;
- initiated inclusion, which is characterized by high activity of one of the parties, and advisory and coordinating activities of the other party of the partnership;
- independent two-sided incorporation, where the initiative of joint activity can be put forward by any party in the bilateral support of the idea, its development and implementation by joint efforts, as well as mutual responsibility for the success of the achievement (Набиулінна, 2003).

The choice of the level of inclusion in the implementation of a joint activity (project, solution of a particular case) in the field of education is determined by the situation and the results sought by social partners.

In 2018, the author conducted a survey by interviewing respondents (administrations of higher education institutions (HEI), teachers, representatives of employers, public organizations, state and local government bodies, students, parents and university entrants) as potential participants in social and professional partnerships with higher education institutions concerning the effectiveness of social and professional partnerships in education. The sample comprised 230 respondents, the data were summarized. It was revealed that respondents preferred the following among the main aspects that would determine effectiveness of partnerships with HEI:

- a) a public need to be included in implementation of the values of higher education (for example, improving the quality of education, concretization of competences, etc.) (68,2 %);
- b) readiness for such cooperation (81,9 %);
- c) HEI's needs (39 %);
- d) HEI's initiatives (46,2 %);
- e) initiative of the non-governmental sector (12,1 %);
- e) attracted resources of the parties (50,2 %);
- e) conditions of cooperation (36,7 %);
- g) level of participation (21,2 %)
- h) other aspects (17,3 %).

In addition, the results of the study allowed to generalize the significance and benefits of social and professional partnerships for HEIs:

- ensuring higher quality of higher education, increasing professional skills of teachers and mastering modern professional competences by students on the basis of practical experience and requirements of employers, which will ensure increase of competitiveness level;
- formation of the person who is ready for adaptation in modern socio-economic conditions, improvement of the quality of management culture and

interaction with society through the system of project activity, will have a positive impact on the development of the social partnership system as an integral part of the public administration of the education institution;

- replenishment of methodological tools at the expense of: packages of normative and methodological materials on social partnership, packages of diagnostic tools, pedagogical developments, social projects of subjects of educational process, international programs and other products of innovative educational activity;

- formation of preconditions of interaction as a means of development of a creative person;

- organization of joint events, social, scientific and cultural projects will stimulate development of the education institutions, etc.

Development of social partnership relations is one of the ways of internal quality assurance of HEIs.

However, formation of relations of this type requires taking into account the world and national experience of creating social partnerships and their legal and regulatory support.

One of the first steps in this direction in Ukraine was creation of the National Social Partnership Council under the President of Ukraine (1993), development of the Law of Ukraine "On Social Partnership" (2002) (Кудряченко, 2008). Effective approaches to improving training of skilled workers in accordance with the requirements of social partnership were outlined in the Concept of development of vocational (professional) education in Ukraine for 2005–2010, approved in 2004 at a joint meeting of the Collegia of the Ministry of Education and Science of Ukraine and Presidium of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Щербак, 2008). However, without receiving the status of a legal act, this concept could not effectively influence modernization processes in the education system.

Today, the possibility of social partnership is considered in the Laws of Ukraine "On Public-Private Partnership" (2010) (*Закон України «Про державно-приватне) партнерство»*), "On Higher Education" (new edition, 2017) (*Закон України «Про вищу освіту»*), in the "Concept of training specialists for the dual form of education in Ukraine" (2018) (*Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти в Україні*), etc.

As for the foreign experience and informational-methodological support of the social partnership in the field of education, the following should be noted.

In 1992, the United Nations Conference on the Environment and Development (Rio Earth Summit) focused on the partnership between governments, the private sector and civil society in achieving sustainable global development. This approach was further developed at the next international meetings on issues of population, urban development, gender and social development, including the intergovernmental meeting in Johannesburg in 2002.

The partnership approach was based on the belief that only through meaningful and widespread inter-sectoral interaction, initiatives for sustainable development could be innovative and consistent. This, in turn, allows us to solve extremely complex tasks of economic and social development (Селівєрстова, 2015). Methods of solving problems by one participant (state, industry, enterprise, education institution) had already been used and were not sufficiently effective. By working separately, each participant carries out a separate activity, often competes with other and/or duplicates actions, spending valuable resources. The disparate efforts lead to the development of the practice of “finding guilty” when problems are not solved, but translated into others.

Under such conditions, a partnership approach creates new opportunities for social development through better understanding of the conditions of activity and opportunities of each individual partner, as well as finding new ways to apply them in order to achieve a common good. In addition to the general characteristics, each participant has its own sphere of competences, expectations and style of work. Thanks to a successful social partnership, the individual qualities and capabilities of each partner can be combined to achieve a common goal.

In glossary Tuning Educational Structures in Europe, published in 2006, the term “social partnership” is interpreted as cooperation of all stakeholders (social partners) for realization of the aim of the Bologna process (*Sharing Expertise in Training*). The international social partners involved in the Bologna process are 46 states of Europe, as well as the European Commission, the Council of Europe, the European Center for Higher Education of UNESCO, the European University Association, the European Association of Institutions in Higher Education, the European Student Union, the European Association for Quality Assurance in Higher Education, International Education, the International Congress of Industrialists and Entrepreneurs and other influential organizations.

Within the framework of the study, the main official documents of the Bologna reform are of particular importance: the Bergen, London, and Leuven Communiqué, as they define the strategic objectives of the social partnership. The Bergen Communiqué “The European Higher Education Area – Achieving the Goals” (UNESCO: I B E EDUCATION), adopted in 2005, states that the strategic objectives of the social partnership are: life-long education, ratification of personal and professional competence (development of the methodology of ratification of non-formal education, etc.); quality, indicators, efficiency of investments in education; cooperation aimed at competitiveness (training: in the workplace, in civil society, etc.). The London Communiqué “Towards the European Higher Education Area: Responding to challenges in a globalised world” (2007) was devoted to discussing the issues of recognition of professional qualifications and employment opportunities. It was noted that

governments and universities should develop partnerships with employers in the process of innovative changes to curricula that were based on learning outcomes and credits that promoted both qualifications and prior learning, including non-formal and informal learning (Шерепера та Смоквіна, 2013).

In the preamble to the Leuven Communiqué “The European Higher Education Area in the new decade” (Belgium, 2009), it is stated that, by 2020, European higher education should make a decisive contribution to the implementation of the “Europe of knowledge”. This is only possible if the talents and abilities of all citizens are fully revealed and fully integrated into lifelong learning and wider participation of social partners in higher education (*Tuning Educational Structures in Europe*).

A significant contribution to the study of the problem was made by the Sharing Expertise in Training. In 2006, it organized plenary meetings of the Consultative Forum on the topic “Experience for Progress: Learning with Partners”. The document adopted at the forum states that formation of the institution of social partnership in the European system of education is conditioned by the following factors: the need to eliminate contradictions between the labor market and the market of educational services; legislative consolidation of the autonomy of education institutions; diversification of funding sources; the desire to improve the quality of education; increase in human mobility; development of lifelong education (*Sharing Expertise in Training*).

UNESCO is committed to developing and substantiating the partnership. An analysis of the encyclopaedic and reference literature of this organization shows that the concept of partnership is defined as provision for the beginning of interaction: association, alliance, union, relationship, cooperation. The term “Shared Services” is also referred to as the “Educational Interdependent Alliance” (UNESCO: I B E EDUCATION). At the same time, UNESCO interprets the concept of partnership in education as an interaction of educational associations for establishing cooperation at ministerial, regional, local and international levels: ministerial level – cooperation between ministries of education, labor and economics in the preparation and implementation of political programs, development of strategies for the labor market and employment; development and implementation of system reforms; regional level – establishment of a political network between regional branches of government, education institutions and business structures for the implementation of educational policy; local level – exchange of information and experience between start-ups and employers to provide a highly skilled level of knowledge; international level – joint work on the development and implementation of educational processes, management of courses, projects and programs (UNESCO: I B E EDUCATION).

In the European educational thesaurus, the term “social partners” is part of the group of notions of section 11 – “Partners in Education” and is interpreted as

players in the field of education, i.e. students, teachers, advisers, government officials, business and family (*Tuning Educational Structures in Europe*).

It emphasizes the need and supports the idea of developing a social partnership in the “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (Revision 2015)” (*Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти*).

Having analyzed foreign experience of building a social partnership in education (Кудряченко, 2008; Шерепера та Смоквіна, 2013; *Tuning Educational Structures in Europe*), it became possible to identify four main models that differ (centralized/decentralized) by the degree of state participation in education and training, as well as participation of social partners.

1. Liberal model (UK). It is characterized by general tendencies of decentralization of public administration, in which the policy in the field of vocational training is carried out mainly by local authorities and enterprises conducting training. However, the state reserves the right to distribute financial resources aimed at providing education for priority areas of education.

2. Model of state domination (France). It is characterized by state planning and management of vocational education and training. The state and relevant local authorities responsible for professional training exercise control over them. Social partners are involved in decision-making at the state level. At the inter-branch level, employer associations that provide special educational needs play an important role in vocational education. At this level, the activity of trade unions is high.

3. Neo-cooperative model (Denmark, the Netherlands). It defines dividing the roles between the state, companies and trade unions. Associations of employers and trade unions most actively participate in the planning and management of vocational education, and the state legitimizes decisions taken on the basis of arrangements of social partners.

4. Partnership model (Germany). It is defined as a mixed model, as the vocational education system operates within the framework of the neo-cooperative model, and financing of vocational education is carried out within the framework of a liberal model. In the field of education, the responsibilities of social partners are legally demarcated between the federal government and the lands.

German partnership model formed the basis for the Concept of training specialists on the dual form of education in Ukraine, which takes into account the basic principles of social partnership and emphasizes its advantages (*Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти*).

Analysis of documents of international organizations, scientific works of domestic and foreign scholars on the development and formation of social partnership in the international dimension made it possible to draw the following conclusions:

- social partnership in education can be considered as a reliable and proven social mechanism contributing to the economic stability and development of a competitive, flexible and dynamic education system in every country;
- social partnership is an important prerequisite for the formation of highly skilled labor forces in the conditions of rapid technological change;
- democratization and decentralization of education management depends on national, social, political and economic conditions.

The models of social partnership point out that every country seeks to maintain its own uniqueness and traditions in the field of professional higher education.

Formation of relations of social partnership is connected with the following components of ensuring its existence:

- definition of a set of social partnership relations and their classification according to interests, goals and objectives, legal and informational provision;
- construction of a model of social partnership taking into account the revealed interaction subjects;
- establishment of principles, conditions of social partnership, its temporary and substantive procedures, effectiveness of results and achieved agreements.

The Laws of Ukraine “On Public Associations”, “On Higher Education”, “On Public-Private Partnership”, “The Concept of Training Specialists on the Dual Form of Education”, etc. provide the legislative basis for the development of a national model of social partnership in the field of education of different levels (*Закон України «Про вищу освіту»; Закон України «Про державно-приватне партнерство»; Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти в Україні*).

A model for building a social partnership in the higher education institution may include the following components presented in Figure 2.

In the course of the analysis of literary sources (Безвух та Стопчак, 2015; Колот, 2009; Лисиця та Ус, 2016) the author highlighted the basic principles of building partnerships: voluntariness; equality; mutual benefit; transparency; activity and reality of the assumed obligations; systematic control and responsibility for the fulfillment of obligations; compliance with legislation, etc. These principles are at the same time the foundations and conditions for the formation of social partnership.

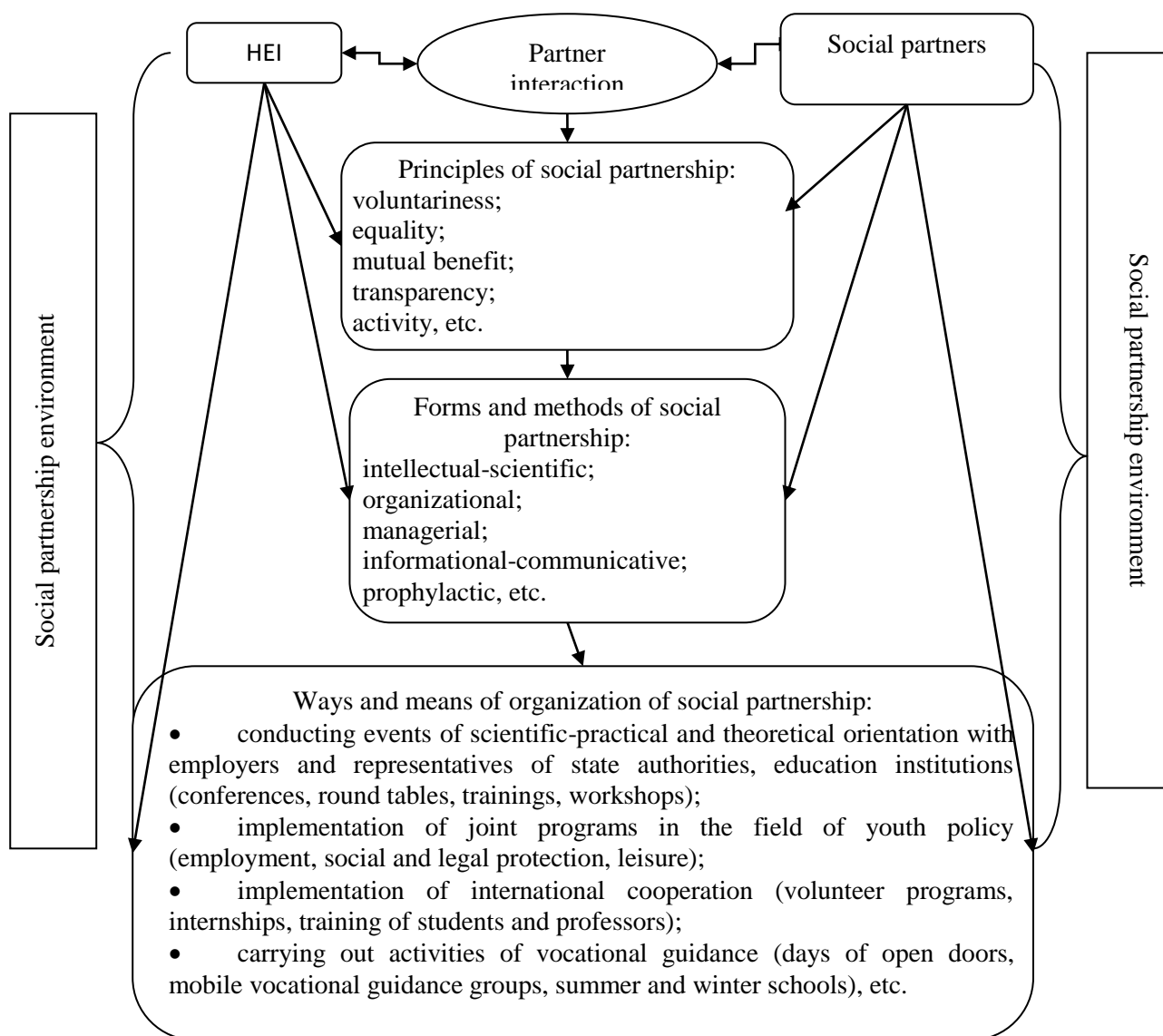


Fig. 2. Model of building of social partnership of HEI

The principle of voluntariness involves no coercion, free expression of will to establish and/or join the relationship with a partner. In addition, this principle points to the non-binding nature and scope of the procedure and stages of formation and termination of the partnership, the independent development of the evaluation process and selection of potential partners.

The parties themselves, on their own choices and opportunities, determine their contribution to the partnership, which, in turn, will add to their result and effectiveness. Thus, in the opinion of the author, voluntariness determines the expediency – the possibility of building, and the final result of the relationship and is one of the basic principles of the formation of partnership relations of any direction.

The principle of equality is intended to provide equal voting rights, the possibility of participation and recognition of a contribution that cannot be measured in monetary terms or in social significance. Equal rights do not mean equality, because in most cases, cooperation is characteristic of the parties

with a large difference in resources, scales and impact. Equal rights imply absence of privileges and powers in any of the parties in the distribution of rights, obligations, benefits and expenses from the formation of social partnership. All partners contribute to joint activities, under such conditions, they get the right to share the benefits. Affiliate relationships are aimed at achieving specific benefits for each partner, apart from general benefits for everyone. Only in this way it is possible to ensure the long-term interest of the partner and the stability of cooperation.

The principle of transparency includes honesty and openness in collaborative projects, which is necessary for the free access of all partners to information, resources used in partnership. Through transparency, there is an opportunity to report to all stakeholders in partnership and increase trust among their participants.

The principle of activity and reality of implementation of accepted commitments implies direct involvement, support and coordination of actions within the framework of social partnership according to these commitments.

Compliance with the principle of systematic control and responsibility for fulfilling obligations is necessary to monitor and evaluate the effectiveness of cooperation between partners.

The principle of observance of the law implies functioning of social partnership within the legal framework of the respective countries to which the parties of the partnership belong.

These principles are basic at the stage of forming relations with partners in the field of education, in the future they can be replaced by new, which are acceptable and agreed by parties, developed in the process of joint activity and negotiations.

Any process or activity, including social partnership, should take the form. Different signs of formalization are principles and methods. The principle outlines the possibilities of social partnership, which forms and implements its relations, as well as the mechanism for implementing partnerships. The methods of social partnership detail partnership relations between different actors. They have some specifics. The methods can be direct and indirect; problem-oriented and situational; programmatic and system-wide; general and partial.

Indirect methods of partnerships involve the diagnostics of social partners of the economic, social, socio-psychological environments, understanding of their place in a particular environment and interests of the subjects of partnership relations. The parity of relations of social partnership involves adjusting and self-regulation of their positions in relation to themselves, other subjects and society.

Problem-centred methods of social partnership suggest knowledge of trends and patterns of development of partnership relations and development of various programs, plans, measures to address emerging issues.

Situational methods are conditioned by changes, as a rule, temporary, in the environment of economic and social reproduction of a person. They involve operational regulation of emerging contradictions. Situational understanding involves operational influence, regulation of the economic situation and solution of the issues before they transform into an unsolvable problem.

Programmatic methods of social partnership cannot be applied in isolation from the issues of programmatic transformation of the economic, social and political system, that is, the program of social partnership on certain problems is part of the whole, part of the general programmatic transformations. This also applies to individual, private and system-wide methods of social partnership.

System-wide methods are tools that provide multi-tool solving solutions through social partnership. They are different in nature, mechanisms of application, possible outcomes and evaluative indicators. Among them there are intellectual-scientific, organizational, managerial, informational-communicative, vocational-oriented, economic, legal, social-psychological and other methods of regulation of interaction processes.

Preferring one of the methods would be wrong. The above mentioned methods are universal and require additional development within each individual partnership with participation of HEI.

Thus, a wide range of possible participants and forms of social partnership relations, which belong to different levels, are distinguished. Among the main groups of partners, the following are singled out (Fig. 3).

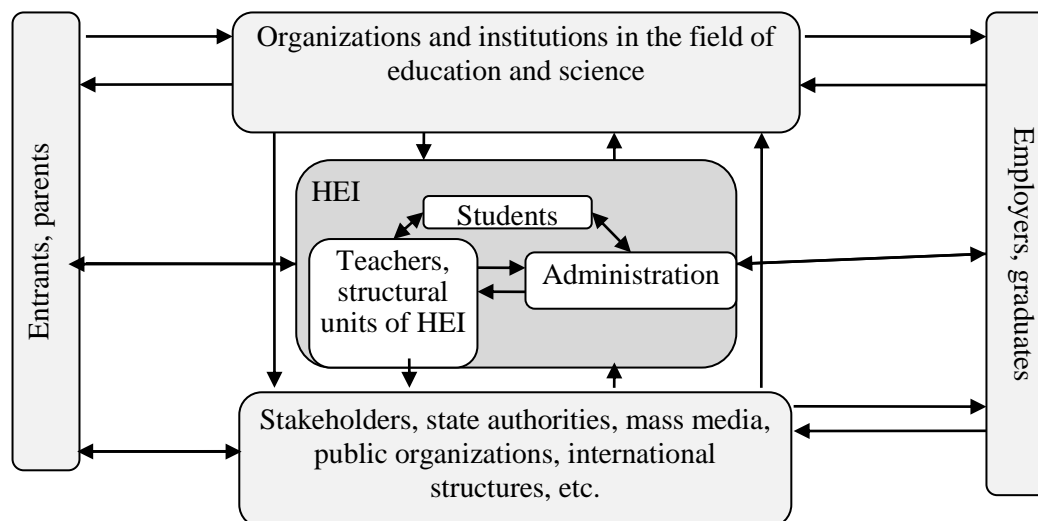


Fig. 3. The main interrelations of the higher education institution in the context of directions and participants of social partnership relations

Determining the directions of partnership depends on many factors of legislative, temporal, natural, historical, situational character, etc.

The next element of the system of building a social partnership is the choice of ways and means of organization of social partnership:

- conducting events of scientific-practical and theoretical orientation with employers and representatives of state authorities, public organizations, other education institutions (conferences, round tables, trainings, workshops, webinars, competitions, olympiads, challenges);
- realization of joint programs in the field of youth policy (employment, social and legal protection, leisure);
- implementation of international cooperation (volunteer programs, internships, training of students and professors);
- carrying out measures of vocational orientation (open door days, mobile vocational guidance groups, summer and winter schools), etc.

The partnership differs from separate isolated actions by the content itself, the priority of common interests and goals over the interests of the individual partner. That is why we consider it expedient for each partnership to develop long-term targeted programs (projects) that can be combined into a general program of social partnership of an education institution in the field of improving and developing the education system and ensuring its quality.

When choosing social partners, the HEI should be oriented towards:

- creating conditions for projects and social initiatives;
- improving the skills of scientific-pedagogical workers;
- material, financial, professional, legal, etc. support of the university.

The partnership is carried out mainly on the basis of agreements on joint activities (memorandum, cooperation agreement, etc.). In order to use effectively the resources of the social partnership, a data bank should be created and potential partners of the HEI in society should be systematized, contract documents on cooperation with specific institutions should be developed, joint projects and programs should be implemented.

Conclusions and prospects for further research. Today, the state standards of higher education require a new technology for organizing the educational process and competences that are formed during and as a result of learning. The achievement of the standards of a new generation is impossible without the institution of higher education of a new generation. HEI should provide conditions for the development and socialization of children and youth. Thus, on the basis of the results of the study, the information and methodological support for building the model of a social partnership of HEI was proposed, which involves: increasing the cognitive interest of high school and university students in learning; increasing the motivation of students to self-development, self-education, self-actualization, self-determination, self-realization; improving the quality of education; developing students' personal qualities; formation of healthy lifestyle skills; self-determination of HEI graduates; adaptation of HEI graduates to modern socio-economic conditions, in particular the labor market; implementation of project and information technologies in educational and scientific processes; increasing motivation of students, teachers, parents, university entrants, graduates,

employers and other potential partners to interact; raising methodological and information culture of teachers; creating conditions for revealing students' abilities and expanding opportunities; expanding social partnership; meeting the needs of the population in the new quality of educational services; strengthening meaningful interaction of schools, colleges, technical schools and HEIs; strengthening meaningful interaction of employers, graduates and HEIs. The proposed provision of the interaction of the HEIs within the framework of social partnership allows to enter the regime of state-public administration of the university, etc.

The main goal and simultaneously the advantage of building and developing social partnership in the field of higher education is the possibility of forming an integrated educational space, through the creation of an active system of social interaction between government bodies, target groups of the public and social actors. Practical aspects of this process will be further considered by the author.

REFERENCES

1. Безвух, С., Стопчак, А. (2015). Соціальне партнерство науки і бізнесу: форми взаємодії, проблеми і рекомендації щодо їх вирішення. *Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки*, 3, 7-14 (Bezvukh, S., Popchak, A. (2015). Social partnership of science and business: forms of interaction, problems and recommendations for their solution. *Bulletin of the Khmelnytsky National University. Economic sciences*, 3, 7-14).
2. Закон України «Про вищу освіту» (2014). Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (Law of Ukraine "On Higher Education" (2014). Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>).
3. Закон України «Про державно-приватне партнерство» (2010). *Відомості Верховної Ради України*, 40, 524 (Law of Ukraine "On Public-Private Partnership" (2010). *Reports of the Verkhovna Rada of Ukraine*, 40, 524).
4. Колот, А. (2009). Соціальне партнерство на зламі двох тисячоліть: стан, виклики, тенденції розвитку (на прикладі країн Європейського союзу). *Соціальна політика: проблеми, коментарі, відповіді*, 1 (23), 26-28 (Kolot, A. (2009). Social partnership at the turn of two millennia: state, challenges, development trends (on example of the countries of the European Union). *Social policy: problems, comments, answers*, 1 (23), 26-28).
5. Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти в Україні. Режим доступу: fes.kiev.ua/n/cms/25open_in_new. (*The concept of training specialists for the dual form of education in Ukraine*. Retrieved from: fes.kiev.ua/n/cms/25open_in_new)
6. Кудряченко, А. І. (2008). Соціальне партнерство: європейський досвід і Україна. *Стратегічні пріоритети*, 3, 132-141 (Kudriachenko, A. I. (2008). Social Partnership: European Experience and Ukraine. *Strategic Priorities*, 3, 132-141).
7. Лисиця, Н. М., Ус, М. І. (2016). Принципы построения социального партнёрства. *Управління розвитком*, 1 (183), 36-43 (Lysytsia, N. M., Us, M. I. (2016). Principles of Building a Social Partnership. *Development Management*, 1 (183), 36-43).
8. Локшина, О. (2018). Відкрита освіта в ювропейському просторі: стратегії розбудови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (76), 75-86

(Lokshyna, O. (2018). Open education in the European space: development strategies. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2 (76), 75-86).

9. Набиуллина, М. Н. (2003). *Формирование и развитие социального партнерства в сфере образования* (дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05). Москва (Nabiulina, M. N. (2003). *Formation and development of social partnership in the field of education* (PhD thesis). Moscow).

10. Рыбина, А. А. (2003). *Социальное партнерство субъектов образовательного пространства с представителями различных сфер экономики и общественной жизни как важнейшее условие педагогики учащейся молодежи к социально-профессиональному самоопределению*. Режим доступа: <http://labourmarket.ru/conf/reports.php> (Rybina, A. A. (2003). *Social partnership of subjects of educational space with representatives of various sectors of the economy and social life as the most important condition for the preparation of young students to social and professional self-determination*. Retrieved from: <http://labourmarket.ru/conf/reports.php>).

11. Селіверстова, Л. С. (2015). Формування стратегії корпоративної соціальної відповідальності. *Актуальні проблеми економіки*, 6 (168), 309-314 (Seliverstova, L. S. (2015). Formula of the strategy of the corporate social order. *Actual problems of economics*, 6 (168), 309-314).

12. *Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) (2015) (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (ESG) (2015))*.

13. Ус, М. І. (2018). Соціальне партнерство в сучасній системі вищої освіти. *Організаційно-методичне забезпечення підготовки фахівців в умовах міжнародної наукової та освітньої інтеграції: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної інтернет-конференції з проблем вищої освіти і науки (16 листопада 2018 р.)*, (сс. 68-71). Харків. Режим доступу: <http://dl.khadi.kharkov.ua/course/view.php?id=950> .(Us, M.I. (2018). Social partnership in the modern system of higher education. *Organizational and methodological provision of training of specialists in the conditions of international scientific and educational integration: Collection of materials of the All-Ukrainian scientific and methodological Internet-conference on problems of higher education and science (November 16, 2018)*, (pp. 68-71). Kharkiv. Retrieved from: <http://dl.khadi.kharkov.ua/course/view.php?id=950>)

14. Шерепера, І. А., Смоквіна, Г. А. (2013). Досвід європейських країн у розвитку соціального партнерства України. *Економіка реалії часу. Науковий журнал*, 4 (9), 189-194 (Sherepera, I. A., Smokvina, H. A. (2013) The experience of European countries in the development of social partnership of Ukraine. *The economy of the realities of time. Scientific Journal*, 4 (9), 189-194).

15. Щербак, О. (2008). Професійно-технічна освіта України на шляху до соціального партнерства. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 1, 148-156 (Shcherbak, O. (2008). Vocational and technical education of Ukraine on the path to social partnership. *Pedagogics and psychology of professional education*, 1, 148-156).

16. Щербата, Т. (2016). Теоретичні аспекти налагодження партнерських відносин підприємств із ВНЗ. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Проблеми економіки та управління*, 847, 193-197 (Shcherbata, T. (2016). Theoretical aspects of establishing partnerships between enterprises and universities. *Bulletin of the Lviv Polytechnic National University. Problems of Economics and Management*, 847, 193-197).

17. Янковська, О., Зінченко, А. (2015). *Роль університетів в економічному розвитку міст, регіонів, країни: звіт III національного форуму «Бізнес і університети»*. Режим доступу: <http://csr-ukraine.org/wp->

content/uploads/2015/12/forum_publ_all_bezpolos_print.pdf. (Yankovska, O., Zinchenko, A. (2015). *The Role of Universities in the Economic Development of Cities, Regions, and Countries: Report of the 3rd National Forum "Business and Universities"*. Retrieved from: http://csr-ukraine.org/wp-content/uploads/2015/12/forum_publ_all_bezpolos_print.pdf).

18. *Sharing Expertise in Training*. Retrieved from: <http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.pdf>>

19. *Tuning Educational Structures in Europe*. Retrieved from: [http://www.owwz.de/glossar.html?&L=2&tx_sfbolognaglossar_pi1\[s\]=RU&tx%20%20_sfbolognaglossar_pi1\[uid\]=52](http://www.owwz.de/glossar.html?&L=2&tx_sfbolognaglossar_pi1[s]=RU&tx%20%20_sfbolognaglossar_pi1[uid]=52).

20. *Thesaurus for Education Systems in Europe*. English version Edition Retrieved from: <https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013>.

21. *UNESCO: I B E EDUCATION*. Sixth edition. Second revision (2007). Retrieved from: [Publications/IBE_Thesaurus/TH_alpha_array_Oct07.pdf](#)>.

РЕЗЮМЕ

Ус Марина. Соціальне партнерство як необхідне умово внутрішнього забезпечення якості освіти в закладі вищої освіти.

Цілью дослідження є визначення сутності соціального партнерства та виявлення необхідних складових системи соціального партнерства щодо можливості внутрішнього забезпечення якості освіти в закладі вищої освіти. У процесі дослідження використано методи теоретичного аналізу науково-методичної літератури, методи емпіричного дослідження: спостереження, опитування, узагальнення і класифікація отриманих даних та моделювання. На основі результатів дослідження було запропоновано інформаційно-методичне забезпечення реалізації моделі побудови соціального партнерства ЗВО, що передбачає: зростання пізнавального інтересу студентів та школярів до навчання; підвищення мотивації студентів до саморозвитку, самовиховання, самоактуалізації, самовизначення, самореалізації; зростання якості освіти; розвиток особистісних якостей студентів; сформованість

Ключеві слова: соціальне партнерство, партнерські відносини, взаємодія, вища освіта, якість освіти, внутрішнє забезпечення якості освіти, заклад вищої освіти, принципи партнерства.

АНОТАЦІЯ

Ус Марина. Соціальне партнерство як необхідна умова внутрішнього забезпечення якості освіти у закладі вищої освіти.

Метою дослідження є визначення сутності соціального партнерства й виявлення необхідних складових системи соціального партнерства щодо можливості внутрішнього забезпечення якості освіти в закладі вищої освіти. У процесі дослідження використано методи теоретичного аналізу науково-методичної літератури, методи емпіричного дослідження: спостереження, опитування, узагальнення і класифікація отриманих даних та моделювання. На основі результатів дослідження було запропоновано інформаційно-методичне забезпечення щодо реалізації моделі побудови соціального партнерства ЗВО, що передбачає: зростання пізнавального інтересу студентів та школярів до навчання; підвищення мотивації студентів до саморозвитку, самовиховання, самоактуалізації, самовизначення, самореалізації; зростання якості освіти; розвиток особистісних якостей студентів; сформованість

навичок здорового способу життя; само- та професійне визначення випускників ЗВО; адаптація випускника ЗВО до сучасних соціально-економічних умов, зокрема ринку праці; упровадження проектних та інформаційних технологій в освітній та науковий процеси; підвищення мотивації студентів, викладачів, батьків, абітурієнтів, випускників, роботодавців та інших потенційних партнерів до взаємодії; підвищення методичної, методологічної та інформаційної культури викладачів; наявність умов для реалізації здібностей та можливостей студентів; розширення соціального партнерства; задоволення потреб населення в новій якості освітніх послуг; зміцнення змістовної взаємодії шкіл, коледжів, технікумів та ЗВО; зміцнення змістовної взаємодії роботодавців, випускників та ЗВО. Запропоноване забезпечення взаємодії ЗВО в межах соціального партнерства дозволяє перейти в режим державно-громадського управління університетом тощо.

Основною метою й одночасно перевагою побудови та розвитку соціального партнерства в сфері вищої освіти вбачається можливість формування інтегрованого освітнього простору за допомогою створення дієвої системи соціальної взаємодії.

Ключові слова: соціальне партнерство, партнерські відносини, взаємодія, вища освіта, якість освіти, внутрішнє забезпечення якості освіти, заклад вищої освіти, принципи партнерства.

УДК 371.13

Ольга Фаст

Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки

ORCID ID 0000-0001-7216-0044

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/215-226

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ

У статті здійснено огляд наукових напрацювань щодо проблеми педагогічної самоефективності на засадах міждисциплінарного підходу. За результатами аналізу довідникових та наукових джерел крізь призму гуманістичної парадигми окреслено сутність поняття «педагогічна самоефективність учителя початкової школи» як системоутворювальну особистісно-професійну характеристику, що виявляється в готовності та здатності педагога мобілізувати сукупність особистісних якостей, кваліфікаційних знань, умінь, компетентностей та методичної майстерності з метою досягнення оптимальних результатів у педагогічній діяльності.

Акцентовано увагу на доцільності урахування зарубіжного досвіду формування педагогічної самоефективності майбутнього учителя початкової школи. Ідеться, зокрема, про психолого-педагогічну та соціальну спрямованість змісту професійної освіти; збільшення обсягу практичної підготовки у формі тренінгів, семінарів; стимулювання неформальної та інформальної освіти студентів, що забезпечують особистісне зростання.

Ключові слова: педагогічна самоефективність, професійна підготовка, гуманізація освітнього процесу, учитель початкової школи, особистісний розвиток.

Постановка проблеми. Сучасний етап розбудови незалежної української держави ознаменувався переосмисленням проблем становлення і розвитку системи педагогічної освіти. Професійна підготовка сучасного вчителя як виразника тих суспільних потреб і замовлень, що є на часі, перебуває в епіцентрі уваги державних діячів, наукової еліти та громадськості.

Відповідно до Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції «Нова українська школа» (2016), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), пріоритетними завданнями закладів вищої педагогічної освіти є підготовка фахівців, передусім початкової школи, здатних компетентно здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, ефективно реалізовувати творчо-особистісний потенціал у професійно-педагогічній сфері, бути «агентами змін» для громадянського суспільства.

Гуманістична зорієнтованість освітнього простору вищої школи актуалізує процеси вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя в поєднанні з його особистісним розвитком (Семеног, 2016). Нові орієнтири в розвитку професіоналізму фахівців освітньої галузі, перехід від енциклопедичної до компетентнісної парадигми освоєння змісту педагогічної професії детермінують включення в систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи такого новоутворення, як педагогічна самоефективність, яка за сутністю виступає освітньо-професійним та особистісним індикатором визначення ступеня готовності студента до професійної діяльності (Фаст, 2012). В умовах сьогодення конкурентоздатність майбутніх педагогів залежить не тільки від якості оволодіння сучасними професійними знаннями, ступеня їх педагогічної та інформаційної культури, умінь мислити й діяти в категоріальній системі педагогічної науки, а і значною мірою від рівня гармонійного розвитку особистісних характеристик – ініціативності, цілеспрямованості, самодостатності та самоефективності. Однак, реалії освітньої практики, як зазначається в Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), свідчать про «дисбаланс між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників, перспективами розвитку суспільства, глобальними технологічними змінами та існуючою системою педагогічної освіти, а також рівнем готовності/спроможності сучасних педагогічних працівників до сприйняття та реалізації освітніх реформ в Україні». Серед основних причин такого дисбалансу визнається те, що «траєкторії, моделі та методики (технології) професійного розвитку педагогічних працівників, які зорієнтовані на формальне дотримання встановлених вимог, а не на особистісне та професійне зростання педагогічних працівників». Формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів початкової школи вбачаємо невід'ємною складовою забезпечення збалансованості освітнього процесу в Новій українській школі.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз праць представників зарубіжної науково-педагогічної школи засвідчує, що феномен педагогічної самоефективності вчителя початкової школи ґрунтовно та різноаспектно досліджувався як на теоретико-методологічному, так і прикладному рівнях. Зокрема, обґрунтовано педагогічну самоефективність як системостворювальну складову професіоналізму вчителя початкової школи (Н. Bembenutty, С. Gibbs, В. Zimmerman); визначено сутнісну та структурну характеристики педагогічної самоефективності на засадах компетентнісного підходу (R. Henson); проаналізовано чинники та механізми формування педагогічної самоефективності майбутніх педагогів (G. Ghaith, L. Soodak, D. Podell); досліджено вплив педагогічної самоефективності вчителя на емоційне благополуччя учнів (Z. Eslami, A. Fatahi), їх пізнавальну мотивацію (D. Shunk), академічну успішність (M. Tschannen-Moran); з'ясовано кореляційні залежності між рівнем розвитку педагогічної самоефективності вчителя початкової школи та його професійною мотивацією (M. Miller, M. Johnson, F. Pajares); педагогічною майстерністю (A. Woolfolk Hoy, K. Multon, S. Brown, R. Lent).

У контексті компетентнісного підходу до професійної освіти майбутніх педагогів та її особистісної зорієнтованості розробка проблеми самоефективності вітчизняними науковцями лише розпочинається (І. Галецька, Л. Дибкова, Т. Кремешна, В. Лук'яненко, Т. Маланьина, В. Тимошенко та ін.).

Однак, незважаючи на вагомість досліджуваних питань розвитку професіоналізму майбутніх педагогів у період реформування системи освіти всіх рівнів, на запити практики, на наявність певних теоретико-методологічних напрацювань, проблема формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів початкової школи у вітчизняній психолого-педагогічній науці ще недостатньо з'ясована.

Мета статті – здійснити огляд зарубіжного та вітчизняного наукового дискурсу з проблеми формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів початкової школи.

Методи дослідження: контент-аналіз, описовий, аналіз довідникових джерел, узагальнення наукових джерел з проблем дослідження.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна самоефективність учителя початкової школи – нове інтегроване поняття, що увиразнює поєднання професійної діяльності з особистісним розвитком, духовністю та активною гуманістичною позицією. У поняттях синтезується багато різнопланових та різнорівневих аспектів підготовки студента і його діяльності як майбутнього фахівця. Ядром цих понять є вольова настанова особистості на досягнення високих результатів у професійній діяльності. Із урахуванням динамічних економіко-соціальних змін стає зрозуміло, що

конкурентноздатність фахівця, його професіоналізм вимірюється не стільки обсягом фахових знань та вмінь, але і сформованістю низки особистісних характеристик – ініціативності, гнучкості, мобільності, упевненості, самоповаги й самоефективності.

На основі проведеного аналізу вітчизняного та зарубіжного наукового дискурсу з досліджуваної проблеми з'ясовано, що категорія самоефективності є однією з базових у філософській, психологічній та педагогічній літературі. Кожна наука конструює це поняття відповідно до своїх завдань.

У філософії самоефективність пов'язують із ідеями прагматизму, практичного професіоналізму, прагматистською максимою (У. Джемс, Д. Дьюї, Ч. Пірс).

Згідно з ідеями прагматичного освоєння людиною дійсності, ефективність діяльності залежить від досягнення чи недосягнення відповідного результату внаслідок практичних діянь. Пізнавальна ясність, на думку Ч. Пірса, досягається не через враження, не в думках, і навіть не в практичних діях, а лише в тому, у чому досягаються певні цілі. Пізнання повинно бути не роздумами про основи буття й пізнання, а загальним методом вирішення проблем, що постають перед людьми в різних життєвих («проблемних») ситуаціях у процесі їх практичної діяльності, яка відбувається в світі, що постійно змінюється. Істинність перевіряється практичним професіоналізмом (Кремень та Ільїн, 2006, с. 242).

Прагматистська максима (У. Джемс) абсолютує успіх, перетворюючи його не тільки в єдиний критерій істинності ідей, але і в самий зміст поняття істини, яка відкриває смисл моральної добродіяльності, а не повноту інформації про об'єкт пізнання (Кремень та Ільїн, 2006, с. 243). Таким чином змінюється функція пізнання і знання: будучи беззаперечно об'єктивними за своїм змістом, вони виступають уже не першоосновою світорозуміння, а знаряддями, інструментами досягнення людиною своїх практичних цілей і завдань, що є корисними, тобто ефективними.

У психології концепція самоефективності була розроблена А. Бандурою в межах соціально-когнітивної теорії, згідно з якою існує безперервна взаємодія взаємозалежних детермінант – поведінки, особистісних факторів і факторів навколишнього середовища. Центральна роль відводиться когнітивним та особистісним компонентам, які організовують і регулюють діяльність людини (Bandura, 1977).

Принциповим моментом концепції самоефективності є ідея про те, що віра у власні здібності впоратися з певним видом діяльності – необхідна мотиваційна умова. Привабливість результату і віра в позитивний результат (очікування результату) недостатні для активізації мотивації суб'єкта. Ключовою детермінантою людської поведінки розглядається самоефективність, що трактується як «судження людей про свою здатність організувати й виконати послідовність дій, необхідних для досягнення

установлених раніше прообразів результатів діяльності» (Bandura, 2001). Іншими словами, самоефективність полягає в тому, наскільки компетентною почуває себе людина, здійснюючи ту чи іншу діяльність.

У трактуванні Р. Шварцера, самоефективність розглядається як прагнення до реальної та незмінної особистої компетентності для ефективного подолання мінливості й стресовості обставин, загальне переконання щодо власної спроможності відповідати будь-яким вимогам обставин чи подолати непередбачуваність нової ситуації (Шварцер, 1996).

Оригінальністю підходів до вивчення самоефективності характеризуються роботи В. Ромека, виконані в галузі соціальної психології особистості (Ромек, 1997). У якості соціально-психологічної характеристики він розкриває сутність упевненості в собі через генералізовані стабільні позитивні оцінки людиною своїх навичок, умінь та здібностей у певних ситуаціях спілкування. На основі теоретичного аналізу проблеми впевненості, емпіричних даних зарубіжних дослідників та своїх власних В. Ромек робить висновок про те, що самоефективність входить до структури упевненості в собі як один із її аспектів. Хоча таке узагальнення є досить суперечливим.

Згідно з теорією С. Пантилєєва, самоефективність належить до явища самоставлення, зокрема його оціночного компоненту (крім цього виділяють ще емоційно-ціннісний компонент самоставлення). Формування самоефективності, або «почуття компетентності», на думку науковця, відбувається на інтеросуб'єктивному рівні оцінки у вигляді операцій соціального порівняння або порівняння з виробленими в суспільстві нормами та еталонами. Ця підсистема будується на оцінці власної ефективності в досягненні поставлених цілей, на порівнянні власних досягнень із соціальними стандартами, успіхами й оцінками інших людей (Пантилєєв, 1993).

У педагогіці самоефективність є новою науковою категорією і найчастіше витлумачується через співвідношення родових понять: ефективність – успішність – результативність.

В Українському педагогічному словнику термін «ефективний» трактується як такий, що призводить до потрібних результатів, наслідків, дає найбільший ефект. Абстрактним іменником до прикметника «ефективний» є ефективність (Український педагогічний словник, 1997).

Ефективність діяльності (від лат. *effectivus* – дієвий, той, що має певний результат) – це відношення досягнутого за тим чи іншим критерієм результату до максимально досягнутого чи раніше запланованого результату (Педагогічний словник, 2001).

На основі аналізу педагогічного контексту поняття ефективності правомірно стверджувати, що ефективність навчального процесу складається з двох основних компонентів: ефективності навчальної діяльності, пов'язаної

з науковою організацією навчальної роботи учнів (студентів), їх здібностями, вольовими якостями та інтересом до навчання, з одного боку, і ефективністю педагогічної праці, також пов'язаної з рівнем її наукової організації, з кваліфікацією, загальною культурою, сукупністю особистих якостей педагогів – з іншого. Таким чином, педагогічна самоефективність учителя виступає професійно значущою особистісною характеристикою, що дозволяє педагогу досягати високих результатів у професійній діяльності.

Аналіз зарубіжних наукових студій з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи свідчить про беззаперечно важливу роль концепту самоефективності в побудові освітнього процесу за принципами відкритості, мобільності, неперервності.

За останні десятиліття теорія особистісної зорієнтованості професійної підготовки майбутніх педагогів набула широко впровадження в багатьох європейських країнах. Зокрема, у Чеській Республіці реформування системи професійно-педагогічної освіти базується на розробці соціо-конструктивістської концепції, що розглядає навчання як процес відкриття, конструювання та переко́нструювання навчальної інформації у процесі творчості та співтворчості з учителем та учнями. Зважаючи на це, велике значення відводиться побудові рефлексивної моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, ключовими складовими якої є педагогічна рефлексія та самоефективність. Як стверджує чеська науковиця V. Spilková, суттєвим показником готовності майбутніх учителів до професійної діяльності є сформованість їх педагогічної самоефективності, оскільки цей конструкт сприяє усвідомленню педагогом цілей професійної діяльності, рівня власних можливостей та домагань, відповідальності за досягнення бажаних результатів. Формуванню педагогічної самоефективності майбутніх учителів початкової школи сприяє індивідуалізація та диференціація навчання, діалогізація освітнього простору (Spilková, 2001).

Дослідницько-пошуковий підхід до формування базових навчальних компетенцій молодших школярів є характерним для системи початкової освіти Румунії. Відповідно до цього реформується і процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у Румунії, виявом якого є реалізація технологій саморегулятивного навчання студентів (self-regulated learning). Центральне місце в контексті зазначеного посідає педагогічна самоефективність, яка, на думку румунських учених, забезпечує оволодіння студентами навичками саморегуляції в складних навчальних та професійних ситуаціях. Дослідження I. Marchis засвідчує, що педагогічно самоефективні майбутні вчителі більш усвідомлено та цілеспрямовано впроваджують у практику початкової школи проблемно-пошукові методи навчання, частіше займають активну дослідницьку позицію щодо результатів професійно-педагогічної діяльності, на відміну від студентів, що накопичили сумніви у власній педагогічній ефективності (Marchis, 2001).

Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи є характерним для грецької системи освіти. Провідним принципом ефективності професійного навчання майбутніх педагогів є гармонійне поєднання стратегій особистісного розвитку студента та формування його професійної компетентності. Особливо акцентованих ознак набуває педагогічна самоефективність (*teaching self-efficacy*). Е. Mavrikaki, К. Athanasiou зазначають, що розвиток самоефективності майбутнього вчителя початкової школи повинен гармонійно вплітатися у процес професійного навчання студента (Mavrikaki & Athanasiou, 2011). Зазначимо, що для системи початкової освіти Греції актуальним є конструктивний підхід до навчання (*constructive approach*), головна ідея якого – учитель – фасилітатор (*facilitator*), учень – активний суб'єкт навчально-виховного процесу. Дослідниками з'ясовано, що в ситуації вибору стратегії організації початкової діяльності учнів більш самоефективні студенти обирають роль радника, наставника школярів, надають дітям можливість проявити самостійність, тобто найбільшою мірою відповідають стилю спілкування педагога-фасилітатора. Водночас майбутні вчителі початкової школи з низьким рівнем педагогічної самоефективності намагалися приховати власну невпевненість за надмірною вимогливістю до учнів, необґрунтованою критичністю в оцінці їх досягнень, авторитарним стилем спілкування.

Методологічним стрижнем системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в Італії є концепція особистісно зорієнтованого навчання (*person-oriented learning*) (Caprara et al., 2011). Дослідники відмічають, що в центрі освітнього процесу університету – особистість студента як рівноправного суб'єкта професіоналізації. У дослідженнях італійських учених педагогічна самоефективність трактується як упевненість педагога у власній здатності досягати високих результатів у професійній діяльності. Наголошується також, що зазначений конструкт є особистісно-професійним феноменом і слугує детермінантою процесів цілепокладання та мотивації, виступає рушієм активності особистості студента.

У дослідженні учених Гельсінського університету (Фінляндія) К. Juuti, J. Lavonen, V. Kallunki, V. Meisalo виявлено позитивний вплив педагогічної самоефективності на результативність науково-дослідної роботи студентів. Зокрема, педагогічно самоефективні студенти характеризувалися внутрішньою мотивацією науково-дослідної роботи; ґрунтовними знаннями в галузі теорії та методики здійснення педагогічних досліджень; коректному оперуванню науковою термінологією. Роль самоефективності в цьому аспекті очевидна: упевненість у спроможності ефективно діяти, досліджувати, впроваджувати, проектувати тощо, – пише К. Juuti, – сприяє цілеспрямованості, наполегливості студента у здійсненні педагогічного дослідження, стимулює пошук індивідуального стилю професійної діяльності,

виробленню власного «почерку» наукової творчості. Фінські дослідники констатують, що перспективними засобами формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів початкових класів є залучення студентів до позааудиторної науково-пошукової роботи (Juuti et al., 2004).

Норвезькими ученими (E. Skaalvik, S. Skaalvik) досліджено дидактичну систему використання тренінгових технологій формування навичок емоційної саморегуляції майбутніх педагогів, створення ситуацій професійної самоактуалізації. Відзначається, що сфера професійної діяльності вчителя є стресонасиченою, що вимагає від педагога навичок продуктивного стресокопінгу. Водночас, здатність до саморегуляції у професійній сфері значною мірою залежить від педагогічної самоефективності вчителя, яка дозволяє педагогу почуватися впевнено в складних професійних ситуаціях, обирати оптимальні шляхи розв'язання проблемних завдань (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Дослідження нідерландських науковців (W. Evers, A. Brouwers, W. Tomic) розкриває особливості впливу педагогічної самоефективності учителя на процес його професійного вигоряння. Серед критеріїв оцінки професійного вигоряння автори виділили: використання принципу диференціації в навчальному процесі; застосування діяльнісного підходу до навчання учнів; упровадження інноваційних технологій навчання. Установлено, що вчителі з високим рівнем самоефективності характеризувалися більшою готовністю до експериментальної роботи, відкритістю до педагогічних інновацій, що позитивно відображалось на їх схильності до професійного вигоряння. Відповідно, високі показники професійного вигоряння були виявлені в менш професійно самоефективних педагогів (Evers et al., 2002).

За результатами аналізу зарубіжних досліджень приходимо до висновку, що вчителі початкової школи зі стійкою педагогічною самоефективністю схильні бути більш задоволеними своєю професією; демонструвати більшу відповідальність; братися за складні професійні завдання; залишатися наполегливими в несприятливих обставинах; створювати експериментальні навчальні програми; упроваджувати інноваційні підходи до навчання учнів.

Аналіз напрацьованих підходів до визначення педагогічної самоефективності та конкретизації ознак цього поняття в зарубіжному і вітчизняному науковому дискурсі засвідчує, що в сучасній педагогічній науці ця проблема досі не отримала кінцевого розв'язання. Розбіжність у підходах викликає певні труднощі в науковому тлумаченні сутності педагогічної самоефективності вчителя початкової школи. Очевидною стає необхідність виокремлення головних категорій та ознак поняття «педагогічна самоефективність» за допомогою методу контент-аналізу. Зокрема, з'ясовано, що термін «педагогічна самоефективність» може мати

такі смислові аналоги: переконаність у професійній компетентності, здатність мобілізувати зусилля та протистояти труднощам у професійній сфері, когнітивний механізм мотивування й саморегуляції педагогічної діяльності, вияв професійного оптимізму та емпатійності педагога, готовність до професійно асертивної поведінки. Виявлені значення не протиставляються одне одному, оскільки віддзеркалюють багатозначність поняття, що розглядається (Фаст, 2012).

На підставі узагальнення основних наукових підходів зарубіжних та вітчизняних учених щодо розуміння сутності феномену *самоефективності педагогічну самоефективність учителя початкової школи* тлумачимо як системоутворювальну особистісно-професійну характеристику, що виявляється в готовності та здатності педагога мобілізувати сукупність особистісних якостей, кваліфікаційних знань, умінь, компетентностей та методичної майстерності з метою досягнення оптимальних результатів у педагогічній діяльності.

Висновки. Узагальнення результатів аналізу науково-педагогічного дискурсу дає підстави констатувати, що само ефективність виступає важливим особистісно-когнітивним конструктом, від якого залежить реалізація здібностей людини у процесі набуття життєвого досвіду. Завдяки ситуаційній специфіці самоефективності особистість здатна не лише гнучко адаптуватися до соціального оточення, але й вибудовувати свою «відповідь» ситуації, спрямовану, у тому числі, і на її перетворення відповідно до власних цілей, завдань і можливостей. У студентів, майбутніх учителів початкової школи, вона формується у процесі здійснення навчально-професійної діяльності, проходження всіх етапів підготовки у виші, за умови поступового накопичення власного професійного досвіду.

На основі таких методів, як контент-аналіз, описовий, аналіз довідникових джерел, узагальнення наукових джерел з проблем дослідження, у роботі здійснюємо огляд довідникових та наукових напрацювань з проблеми педагогічної самоефективності, що уможливило тлумачення сутності досліджуваного поняття.

Педагогічну самоефективність учителя початкової школи трактуємо як системоутворювальну особистісно-професійну характеристику, що виявляється в готовності та здатності педагога мобілізувати сукупність особистісних якостей, кваліфікаційних знань, умінь, компетентностей та методичної майстерності з метою досягнення оптимальних результатів у педагогічній діяльності.

Представлений аналіз системи професійної підготовки учителів у зарубіжних країнах дає підстави стверджувати, що особливий акцент у професійному навчанні майбутніх педагогів початкової школи робиться на формуванні в них морально-вольових якостей педагогічної спрямованості, у тому числі самоефективності. Це реалізується завдяки психолого-

педагогічній та соціологічній спрямованості змісту професійного навчання; збільшенню обсягу практичної підготовки у формі тренінгів, семінарів; стимулюванню неформальної та інформальної освіти студентів, що забезпечують особистісне зростання.

Аналіз вітчизняної системи професійної підготовки учителів початкової ланки свідчить про недостатню увагу до формування в них педагогічної самоефективності через відсутність спеціальних педагогічних заходів, спрямованих на усвідомлення студентами сутності феномена педагогічної самоефективності, розвиток у них здатності творчо реалізовувати власний педагогічний потенціал на основі об'єктивної оцінки рівня готовності до компетентного й результативного здійснення професійної діяльності. Ціннісний вимір змін у цьому контексті закладено в Концепції «Нова українська школа» (2016), формула успіху якої забезпечується єдністю ключових компонентів – умотивований і кваліфікований учитель, компетентнісний зміст освіти, наскрізний процес виховання, що базується на цінностях, педагогіка партнерства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Lybid).
2. Пантилеев, С. Р. (1993). *Методика исследования самоотношения*. Москва: Смысл (Pantilieiev, S. R. (1993). *Methodology of study of self-relation*. Moskva: Sense).
3. Ромек, В. Г. (1997). *Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности* (автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05). Ростов-на-Дону (Romek, V. H. (1997). *Self-confidence as a socio-psychological personality characteristic* (PhD thesis abstract). Rostov-on-Don).
4. Semenog, O. M. (2016). *Academic culture of researcher in educational and cultural space of the university*. SumDPU, Sumy.
5. Семеног, О. М. (2013). Культура роботи вчителя-дослідника з текстом наукової комунікації. *Українська мова й література в сучасній школі*, 11, 2-8 (Semenog, O. M. (2013). The culture of work of the teacher-researcher with the text of scientific communication. *Ukrainian language and literature in modern school*, 11, 2-8).
6. Фаст, О. Л. (2012). *Формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів початкових класів у професійній підготовці* (автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Fast, O. L. (2012). *Future primary school teachers' self-efficacy forming through the professional training* (PhD thesis abstract). Kyiv).
7. Шварцер, Р. (1996). Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема. *Иностранная психология*, 7, 71-76 (Schwarzer, R. (1996). Russian version of the scale of overall self-efficacy R. Schwarzer and M. Jerusalem. *Foreign psychology*, 7, 71-76).
8. Ярмаченко, М. Д. (2001). *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка (Yarmachenko, M. D. (2001). *Pedagogical dictionary*. Kyiv: Pedagogical Thought).
9. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
10. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26.

11. Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M. and Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 78-96.
12. Evers, W., Brouwers, A., Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
13. Juuti, K., Lavonen, J., Kallunki, V. and Meisalo, V. (2004). Designing web-based learning environments for primary science and teacher education: a design research approach. In H. E. Henriksen (Ed.), *Naturfagenes didaktikk – en disiplin forandring*, (pp. 579-593). Kristiansand, Norway, Pshyskoleforlaget.
14. Marchis, I. (2001). Primary School Teachers' Self-regulated Learning Skills. *Acta Didactica Napocensia*, Vol. 4, no 4, 11-19.
15. Mavrikaki, E., Athanasiou, K. (2011). Development and Application of an Instrument to Measure Greek Primary Education Teachers' Biology Teaching Self-efficacy Beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 7 (3), 203-213.

РЕЗЮМЕ

Фаст Ольга. Методологические ориентиры формирования педагогической самоеффективности будущих учителей в контексте вызовов образовательной реформы.

В статье сделан обзор научных работ по проблеме педагогической самооэффективности на основе междисциплинарного подхода. По результатам анализа справочных и научных источников сквозь призму гуманистической парадигмы очерчена сущность понятия «педагогическая самооэффективность учителя начальной школы» как личностно-профессиональной характеристики, проявляющейся в готовности и способности педагога мобилизовать совокупность личностных качеств, квалификационных знаний, умений, компетенций и методического мастерства с целью достижения оптимальных результатов в педагогической деятельности.

Акцентируется внимание на целесообразности учета зарубежного опыта формирования педагогической самооэффективности будущего учителя начальной школы. Речь идет, в частности, о психолого-педагогической и социальной направленности содержания профессионального образования; увеличении объема практической подготовки в форме тренингов, семинаров; стимулировании неформального и информального образования студентов, обеспечивающих личностное развитие.

Ключевые слова: педагогическая самооэффективность, профессиональная подготовка, гуманизация образовательного процесса, учитель начальной школы, личностное развитие.

SUMMARY

Fast Olha. Methodological guidelines of the future teachers' pedagogical self-efficacy forming in the context of educational reforms challenges.

The article reviews scientific developments concerning the problem of pedagogical self-efficacy on the basis of an interdisciplinary approach. According to the results of the analysis of reference and scientific sources through the prism of the humanistic paradigm, the essence of the concept "pedagogical self-efficacy of the elementary school teacher" is defined as the system-forming personality-professional characteristic, which manifests itself in the readiness and ability of the teacher to mobilize a set of personal qualities, qualification knowledge, skills, competencies and methodological skills aiming to achieve optimal results in pedagogical activity.

Self-efficacy theory grows out of A. Bandura's original social learning theory that includes "self-efficacy" as a major construct and has some behavioral and mechanistic aspects in contrast to perspective on the individual represented in expectancy-value models and the research on self-perceptions of competence. According to A. Bandura, self-efficacy is defined as "people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances".

Foreign discourses analysis reveals that self-efficacy is related to choice behavior in terms of task choice, but it also has been related to career choices. It has been shown that although there are structural and social influences on career choices, self-efficacy is an important mediator of these external influences and has a direct impact on career choice. Besides choice, self-efficacy has been related to the quantity of effort and the willingness to persist at tasks. Individuals with strong efficacy beliefs are more likely to exert effort in the face of difficulty and persist at a task when they have the requisite skills. Individuals who have weaker perceptions of efficacy are likely to be plagued by self-doubts and to give up easily when confronted with difficulties. However, there is some evidence that self-doubt (weak efficacy) may foster learning when students have not previously acquired the skills.

The emphasis is placed on the expediency of taking into account the foreign experience of the future elementary school teacher's pedagogical self-efficacy forming. This means, in particular, the psychological and social orientation of the vocational education content; increasing the volume of practical activities through the forms of trainings, seminars; stimulating non-formal and informal education activities of students that provide personal growth.

Key words: *pedagogical self-efficacy, professional training, humanization of educational process, elementary school teacher, personal development.*

УДК 378.091.12 (075.8)

Тетяна Федірчик

Чернівецький національний
університет імені Юрія Федьковича
ORCID ID 0000-0002-5433-516X

Наталя Нікула

Чернівецький національний
університет імені Юрія Федьковича
ORCID ID 0000-0002-5696-0401
DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/226-237

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті охарактеризовано «професійно-педагогічний імідж викладача вищої школи» як цілеспрямовано сформований цілісний, динамічний образ, що конструюється викладачем та зумовлений відповідністю і взаємопроникненням його внутрішніх і зовнішніх особистісних якостей, покликаний виявити емоційно-психологічну дію з метою вироблення певної думки, що забезпечує гармонійну взаємодію з суб'єктами освітнього процесу. Розкрито функції та роль іміджу в професійній діяльності викладача вищої школи. Обґрунтовано модель та педагогічні умови формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи на етапі навчання в магістратурі.

Ключові слова: *імідж, професійно-педагогічний імідж, викладач вищої школи, заклад вищої освіти, магістратура.*

Постановка проблеми. Серед найважливіших напрямів модернізації національної системи вищої освіти, що відображено в Законах України «Про освіту» (2017) та «Про вищу освіту» (2014), є інтеграція в європейський освітній простір. Це, у свою чергу, актуалізує питання підготовки викладачів для вищої школи з високим рівнем професіоналізму, від яких залежить розв'язання сучасних освітніх завдань, реалізація розпочатих реформ вищої професійної освіти та формування інтелектуального потенціалу суспільства. Вирішення означеної проблеми розпочинається ще на етапі навчання майбутніх викладачів у магістратурі. Серед важливих чинників, які забезпечать якість підготовки майбутніх викладацьких кадрів, є формування в них професійно-педагогічного іміджу, що на етапі науково-педагогічної діяльності впливатиме на якість її здійснення. Відповідно, актуалізується проблема цілеспрямованої ефективної підготовки майбутніх викладачів до формування професійно-педагогічного іміджу.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що окремі аспекти проблеми формування професійного іміджу досліджено вченими, які вивчали: психологію індивідуальності (В. Мерлін, С. Рубінштейн, А. Спіркін та ін.); особливості становлення «Я-концепції» (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.); теоретичні, методологічні та практичні засади іміджології (П. Берн, М. Спіллейн, А. Панасюк, В. Шепель та ін.); особливості професійного іміджу та технології його ефективної презентації (М. Вудкок, Ф. Кузін, Н. Скрипаченко та ін.); формування іміджу педагога (М. Апраксина, Н. Гузій, А. Морозов, С. Панчук, Г. Сорокіна, О. Чебикін та ін.).

Однак, вважаємо, що сучасний етап розвитку вищої школи потребує теоретико-емпіричних досліджень щодо формування іміджу саме майбутнього викладача вищої школи, вимоги до якого змінилися й випереджають наявні традиційні моделі підготовки науково-педагогічних кадрів, що недостатньо спрямовані на формування професійно-педагогічного іміджу.

Мета статті полягає в характеристиці сутності поняття «професійно-педагогічний імідж викладача вищої школи», розкритті його функцій та ролі в професійній діяльності; обґрунтуванні моделі та педагогічних умов формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи на етапі навчання в магістратурі.

Методи дослідження. Для досягнення мети використовувався комплекс науково-педагогічних методів: вивчення, систематизація й узагальнення літератури для вивчення теорії і практики іміджології; структурно-змістовий аналіз для розкриття сутності наукового феномену

«професійно-педагогічний імідж викладача вищої школи»; метод моделювання з метою опису системи формування професійно-педагогічного іміджу майбутнього викладача вищої школи на етапі навчання у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з сучасними змінами в освітній політиці, які пов'язані з бурхливим розвитком ринку освітніх послуг на міжнародному рівні загалом та в Україні, зокрема, реформуванням системи вищої освіти, оновлюються критерії професіоналізму науково-педагогічних кадрів. Серед них вагоме місце займають: інноваційність мислення; комунікативна компетентність; здатність творчо вирішувати професійні ситуації, формувати позитивно-емоційне враження про себе, ефективно впливати на освітній процес та його учасників; уміння створювати навколо себе психологічний комфорт та викликати довіру. Відповідно, професійно-педагогічний імідж викладача сьогодні стає одним із ефективних ресурсів, що дозволяє забезпечити ефективність функціонування закладу освіти, його привабливість, якість надання освітніх послуг.

Формування професійно-педагогічного іміджу наукових кадрів є довготривалим процесом і може відбуватися як у процесі здобуття студентами ступеня «магістр», «доктор філософії», так і на етапі професійного розвитку в умовах післядипломної освіти академічного персоналу.

Важливим, на нашу думку, є здійснення означеного процесу ще з магістратури для забезпечення ефективності діяльності викладача вже з перших років його професійної діяльності в закладі вищої освіти (університеті, академії, інституті, коледжі) на первинних посадах.

Звертаючись до поняття «професійно-педагогічний імідж викладача», вважаємо за доцільне звернути увагу на тлумачення поняття «імідж». На основі аналізу літератури приходимо висновку, що поняття «імідж», значення якого в нинішньому суспільстві зростає, не є відкриттям сучасності, оскільки його завжди розуміли як сконструйовані образи та уявлення, які закріплюються у свідомості людини. Однак, в умовах цивілізаційних змін, імідж набуває значущості в різних сферах: соціально-економічній, соціально-психологічній, соціокультурній тощо.

У довідковій літературі «імідж» визначається як «цілеспрямовано сформований образ (певної особи, явища, предмета), який підкреслює ціннісні характеристики, покликаний здійснювати емоційно-психічний вплив з будь-якого з метою популяризації, реклами тощо (Баш та Боброва, 2000, с. 229).

У міждисциплінарному контексті поняття «імідж» є багатоаспектним явищем. У соціології «іміджем» вчені позначають наше уявлення про ту чи іншу соціальну роль, яку ми виконуємо в житті, стан та обставини долі на певний момент (Гофман, 2000, с. 11). Політологи вважають, що «імідж» – це «цілеспрямовано сформований образ-уявлення, який через асоціації наділяє об'єкт (явище, особистість, товар) додатковими цінностями (соціальними,

політичними, соціально-психологічними, естетичними тощо) і завдяки цьому завжди сприяє більш цілеспрямованому й емоційному його сприйняттю» (Шемшученко та Бабкін, 1997, с. 76). У психології під «іміджем» розуміють «емоційно забарвлений образ кого-небудь, що склався в масовій свідомості й має характер стереотипу» (Варій, 2007, с. 117).

Американські іміджологи стверджують, що імідж є емоційно забарвленим образом чогось чи когось, який володіє потужними регуляторними властивостями, що може викликати відповідні враження і здійснювати вплив на внутрішній світ людини (Sampson, 1994).

На основі здійсненого аналізу поглядів учених, визначаємо імідж як цілеспрямовано сформований цілісний динамічний образ, зумовлений відповідністю та взаємопроникненням внутрішніх і зовнішніх особистісних та індивідуальних якостей суб'єкта.

Особистісний імідж може бути представлений низкою видів. Так, залежно від факторів, які впливають на створення образу, А. Панасюк поділяє особистісний імідж на такі складові: «імідж середовища» – побудоване індивідом штучне середовище його існування (житлове приміщення, автомобіль, кабінет тощо); «габітарний імідж» – як зовнішній чинник (одяг, макіяж, зачіска); «предметний імідж» – предмети й речі, якими індивід володіє, створив чи зробив їх; «вербальний імідж» – своєрідна вербальна продукція індивіда, те, що він говорить, як він це робить тощо; «кінетичний імідж» – жести й міміка, притаманні особистості (Панасюк, 2001, с. 93).

Поряд із особистісним, науковці виділяють професійний імідж особистості, який є важливою складовою іміджу, сутність якого полягає в тому, щоб уміти гармонізувати інтереси організації та співробітників, бути уважним до потреб і запитів оточуючих, залишатися порядним, надійним, чесним, дисциплінованим тощо. На думку В. Шепеля, до найважливіших показників професійного іміджу належать: соціальні цінності, які підтримуються організацією; наявність і рівень корпоративного стилю; задоволеність партнерів і споживачів взаємодією з працівниками організації; задоволеність працівників власною діяльністю; задоволеність стосунками між співробітниками; низький рівень конфліктів та їх керованість; оптимальне поєднання формальної та неформальної структур організації тощо (Шепель, 2002, с. 389).

Вважаємо, що розмежування особистісного та професійного іміджу є недоцільним, однак, особистісні якості, незважаючи на їх суб'єктивність, є первинними порівняно з професійними. Отже, професійний імідж є інтегрованим, багатоаспектним та цілісним образом суб'єкта діяльності, що зумовлений внутрішніми, зовнішніми професійно-особистісними якостями та спрямований на формування сприятливого впливу на інших (оточення) у сфері його професійної діяльності.

Розглядаючи професійний імідж представників публічних професій (актор, менеджер, учитель, лікар, викладач), можна виокремити багато спільних рис, які зумовлені тим, що це люди професій, що належать до системи «людина-людина». Проблема формування образу педагога пов'язана з формуванням іміджу не лише конкретної особистості, а й іміджу професіонала взагалі. Отже, професійний імідж – це вид групового іміджу, а груповий імідж – це суспільний образ, який створено на основі вражень про індивідуально-особистісні характеристики представників певної соціально-професійної групи.

Означене викликає необхідність оволодіння кожним спеціалістом, свого власного позитивного особистісного, професійного й педагогічного іміджу, який щоразу, залежно від потрібної ситуації, покликаний створювати новий неповторний ефективний вплив на суб'єкт чи аудиторію в соціокультурних цілях. Відповідно, якщо розглядати поняття «імідж педагога», то у вищій школі він починає формуватися під час навчання студентів у закладах вищої освіти, де закладаються основи професійної діяльності та образу майбутнього фахівця.

Вивчення наукового феномену «професійний імідж викладача вищої школи» лише започатковується, оскільки розглядається лише в окремих публікаціях останніх років, виконаних Н. Гузій, А. Морозовим, Т. Федірчик, І. Чертиковою та ін. (Гузій, 1997; Морозов, 2003; Федірчик, 2015; Чертикова, 2003).

Суттєвим, з нашої точки зору, є те, що більшість сучасних дослідників проблеми професійно-педагогічного іміджу викладача вищої школи обирають базовим діяльнісно-особистісний підхід, вважаючи процес професійного становлення іміджу викладача довготривалим, багатоплановим і динамічним.

Так, на думку Т. Кулакової, унікальність і незамінність викладача в освітньому процесі пояснюється наявністю позитивного іміджу, а ставлення до навчання досить часто залежить від образу викладача й закладу вищої освіти, що залишається в студентів на все життя, впливає на рівень навчання, наступний розвиток і становлення особистості студента (Кулакова, 2010, с. 98). Вчена Н. Гузій пропонує розглядати поняття іміджу майбутнього викладача як полісемантичну категорію, що характеризує стиль професійно-педагогічної діяльності, манеру спілкування, вміння індивідуалізувати свій образ, надавати йому естетичної виразності (Гузій, 1997, с. 29). Дослідники Г. Коджаспірова та А. Коджаспіров розкривають імідж викладача як емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу педагога у свідомості студентів, колег, соціального оточення, у масовій свідомості. На думку вчених, під час формування іміджу викладача його реальні якості тісно переплітаються з тими, що приписують йому оточуючі (Коджаспірова та Коджаспіров, 2000, с. 46).

Таким чином, професійно-педагогічний імідж викладача обов'язково має бути позитивним, оскільки готує підґрунтя для ефективної сумісної діяльності викладача й студента, для їх співпраці та співтворчості. Саме особистісні взаємовідносини викладача і студента пояснюють особливу увагу до індивідуальності викладача, який є носієм привабливого для студента гуманістичного потенціалу освітнього процесу.

Здійснене вивчення джерельної бази дозволяє не тільки здійснити аналіз понять «імідж педагога», «імідж викладача», «індивідуальний імідж викладача», «професійний імідж викладача», а й дати цілісну характеристику поняття «професійно-педагогічний імідж майбутнього викладача» як символічному образу викладача, що характеризує стиль професійно-педагогічної діяльності в процесі взаємодії педагога з учасниками освітнього процесу, що зумовлений внутрішнім «Я», манерою спілкування, зовнішнім виглядом.

Професійно-педагогічний імідж майбутнього викладача вищої школи розуміємо як цілеспрямовано сформований цілісний динамічний образ, який конструється самим викладачем та зумовлений відповідністю та взаємопроникненням його внутрішніх і зовнішніх особистісних та індивідуальних якостей, покликаний виявити емоційно-психологічну дію з метою вироблення певної думки, що забезпечує гармонійну взаємодію суб'єкта зі студентами, колегами, адміністрацією, суспільством і самим собою.

При обґрунтуванні структури професійно-педагогічного іміджу ми вважали за доцільне відобразити діяльнісну та особистісну сторони майбутнього викладача вищої школи. Відповідно до структури, імідж майбутнього викладача вищої школи представлений інтегративними складовими, які відображають: мотиваційний, когнітивно-психологічний та оцінювальний компоненти.

Кожен із компонентів має свій зміст:

- мотиваційний - відображає рівень вмотивованості викладача до здійснення викладацької діяльності й охоплює спрямованість та ціннісні орієнтації педагога;
- когнітивно-психологічний - включає систему професійних компетентностей та професійно-педагогічну майстерність викладача, які відображають діяльнісну складову іміджу;
- творчо-особистісний - представлений професійно значущими якостями викладача, професійною креативністю і творчістю;
- оцінювальний - відтворює здатність до професійної рефлексії та професійного саморозвитку.

Введені до структури професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів компоненти взаємообумовлені, тісно пов'язані і становлять собою інтегроване цілісне утворення.

Процес формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи сприяв необхідності використання методу моделювання, який останнім часом дуже широко використовується в педагогічних дослідженнях.

При побудові моделі формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи нами застосовувався системний підхід, що сприяє розгляду її як цілісної системи взаємопов'язаних елементів, функціонування яких відбувається згідно з визначеними принципами, обраних підходів та спрямоване на досягнення поставлених цілей.

Модель формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи нами представлена трьома блоками: *теоретичний, процесуальний та оцінно-рефлексивний блоки* (рис. 1).

Теоретичний блок визначає мету, наукові підходи, принципи, функції та види формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи. Метою визначено процес формування позитивного професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів, у процесі професійної підготовки при створенні та реалізації відповідних організаційно-педагогічних умов. Система формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи повинна реалізовуватися з урахуванням таких наукових підходів, як діяльнісний, особистісний та діяльнісно-особистісний.

Основними принципами формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи нами визначені:

- принцип особистісно-індивідуального підходу, що враховує запити, інтереси, а також індивідуальний рівень розвитку майбутнього викладача;
- принцип оптимізації змісту, форм, методів у процесі формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів;
- принцип системності, що реалізується через взаємозалежну сукупність оптимальних засобів та методів, які сприяють ефективному формуванню професійно-педагогічного іміджу;
- принцип цілеспрямованості, що здійснюється через вмотивованість і наполегливість до професійної діяльності та її продуктивного результату, який передбачає високий рівень формування професійно-педагогічного іміджу майбутнього викладача;
- принцип відкритості та доступності передбачає добровільність та свободу вибору освітньої траєкторії розвитку професійно-педагогічного іміджу викладача.

У процесі дослідження виокремлено такі функції: ідентифікація, ідеалізація, автоматизація. Також розкрито сутність ціннісних та технологічних функцій іміджу.

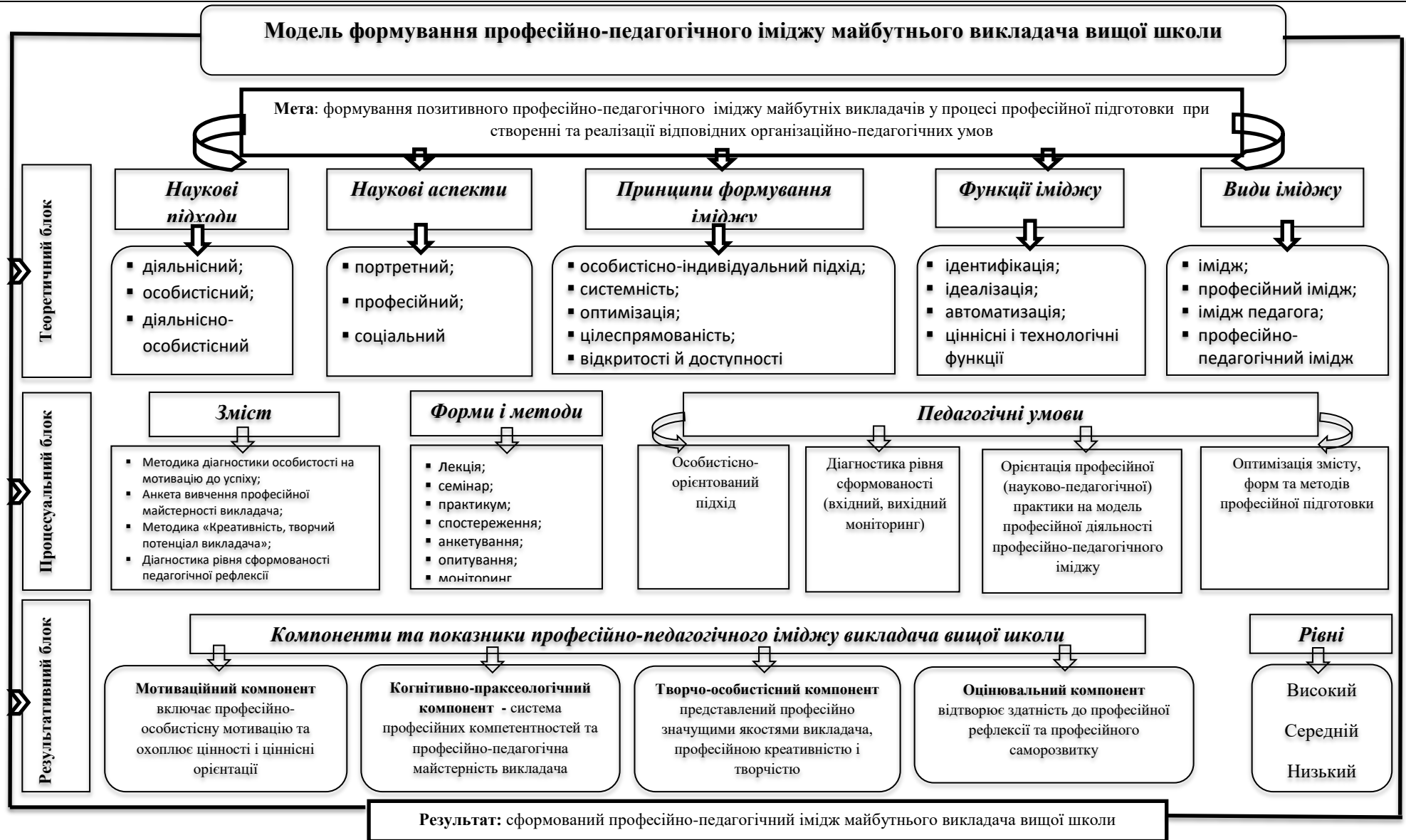


Рис. 1. Структурно-змістова модель формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи

Процесуальний блок включає: зміст, форми й методи, які реалізуються поетапно та розкриваються нами в дослідженні. Модель включає педагогічні умови та етапи формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи.

Зміст характеризується станом сформованості професійно-педагогічного іміджу у майбутніх викладачів, що реалізується через такі методики: «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс); «Анкета «Вивчення професійної майстерності викладача»; методика «Креативність, творчий потенціал викладача» (за Л. Хоружою); методика «Діагностика рівня сформованості педагогічної рефлексії» (за О. Калашниковою).

Процесуальний блок моделі відображає форми, що можуть бути використані у процесі формування професійно-педагогічного іміджу майбутнього викладача: лекції (проблемні лекції; лекції-візуалізації; бінарні лекції; лекції-дискусії; лекції із заздалегідь запланованими помилками; лекції-прес-конференції), семінари (розгорнута бесіда; доповідь; обговорення рефератів і творчих робіт; коментоване читання; розв'язування задач; диспут; конференція), практикуми, факультативи, спецкурси і спецсемінари; і методи – спостереження, анкетування, опитування та моніторинг.

Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи в моделі розглянуто через такі педагогічні умови:

- діагностика рівня сформованості професійно-педагогічного іміджу майбутнього викладача на різних етапах навчання (вхідний, поточний, вихідний моніторинг);
- реалізація у процесі формування професійно-педагогічного іміджу особистісно-орієнтованого підходу;
- оптимізація змісту, форм та методів професійної підготовки майбутніх викладачів з урахуванням особливостей формування професійно-педагогічного іміджу викладача;
- орієнтація асистентської (науково-педагогічної) практики на модель професійної діяльності викладача з позитивним іміджем.

Оцінно-рефлексивний блок представленої моделі відображає компоненти, показники та рівні (високий, середній і низький) сформованості професійно-педагогічного іміджу майбутнього викладача.

Вважаємо, що запропонована модель являє собою цілісну систему, яка здатна забезпечити ефективне формування професійно-педагогічного іміджу майбутнього викладача вищої школи у процесі навчання на другому (магістерському) рівні.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, на основі проведеного дослідження стверджуємо, що професійно-педагогічний імідж викладача, який є емоційно забарвленим образом

«професійного Я», що проявляється через систему ціннісних орієнтацій, мотивацію викладача, його професійно-значущі якості, професійну компетентність та майстерність, є одним із чинників забезпечення якості освітніх послуг у системі вищої освіти. Система формування професійно-педагогічного іміджу майбутнього викладача, що здійснюється на магістерському рівні, є цілісною інтегрованою системою, яка розроблена відповідно до особистісно-діяльнісного підходу та включає теоретичний, процесуальний та оцінно-рефлексивний блоки, що реалізують при створенні відповідних педагогічних умов при дотриманні низки принципів (особистісно-індивідуального підходу; оптимізації змісту, форм і методів, системності, цілеспрямованості та свободи вибору освітньої траєкторії).

Перспективами подальших досліджень означеної проблеми є вивчення педагогічних умов формування іміджу майбутнього викладача у процесі асистентської практики та розвиток його на етапі науково-педагогічної діяльності в системі післядипломної освіти академічного персоналу закладів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баш, Л. М., Боброва, А. В. (Сост.) (2000). *Современный словарь иностранных слов: толкование, словоупотребление, словообразование, этимология*. Москва: Цитадель (Bash, L. M., Bobrova, A. V. (Eds.) (2000). *Modern dictionary of foreign words: interpretation, word usage, word formation, etymology*. Moscow: Citadel).
2. Варій М. (Ред.) (2007). *Словник психологічних понять*. Режим доступу: <http://textbooks.net.ua/content/view/5614/47/> (Varii, M. (Ed.) (2007). *Dictionary of psychological concepts*. Retrieved from: <http://textbooks.net.ua/content/view/5614/47/>).
3. Гофман, И. (2005). *Представление себя другим в повседневной жизни*. Москва: Канон-пресс-Центр «Кучково-поле» (Hoffman, I. (2005). *Introducing yourself to others in everyday life*. Canon Press Center "Kuchkovo-field").
4. Гузій, Н. В. (1997). Педагогічний імідж і професійна культура вчителя. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практика*, 36, 28-31 (Huzii, N. V. (1997). Pedagogical image and professional culture of the teacher. *Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov: Series 16. The Creative Personality of a Teacher: Problems of Theory and Practice*, 36, 28-31).
5. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. И. (2000). *Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений*. Москва: Издательский центр «Академия» (Kodzhaspirova, H. M., Kodzhaspirov, A. I. (2000). *Pedagogical dictionary for students of higher and secondary pedagogical education institutions*. Moscow: Academy Publishing Center).
6. Кулакова, Т. Б. (2010). Коммуникативный имидж как основа профессиональной деятельности будущего педагога. *Наука і освіта*, 2, 98-102 (Kulakova, T. B. (2010). Communicative image as the basis of the professional activity of the future teacher. *Science and Education*, 2, 98-102).
7. Морозов, А. В. (2003). Имидж современного педагога высшей школы. *PR в образовании*, 3, 101-105 (Morozov, A. V. (2003). Image of the modern teacher of higher education. *PR in education*, 3, 101-105).

8. Панасюк, А. Ю. (2001). *Вам нужен имиджмейкер? Или о том, как создавать свой имидж*. Москва: Дело (Panasiuk, A. Yu. (2001). *Do you need an image maker? Or how to create your image*. Moscow: Business).
9. Федірчик, Т. Д. (2015). *Розвиток педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (теоретико-методичний аспект)*. Чернівці: Чернівецький національний університет (Fedirchuk, T. D. (2015). *Development of pedagogical professionalism of a young specialist in higher education (theoretical and methodological aspect)*. Chernivtsi: Chernivtsi National University).
10. Чертыкова, И. П. (2003). Представления студентов об имидже преподавателя вуза. *PR в образовании*, 3, 105-109 (Chertykova, I. P. (2003). Students' perceptions about the image of a university teacher. *PR in education*, 3, 105-109).
11. Шемчушенко, Ю. С., Бабкін, В. Д. (Ред.) (1997). *Політологічний енциклопедичний словник*. Київ: Генеза (Shemchushenko, Yu. S., Babkin, V. D. (Ed.) (1997). *Political Encyclopedic Dictionary*. Kyiv: Genesis).
12. Шепель, В. М. (2002). *Имиджелогия. Как нравится людям*. Режим доступа: <http://www.klex2.ru/34a> (Shepel, V. M. (2002). *Imagelogy. How to please people*. Retrieved from: <http://www.klex2.ru/34a>).
13. Sampson, E. (1994). *The Image Factor*. London.

РЕЗЮМЕ

Федирчик Татьяна, Никула Наталья. Система формирования профессионально-педагогического имиджа будущих преподавателей высшей школы.

В статье охарактеризован «профессионально-педагогический имидж преподавателя высшей школы» как целенаправленно сформированный целостный, динамичный образ, который конструируется преподавателем и обусловлен соответствием и взаимопроникновением его внутренних и внешних личностных качеств, призванный выявить эмоционально-психологическое воздействие с целью выработки определенного мнения, что обеспечивает гармоническое взаимодействие с субъектами образовательного процесса. Раскрыты функции и роль имиджа в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Обоснована модель и педагогические условия формирования профессионально-педагогического имиджа будущих преподавателей высшей школы на этапе обучения в магистратуре.

Ключевые слова: имидж, профессионально-педагогический имидж, преподаватель высшей школы, учреждение высшего образования, магистратура.

SUMMARY

Fedirchuk Tetiana, Nikula Nataliia. The system of formation of professional-pedagogical image of future teachers of higher school.

The aim of the article is to characterize the essence of the concept of "professional and pedagogical image of a teacher of higher education", the disclosure of his functions and role in professional activities; substantiation of the model and pedagogical conditions for the formation of professional-pedagogical image of future teachers of higher school at the stage of studying in the magistracy.

In order to achieve the goal, a set of scientific-pedagogical research methods was used: study, systematization and generalization of literature for studying the theory and practice of science about image; structural-content analysis to reveal the essence of the scientific phenomenon "professional-pedagogical image of the teacher of higher education"; a method of modeling with the purpose of describing the system of formation of the professional-pedagogical image of the future teacher of higher education at the stage of studying at higher school.

As a result of research, the professional-pedagogical image of the future teacher of the higher school is revealed as a purposefully formed integral dynamic image, which is constructed by the teacher himself and is due to the correspondence and interpenetration of his internal and external personal and individual qualities, designed to reveal emotional and psychological action in order to the development of a certain thought, which ensures harmonious interaction of the subject with students, colleagues, administration, society and themselves. It is determined that it is manifested through the system of value orientations, the teacher's motivation, his professional qualities, professional competence and skill, is one of the factors of ensuring the quality of educational services in the system of higher education.

It is established that the system of formation of the professional-pedagogical image of the future teacher, carried out at the master's level, is an integral system whose model is developed in accordance with the personality-activity approach and includes theoretical, procedural and evaluative-reflexive units that are implemented when creating appropriate pedagogical conditions when adhering to a number of principles (personality-individual approach; optimization of content, forms and methods, consistency, purposefulness and freedom to choose an educational trajectory).

Prospects for further research of this problem are the study of pedagogical conditions for the formation of the image of the future teacher in the process of assistant practice and its development at the stage of scientific-pedagogical activity in the system of postgraduate education of academic staff of institutions of higher education.

Key words: *image, professional-pedagogical image, teacher of higher education, institution of higher education, magistracy.*

УДК 378.147:[378.011.3-051:78

Хань Ле

ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

ORCID ID 0000-0002-6071-9944

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/237-251

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІФОНІЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ОСНОВІ СТИЛЬОВОГО ПІДХОДУ

У статті представлено впровадження експериментальної методики формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на основі стильового підходу. У результаті констатувального експерименту визначено й обґрунтовано критерії та показники сформованості поліфонічно-виконавських умінь, розроблено методи діагностики поліфонічно-виконавських умінь, з'ясовано рівні сформованості поліфонічно-виконавських умінь. Формувальний експеримент перевіряв ефективність поетапного запровадження методики формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на основі стильового підходу. У результаті експериментальної перевірки ефективності методики формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на основі стильового підходу спостерігалася позитивна динаміка показників діагностичних зрізів експериментальної групи на кінцевому етапі дослідження.

Ключові слова: поліфонія, методика, поліфонічно-виконавські вміння, майбутні вчителі музичного мистецтва, констатувальний експеримент, формувальний експеримент, методи, стильовий підхід.

Постановка проблеми. Сучасні процеси глобалізації світової культури та інтеграції України до європейського освітнього простору підвищують вимоги до рівня підготовки фахівців, здатних розв'язувати професійні завдання. Найскладнішою частиною навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва є опанування поліфонічними творами в класі основного музичного інструменту та циклі історико-теоретичних дисциплін, оскільки воно вимагає наявності такого специфічного типу музичної свідомості, як поліфонічна. Вона розвивається впродовж тривалого набуття досвіду сприйняття й виконання поліфонічної музики, усвідомлення її константних (жанр, форма, фактура) та змінних (історичний, індивідуальний стиль) особливостей. Засвоєння поліфонії пов'язане з формуванням музичної компетентності – знаннями, уміннями та навичками, на основі яких майбутній учитель музичного мистецтва на інструменті відтворює поліфонічну фактуру, втілює виражений у звуках (мелодичних лініях, пластах) діалог (полілог) музичних думок, ідей; діалогічно (полілогічно) осмислює образ і драматургію твору, музичний світ і культуру людства взагалі. Апелюючи до поширеного наукового розуміння виконавського мистецтва як вторинної відносно самостійної художньої діяльності з конкретизації продукту первинної творчості (Гуренко, 1985, с. 20), зрозуміло, що для виконавського відтворення поліфонічного твору необхідні поліфонічно-виконавські вміння, а також педагогічні умови та методика їх формування. Вирізняючи актуальність стильового підходу для усвідомлення діалектики константного та змінного в історії поліфонії в навчальній діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, наразі є актуальним розгляд експериментального впровадження методики формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на основі стильового підходу.

Аналіз актуальних досліджень. Зважаючи на складність навчального опанування поліфонією, у порівнянні з іншими історичними стилями та типами музичного мислення, можна відзначити відносно невеликий масив наукової літератури, дотичний до проблеми формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на основі стильового підходу. Класифікуємо його за такими предметними галузями: педагогічні й музикознавчі дослідження поліфонії; виконавські аспекти відтворення поліфонічної музики; поліфонійність творчих методів образотворців, письменників і поетів, кінематографістів і театральних драматургів; поліфонічна метафоричність відображення світу у філософії та культурології. Для нашої статті, зокрема, відзначимо розробки проблем: формування досвіду сприйняття поліфонії у студентів-музикантів

М. Сибіряковою-Хіхловською (Сибірякова-Хіхловська, 2007); теоретико-виконавського аспекту інтерпретації музики бароко на баяні С. Карасем (Карась, 2006), клавішно-струнних інструментах – Н. Кашкадамовою (Кашкадамова, 2010), Н. Свириденко (Свириденко, 2017); поліфонії як мови духовно-музичного мислення В. Файнером (Файнер, 2014), формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки О. Щербініною (Щербініна, 2005). Однак питання експериментального впровадження методики формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на основі стильового підходу дані науковці не досліджували.

Мета статті – представити хід та результати експериментального впровадження методики формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на основі стильового підходу.

Методи дослідження – теоретичного моделювання для обґрунтування критеріїв та показників оцінювання поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва; констатувальний експеримент – для виявлення рівня сформованості поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на основі стильового підходу (методи педагогічної діагностики – педагогічне спостереження, анкетування, експертних оцінок, понятійний словник-таблиця, творчі та художньо-комунікативні завдання); формувальний експеримент для практичного втілення та перевірки ефективності запропонованої методики формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на основі стильового підходу (методи – пізнавально-пошуковий, наочно-текстологічний, аналітично-смысловий, порівняння та зіставлення образу й засобів відображення поліфонічної музики різних стилів; звукова анкета та її створення, стильове порівняння поліфонічних жанрів, виконавського ускладнення, поліфонічної компенсаторики; створення поліфонічно-виконавських вправ за стильовою належністю, діалогічні етюди, художньої додатковості в інтерпретації твору для виконання, художньо-педагогічний полілог), методи математичної статистики для опрацювання результатів педагогічного експерименту й підтвердження достовірності результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на основі стильового підходу розглядається в контексті виконавського процесу гри на фортепіано. Як відомо, музичне виконавство є єдиним засобом, що дозволяє матеріалізувати музику в звукову реальність, виявитися в усьому своєму видовому, стилістичному, жанровому розмаїтті; стати об'єктом сприймання й почуттєво-емоційного переживання, виконати важливі соціальні функції. Приймаючи за основу позицію, що музичне виконавство є видом людської діяльності, художнім або художньо-творчим процесом, зумовленим стильовим, жанровими,

художньо-виражальними, формоутворювальними або техніко-виконавськими (технологічними) чинниками різних видів і форм вокального, інструментального та вокально-інструментального виконавського мистецтва (Жайворонок, 2006, с. 3), наголосимо на визначальності цього процесу для фахової підготовки майбутніх учителів. Відповідно, якість інтерпретаційно-виконавського поліфонічного процесу на основі стильового підходу спирається на сформованість поліфонічно-виконавських умінь, що характеризують рівень виконавської спроможності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Дослідно-експериментальна робота з формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва відбувалася у два етапи: констатувальний і формувальний. *Констатувальний експеримент* проводився з метою визначення рівня сформованості поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на основі здійснення педагогічної діагностики й вирішував такі завдання: визначити та обґрунтувати критерії і показники сформованості поліфонічно-виконавських умінь; визначити та розробити методи діагностики поліфонічно-виконавських умінь; відповідно до визначених критеріїв і показників з'ясувати рівні сформованості поліфонічно-виконавських умінь.

Когнітивно-мисленнєвий критерій дозволив оцінити сформованість інтелектуального компоненту. За допомогою означеного критерію визначався рівень інтелектуально-мисленнєвої спроможності студентів до пізнання та осмислення поліфонії як спеціального типу: музичного мислення, фактури, тексту, виконавського стилю, художнього методу – у їх концентрованому спрямуванні на процес формування поліфонічно-виконавських умінь на основі стильового підходу. Показниками критерію визначено: міру здатності до самостійного накопичення знань зі стильових особливостей поліфонії; ступінь прояву стилевідповідної музично-мисленнєвої дієвості поліфонічного тезаурусу. Зазначені показники оцінювали: уміння опрацьовувати та застосовувати на практиці літературу з історії розвитку поліфонії, її видів, структурних елементів, різновиду фактури; уміння використовувати знання у процесі вивчення поліфонії.

Для отримання інформації щодо сформованості зазначених умінь були застосовані методи: анкетування, фіксоване і нефіксоване педагогічне спостереження та опитування, аналітичні завдання, понятійний словник-таблиця з поліфонії, авторський тест визначення рівня поліфонічних знань студентів та результатів їх успішності з основного музичного інструменту.

Музично-перцептивний критерій дозволив оцінити перцептивний компонент, а саме: накопичення музично-перцептивного досвіду студентів на основі поліфонічного слуху в його прояві по відношенню до стильових особливостей поліфонічної фактури. До його показників віднесено: ступінь прояву розвиненості поліфонічно-стильового слуху, перцепції та

самоперцепції; міру виявлення здатності до поліфонічно-стильової виконавської самокорекції. Зазначені показники оцінювали таку групу вмінь: диференційованого сприйняття музичного звуку як ізольованого, так і в певній звуко-інтонаційній системі; розуміння інформаційної складової звукового потоку на основі сформованих стереотипів-кодів щодо музичної інтонації, ритмо-інтонації; цілісного образно-семантичного узагальнення-оцінки музичного образу в контексті його поліфонічного подання в різних стилях (поліфонія бароко, класицизму, романтичної та сучасної музики); керування різними видами музичного слуху (мелодичний, гармонічний, тембральний, ритмічний) у сукупності з поліфонічним.

Отже, для вимірювання рівня зазначених умінь було застосовані методи: педагогічне спостереження, анкетування, аудіотестування з різностильових поліфонічних творів, презентація музичних творів, творчі завдання, діагностика умінь поліфонічно-стильової виконавської самокорекції.

Технічно-виконавський критерій дозволив оцінити праксеологічний компонент, зокрема, діалектику виконавського відтворення константності технологічно-аплікатурних алгоритмів поліфонічної фактури й динамічності художньо-образної площини у поліфонічних творах різних історичних, індивідуальних композиторських стилів. Показниками означеного критерію визначено: міру здатності майстерно оволодіти виконавськими засобами аутентичної інтерпретації барокової поліфонії (орнаментика, артикуляція, фразування, темпоритм, динаміка гучності, педалізація); ступінь прояву стилевідповідного профілю виконавської інтерпретації поліфонічної музики XVIII–XXI століть. Означені показники оцінювали вміння: диференційованого напруження пальців, що виконують різні за тембрами лінії; одночасного виконання різної артикуляції в різних голосах; інтонаційної виразності кожного голосу в контексті з усвідомленням стильової специфіки його смислового та драматургічного навантаження, стали: анкетування, педагогічне спостереження в різних умовах, метод порівняння самооцінки аутентичної інтерпретації барокової поліфонії й оцінки експертів, анкета самооцінювання виконавської інтерпретації поліфонічної музики XVIII–XXI століть, творчі завдання.

Інтерпретаційно-комунікативний критерій дозволив оцінити діалогічний (полілогічний) компонент. За допомогою означеного критерію визначався рівень спроможності студентів здійснювати художньо-комунікативний процес. До його показників віднесено: міру виявлення осмисленості комунікативного потенціалу поліфонічної музики різних стилів та виразності її мови з позиції діалогу (полілогу); ступінь прояву здатності до діалогової (полілогової) позиції у процесі створення виконавської інтерпретації поліфонічного твору в аспекті координат історії та соціології музики. Дані показники оцінювали вміння: виразно проводити партії кожного голосу

подібно до вербального діалогу, виокремлювати головні «лінії» звукової маси; проводити «діалог» з композитором, слухачами, культурно-історичним стилем епохи.

Для отримання інформації стосовно сформованості зазначених умінь були застосовані методи: тест-анкета з осмислення поліфонічних творів різних стилів як мистецтва діалогу, творчі завдання, тест-судження щодо вмінь відображати діалогову (полілогову) світоглядну позицію у виконавській інтерпретації поліфонічних творів різних стилів, художньо-комунікативні завдання.

До методичного забезпечення констатувального експерименту входили: розроблена трибальна шкала оцінювання, на основі якої було встановлено три рівні сформованості поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на основі стильового підходу: низький – пасивний, середній – усвідомлений, високий – продуктивний рівень.

Пасивний рівень (низький) характеризується нездатністю до самостійного накопичення знань зі стильових особливостей поліфонії; відсутністю стилевідповідної музично-мисленнєвої дієвості поліфонічного тезаурусу; нерозвиненістю поліфонічно-стильового слуху, перцепції та самоперцепції; нездатністю до поліфонічно-стильової виконавської самокорекції; відсутністю майстерного оволодіння виконавськими засобами аутентичної інтерпретації барокової поліфонії (орнаментика, артикуляція, фразування, темпоритм, динаміка гучності, педалізація); невираженістю стилевідповідного профілю виконавської інтерпретації поліфонічної музики XVIII–XXI століть; відсутністю осмисленості комунікативного потенціалу поліфонічної музики та виразності її мови з позиції діалогу (полілогу); ступінь прояву здатності до діалогової (полілогової) позиції у процесі створення виконавської інтерпретації поліфонічного твору в аспекті координат історії та соціології музики.

Усвідомлений рівень (середній) характеризується достатньою мірою здатності до самостійного накопичення знань зі стильових особливостей поліфонії; незначним ступенем прояву стилевідповідної музично-мисленнєвої дієвості поліфонічного тезаурусу; частковою розвиненістю поліфонічно-стильового слуху, перцепції та самоперцепції; незначною мірою виявлення здатності до поліфонічно-стильової виконавської самокорекції; незначною мірою оволодіння виконавськими засобами аутентичної інтерпретації барокової поліфонії (орнаментика, артикуляція, фразування, темпоритм, динаміка гучності, педалізація); невисоким ступенем прояву стилевідповідного профілю виконавської інтерпретації поліфонічної музики XVIII – XXI століть; незначною мірою виявлення осмисленості комунікативного потенціалу поліфонічної музики та виразності її мови з позиції діалогу (полілогу); частковою здатністю до діалогової (полілогової)

позиції у процесі створення виконавської інтерпретації поліфонічного твору в аспекті координат історії та соціології музики.

Продуктивний рівень (високий) характеризується ґрунтовною теоретичною підготовкою зі стильових особливостей поліфонії; яскраво вираженою стилевідповідною музично-мисленневою дієвістю поліфонічного тезаурусу; розвиненим поліфонічно-стильовим слухом, навичками перцепції та самоперцепції; здатністю до поліфонічно-стильової виконавської самокорекції; майстерним оволодінням виконавськими засобами аутентичної інтерпретації барокової поліфонії (орнаментика, артикуляція, фразування, темпоритм, динаміка гучності, педалізація); усвідомленим стилевідповідним профілем виконавської інтерпретації поліфонічної музики XVIII–XXI століть; осмисленістю комунікативного потенціалу поліфонічної музики та виразності її мови з позиції діалогу (полілогу); здатністю до діалогової (полілогової) позиції у процесі створення виконавської інтерпретації поліфонічного твору в аспекті координат історії та соціології музики.

Констатувальний експеримент проводився в першому семестрі 2017–2018 н.р. з контрольною групою студентів (КГ) з 1-го по 4-й курс навчання. Діагностика студентів експериментальної групи (ЕГ), що проводилася в першому семестрі 2017–2018 н.р., також охопила студентів з 1-го по 4-й курс навчання. Кількість учасників констатувального експерименту в обох групах дорівнювала 76 студентам. У процесі перебігу констатувального експерименту було виявлено три рівні сформованості поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва з перевагою середнього (37,2 %) та низького (57,9 %).

Аналіз отриманих результатів призвів до висновку про певну закономірність прояву недостатньої сформованості поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, продемонстрував доцільність використання обраних методів та спрямував до осмислення подальшої стратегії розробки методики.

Формувальний експеримент перевіряв ефективність поетапного запровадження методики формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на основі стильового підходу. Для цього було створено дві групи: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ). Формувальна методика впроваджувалася в першому семестрі 2018–2019 н.р. в експериментальній групі (ЕГ) зі студентами 1–4 курсів навчання в кількості 38 осіб. Кількість студентів контрольної групи (КГ) охоплювала 38 респондентів 1–4 курсів навчання.

Студенти ЕГ опановували виконання поліфонії на дисципліні «Основний музичний інструмент» за розробленою нами експериментальною методикою, яка спиралася на визначені наукові підходи, педагогічні умови, принципи й відповідні методи. Упровадження

здійснювалося у три етапи: пізнавально-коригувальний, креативно-продуктивний, партисипативно-контекстуальний. Послідовність цих етапів була встановлена відповідно до визначених структурних компонентів поліфонічно-виконавських умінь: інтелектуального, перцептивного, праксеологічного та діалогічного (полілогічного).

Перший етап – пізнавально-коригувальний – мав на меті інтелектуально-мисленнєве та перцептивне засвоєння поліфонії як феномену різних історико-стильових епох. На другому етапі – креативно-продуктивному – здійснювалося виконавське опанування поліфонічної техніки різних історичних та індивідуальних композиторських стилів. На третьому етапі – партисипативно-контекстуальному формувалася спроможність студентів здійснювати діалоговий (полілоговий) художньо-комунікативний процес.

На кожному етапі в навчальному процесі на заняттях з основного музичного інструменту запроваджувалася відповідна педагогічна умова.

Так, на *першому* пізнавально-коригувальному етапі було запроваджено першу та другу педагогічні умови: стимулювання осмисленого ставлення до поліфонії як до художнього методу в стильовій проекції; активізація стильової диференціації під час сприйняття та виконання поліфонії. Формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в аспекті здатності до самостійного накопичення знань зі стильових особливостей поліфонії (перший показник когнітивно-мисленнєвого критерію) було здійснено за допомогою пізнавально-пошукового та наочно-текстологічного методів. Зокрема, студентами на основі опрацювання творів різних історичних епох та індивідуальних стилів відшукувався ланцюг навчальної інформації: стиль твору, наявність поліфонічного методу, обґрунтування композиторської ідеї, доцільність застосування поліфонічної фактури. Проводилася робота з текстом, під час якої встановлювалися текстологічні зв'язки поліфонічної фактури. Опрацьовувалися твори: Д. Фрескобальді, Д. Букстехуде, Й. С. Баха, А. Кореллі, Ф. Куперена, С. Маттесона, Ф. Ліста, С. Франка, О. Дюбюка, Ф. Шопена, П. Хіндемита, Д. Шостаковича, А. Хачатуряна, Р. Глієра, М. Скорика. Здійснювалось опрацювання та усвідомлення науково-навчальної літератури з поліфонії (Розеншильд, 1960; Скребков, 1962; Скребкова-Филатова, 1985; Хернади, 1968).

Ступінь прояву стилевідповідної музично-мисленнєвої дієвості поліфонічного тезаурусу (другий показник когнітивно-мисленнєвого критерію) формувалася за допомогою аналітично-сміслового методу та спеціальних виконавських технік, які дозволили пришвидшити трансформацію навичок використовувати знання у процесі вивчення поліфонії у вміння. На основі відібраного за ступенем ускладнення музичного матеріалу здійснювалися: пошук смислової ідеї та аналіз засобів

її виконавського втілення; наочне винайдення в тексті поліфонічної фактури; зіставлення поліфонічної фактури з контекстом драматургічного розгортання образу; побудова ланцюгу поліхудожніх (кросмистецьких) поліфонічних аналогій. Окрім масиву поліфонічних творів та творів з поліфонічними фрагментами композиції (твори для клавішно-струнних інструментів та органу, партесні концерти М. Дилецького, духовні концерти М. Ведея), використовувалися живописні твори з діалогічним (поліфонічним) образним та композиційним навантаженням («Таємна вечерея» Л. да Вінчі, «Таємна вечерея» Д. Гриландайо, «Гора», «Іва», «Фуга» М. Чюрльоніса, «Трійця» О. Рубльова; «Демон», «Пан», «Царівна-Лебідь», «Дівчинка на фоні перського килима», «Ворожка» М. Врубеля та ін.). Обговорювалися аналогії контрапункту реального-нереального, асоціацій, масштабу, часових ситуацій, перспектив (Шубина, 2006).

Формування розвиненого поліфонічно-стильового слуху, перцепції та самоперцепції (перший показник музично-перцептивного критерію) здійснювалося за допомогою порівняння й зіставлення образу і засобів відображення поліфонічної музики різних стилів, звукової анкети та її створення. Досліджувалося й усвідомлювалося подання ліричних тем фуг у музиці бароко відповідно до стилю, а також ліричних тем у поліфонічних творах або фрагментів фактури інших стилів. Порівнювалися теми Д. Фрескобальді, Д. Букстехуде, Й. С. Баха, Г. Ф. Генделя, Л. Клерамбо, А. Кореллі, Ф. Ліста, С. Франка, Ф. Шопена, М. Глінки, О. Римського-Корсакова, Д. Шостаковича, М. Рegera, Р. Глієра, Л. Ревуцького, Р. Щедріна, Ю. Буцка, Л. Грабовського та ін. Для проведення такої роботи теоретично опрацьовувався науковий матеріал зі стильової семантики тем фуг у дослідженні М. Скребкової-Філатової (Скребкова-Филатова, 1985). Створюючи звукову анкету на основі власного когнітивно-рецептивного досвіду, студенти самі добирали поліфонічні твори різних стилів та з різними видами поліфонічної фактури.

Здатність до поліфонічно-стильової виконавської самокорекції (другий показник музично-перцептивного критерію) формувалася із застосуванням методів стильового порівняння поліфонічних жанрів, спеціальних перцептивних технік (слуховий тренінг, тембральні етюди). Прослуховувалися та виконувалися з підкресленням домінантних рис жанру імітаційні та неімітаційні твори різних композиторів: канон, хорал, канцона, токато, капричіо, прелюдія, інвенція, фугета, фуга, арія з варіаціями, пастораль, сарабанда, менует, сюїта. Під час перцептивного тренування визначалася кількість голосів у повній тиші, із заплученими очима – кількість нестандартних тембрів звукової маси. Тембральне тренування мало на меті виконання музичного фрагменту за аналогією звучання різних інструментів, визначення імітаційного та неімітаційного поліфонічного письма візуально та основі аудіофрагментів.

Отже, на першому етапі формувального експерименту всі методи роботи були спрямовані на стимулювання осмисленого ставлення майбутніх викладачів музичного мистецтва до поліфонії як до художнього методу в стильовій проекції; активізацію стильової диференціації під час сприйняття та виконання поліфонії.

На *другому* – рефлексійно-оцінювальному етапі – запроваджувалася третя умова: поєднання музично-виконавських та художньо-стильових аспектів поліфонічної техніки в процесі навчання гри на фортепіано. Здатність майстерно оволодівати виконавськими засобами аутентичної інтерпретації барокової поліфонії (перший показник технічно-виконавського критерію) формувалася на основі методів виконавського ускладнення та поліфонічної компенсаторики. Глибинно засвоювалася техніка гри барокової поліфонії, виконавської специфіки її орнаментики, артикуляції, фразування, темпоритму, динаміки гучності, педалізації. Теоретичним підґрунтям для відтворення барокової аутентизації звучання були досліді О. Алексєєва (Алексєєв, 1971), Н. Кашкадамової (Кашкадамова, 2010), Н. Свириденко (Свириденко, 2017), практичним – музика епохи бароко, зокрема, твори Й. С. Баха як еталон поліфонічного світосприймання.

Досвід відбиття стилевідповідного профілю виконавської інтерпретації поліфонічної музики XVIII–XXI століть (другий показник технічно-виконавського критерію) набувався завдяки залученню методу створення поліфонічно-виконавських вправ за стильовою належністю та проведення спеціальних вправ-тренінгів. Зокрема, під час відпрацьовування аплікатурно-тембральних вправ, проведення позастильового технічного тренінгу, художньо-стильового тренінгу увага акцентувалася на відборі адекватних виконавських засобів для відтворення стильової специфіки твору з одночасним збереженням алгоритмів поліфонічного мислення. Зокрема, процес пошуку відповідної фортепіанної техніки супроводжував звукову матеріалізацію відносин поліфонічної фактури й художньо-образного контексту твору. Нова образність поліфонічної музики другої половини XIX ст. – початку XXI ст. (С. Франк, М. Глінка, О. Римський-Корсаков, Д. Шостакович, Р. Щедрін та ін.) спонукає виконавця до відповідного відтворення стильової та, навіть, національної специфіки (Н. Нижанківський, Я. Степовий, М. Колесса, М. Скорик та ін.).

Отже, на другому етапі формувального експерименту всі методи роботи були спрямовані на свідоме досягнення виконавсько-піаністичних завдань шляхом формування диференційованого поліфонічно-стильового мислення та технічного відтворення поліфонічної музики різних стилів та епох. Поліфонічно-виконавське опанування кожного нового стилю змінювало стереотипи стосовно виконання поліфонічних творів.

На *третьому* – творчо-коригувальному етапі – впроваджувалася четверта умова: екстраполяція поліфонічно-виконавських конструктів у полікультурний та поліхудожній діалоговий контекст. Осмисленість комунікативного потенціалу поліфонічної музики різних стилів та виразності її мови з позиції діалогу/полілогу (перший показник інтерпретаційно-комунікативного критерію) формувалася на основі залучення методів порівняння та зіставлення, діалогічних етюдів, переведення жанру та зміни засобів поліфонічної виразності. Зазначимо, що на експериментальних заняттях з основного музичного інструменту порівнювалися й зіставлялися поліфонічні фактури українських та китайських композиторів Л. Ревуцького, А. Філіпенка, Т. Маєрського, Є. Юцевича, Ван Ліхана, Лютін Хе, Шонрон Лу, Іхао Квана. Набувалася практика переведення музичного монотексту та виконання неполіфонічних творів у форматі інтонаційного діалогу, що сприяло виробленню навичок діалогізації засобами фортепіанної фактури (твори Ф. Шопена, Р. Шумана, Ф. Ліста, Лонг Жу, Чень ї). Виразно проводилася партія кожного голосу (подібно до вербального діалогу), виокремлювалися головні «лінії» звукової маси. Такі діалогічні етюди доповнювалися більш складними вправами на жанрову трансформацію та зміну традиційних засобів поліфонічної до інших типів виразності.

Здатність до діалогової (полілогової) позиції у процесі створення виконавської інтерпретації поліфонічного твору в аспекті координат історії та соціології музики (другий показник інтерпретаційно-комунікативного критерію) формувалася на основі методу художньої додатковості в інтерпретації твору для виконання і для пояснення школярам, а також художньо-педагогічного полілогу. Зокрема, метод художньої додатковості активує історико-стильовий контекст доби бароко навіть при опрацюванні сучасної музики: усвідомлюються стильові паралелі («згадки» про минуле) і через такі інтелектуальні процедури відтворюється аура поліфонії. Набуття досвіду художньо-педагогічного полілогу майбутніми вчителями музичного мистецтва (композитор, інтерпретатор, слухач, студент, учитель) ґрунтувалося на усвідомленні поліфонії як багаторівневого феномену: мови духовно-музичного мислення людства, творчого методу різних видів мистецтв; духовного співзвуччя людини і навколишнього світу, різних культур, традицій, світоглядних установок, уявлень про цінності буття; діалогу семіосфери та аксіосфери тощо. У процесі підняття студентів від виконавського опрацювання поліфонічних формул, розробки інтерпретаційного плану твору, його історико-стильового та виконавського аналізу до філософії музики відбувалася актуалізація поліхудожніх асоціацій, полікультурних діалогів із композитором, епохою, слухачем.

У результаті експериментальної перевірки ефективності методики формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів

музичного мистецтва на основі стильового підходу можна спостерігати відмінність показників діагностичних зрізів експериментальних та контрольних груп на кінцевому етапі дослідження. Нами встановлено, що кількість досліджуваних високого (продуктивного) рівня в ЕГ зросла з 4,1 % до 19,2 %, середнього (усвідомленого) рівня – з 37,1 % до 73,9 %, натомість кількість досліджуваних низького (пасивного) рівня впала з 58,8 % до 6,9 %. У КГ кількість досліджуваних високого (продуктивного) рівня зросла з 4,9 % до 8,6 %, середнього (усвідомленого) рівня – з 37,3 % до 51,4 %, низького (пасивного) рівня – впала з 57,8 % до 40,0 %. Ефективність отриманих результатів перевірено за критерієм Фішера.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Процес формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах стильового підходу потребував розробки спеціальної методики. Дослідно-експериментальна робота з формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва відбувалася в два етапи: констатувальний і формувальний. Констатувальний експеримент проводився з метою визначення рівня сформованості поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на основі здійснення педагогічної діагностики й вирішив такі завдання: визначено та обґрунтовано критерії й показники сформованості поліфонічно-виконавських умінь; визначено і розроблено методи діагностики поліфонічно-виконавських умінь; відповідно до визначених критеріїв та показників з'ясовано рівні сформованості поліфонічно-виконавських умінь.

Формувальний експеримент перевіряв ефективність поетапного запровадження методики формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на основі стильового підходу. Упровадження здійснювалося в три етапи: пізнавально-коригувальний, креативно-продуктивний, партисипативно-контекстуальний.

У результаті експериментальної перевірки ефективності методики формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на основі стильового підходу спостерігалася відмінність показників діагностичних зрізів експериментальних і контрольних груп на кінцевому етапі дослідження.

У подальшому перспективними можуть бути дослідження аутентичності виконання майбутніми вчителями-музикантами барокової поліфонії, виконавської специфіки поліфонічної музики сучасних композиторів різних національних культур світу, порівняння особливостей формування поліфонічно-виконавських та гармонічно-виконавських умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва, специфіки діалогічного мислення при втіленні творів вокально-хорового та оркестрового мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев, А. Д. (1971). *Методика обучения игре на фортепиано*. Москва: Музыка (Alekseev, A. D. (1971). *Methods of learning to play the piano*. Moscow: Music).
2. Гуренко, Е. Г. (1985). *Исполнительское искусство: методологические проблемы*. Новосибирск: Изд. НГК (Hurenko, E. H. (1985). *Performing arts: methodological problems*. Novosibirsk: Publishing house NSC).
3. Жайворонок, Н. Б. (2006). *Музичне виконавство як феномен музичної культури* (автореф. дис. ... канд. мист-ва: 17.00.03). Київ (Zhaivoronok, N. B. (2006). *Musical performance as a phenomenon of musical culture* (PhD thesis abstract). Kyiv).
4. Карась, С. О. (2006). *Інтерпретація музики бароко на баяні (теоретико-виконавський аспект)* (автореф. дис. ... канд. мист-ва: 17.00.03). Львів (Karas, S. O. (2006). *Interpretation of Baroque music on Bayan (theoretical-performing aspect)*. (PhD thesis abstract). Lviv).
5. Кашкадамова, Н. (2010). *Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах (клавикорд, клавесин, фортеп'яно) XIV–XVIII ст.* Київ: Освіта України (Kashkadamova, N. (2010). *The art of performing music on keyboards (keyboard, harpsichord, piano) from the XIV–XVIII centuries*. Kyiv: Education of Ukraine).
6. Розеншильд, К. (1960). *Полифонические формы. Фуга*. Москва: Государственное музыкальное издательство (Rosenshild, K. (1960). *Polyphonic forms. Fugue*. Moscow: State Music Publishing House).
7. Свириденко, Н. С. (2017). *Стилістика виконання старовинної музики на прикладі творів Й. С. Баха*. Київ: Інтерсервіс (Svyrydenko, N. S. (2017). *Stylistics of the performance of ancient music on the example of J. S. Bach*. Kyiv: Interservice).
8. Сибірякова-Хіхловська, М. І. (2007). *Формування досвіду сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Sybiriakova-Khikhovska, M. I. (2007). *Formation of the experience of perception of polyphony from future music teachers* (PhD thesis). Kyiv).
9. Скребков, С. С. (1962). *Полифония и полифонические формы*. Москва: Советский композитор (Skrebkov, S. S. (1962). *Polyphony and polyphonic forms*. Moscow: Soviet composer).
10. Скребкова-Филатова, М. С. (1985). *Фактура в музыке. Художественные возможности. Структура. Функции*. Москва: Музыка (Skrebkova-Filatova, M. S. (1985). *The texture of the music. Artistic opportunities. Structure. Functions*. Moscow: Music).
11. Файнер, В. М. (2014). *Полифония как язык духовно-музыкального мышления*. Режим доступу: <http://www.docplayer.ru/30144650-Polifoniya-kak-yazyk-duhovno-muzykalnogo-myshleniya.ht>. (Feiner, V. M. (2014). *Polyphony as language of spiritual and musical thinking*. Retrieved from: <http://www.docplayer.ru/30144650-Polifoniya-kak-yazyk-duhovno-muzykalnogo-myshleniya.ht>).
12. Хернади, Л. (1968). *Опыт анализа трехголосных инвенций Баха*. EDITIO MUSICA BUDAPEST (Khernadi, L. (1968). *Experience in analyzing three-part inventions of Bach*. EDITIO MUSICA BUDAPEST).
13. Шубина, Н. (2006). *Проблема декоративного формотворчества*. Режим доступу: <http://www.fine-art-collection.com/library/problem-decor-form/chapter-1.html> (Shubina, N. (2006). *The problem of decorative forming*. Retrieved from: <http://www.fine-art-collection.com/library/problem-decor-form/chapter-1.html>).
14. Щербініна, О. М. (2005). *Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Ніжин (Shcherbinina, O. M. (2005). *Formation*

of musical-stylistic ideas of future music teachers in the process of instrumental-performing training (PhD thesis abstract). Nizhyn).

РЕЗЮМЕ

Хань Ле. Экспериментальное внедрение методики формирования полифонически-исполнительских умений будущих учителей музыкального искусства на основе стиливого подхода.

В статье рассмотрено внедрение экспериментальной методики формирования полифонически-исполнительских умений будущих учителей музыкального искусства на основе стиливого подхода. В результате констатирующего эксперимента определены и обоснованы критерии и показатели сформированности полифонически-исполнительских умений, разработаны методы диагностики полифонически-исполнительских умений, выяснены уровни сформированности полифонически-исполнительских умений. В формирующем эксперименте проверялась эффективность поэтапного внедрения методики формирования полифонически-исполнительских умений будущих учителей музыкального искусства на основе стиливого подхода. В результате экспериментальной проверки эффективности методики формирования полифонически-исполнительских умений будущих учителей музыкального искусства на основе стиливого подхода наблюдалась положительная динамика показателей диагностических срезов экспериментальной группы на конечном этапе исследования.

Ключевые слова: полифония, методика, полифонически-исполнительские умения, будущие учителя музыкального искусства, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, методы, стиливой подход.

SUMMARY

Han Le. Experimental implementation of the methodology for the formation of polyphonic-performing skills of musical art future teachers f based on stylistic approach.

The article introduces an experimental methodology for the formation of polyphonic-performing skills of future musical art teachers based on stylistic approach. As a result of the ascertaining experiment, the criteria and indicators of formation of polyphonic-performing skills are determined and grounded, the methods of diagnostics of polyphonic-performing skills are developed, the levels of formation of polyphonic-performing skills are determined. The criteria for the formation of polyphonic-performing skills are chosen: cognitive-thinking, musical-perceptual, technical-performing, interpretive-communicative.

Methodological support of the ascertaining experiment included: a three-point scale of evaluation was developed, on the basis of which three levels of formation of polyphonic-performing skills of future musical art teachers were established on the basis of a stylistic approach: low – passive, medium – conscious, high – productive.

Molding experiment tested the effectiveness of the phased introduction of the methodology of formation of polyphonic-performing skills of future music teachers based on a stylistic approach. Implementation was carried out in the following three stages: cognitive-corrective, creative-productive, participatory-contextual. The sequence of these stages was established in accordance with the identified structural components of polyphonic performances: intellectual, perceptual, praxeological and dialogical (polylogical).

Methodological support for molding experiment included methods of cognitive-search, visual-textual, analytical-semantic, and comparison of the image and means of displaying polyphonic music of various styles; sound profile and its creation, style comparison of polyphonic genres, performance complication, polyphonic compensator; creation of

polyphonic and performing exercises in style, dialogical sketches, artistic additionality in the interpretation of the work for performance, art and pedagogical polylogue.

As a result of the experimental verification of the effectiveness of the methodology of forming polyphonic-performing skills of future musical art teachers on the basis of a stylistic approach, there was a positive dynamics of indicators of diagnostic sections of the experimental group at the final stage of the study.

In the future, we consider research: of the authenticity of the performance of baroque polyphony, of the performance specificity of polyphonic music of contemporary composers of various national cultures of the world, comparison of peculiarities of the formation of polyphonic-performing skills and harmonious-performing skills of future musical art teachers, the specifics of dialogical thinking in the implementation of works of vocal-choral and orchestral art.

Key words: *polyphony, methodology, polyphonic-performing skills, future musical art teachers, ascertaining experiment, molding experiment, methods, stylistic approach.*

УДК 378:78+780.616.432

Чень Кай

Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
ORCID ID 0000-0001-9496-828X
DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/251-260

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОНАВСЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядається науково-методологічне забезпечення просвітницької підготовки майбутнього педагога-музиканта. Її концептуальний аспект ґрунтується на ідеях феноменологічного, синергетичного, аксіологічного і тезаурусного підходів, визначених принципах та педагогічних умовах, які представляють сукупну послідовність засобів художньо-естетичного впливу на студентів у процесі фахового навчання. Вони забезпечують цілісний погляд на проблему підготовки майбутніх педагогів-музикантів до виконавсько-просвітницької діяльності й дають змогу розглядати її, по-перше, як інваріантний етап фахового навчання студентів у вищих мистецько-педагогічних навчальних закладах, а по-друге, як процес їх методичної освіченості.

Ключові слова: *мистецька освіта, педагог-музикант, просвітницька діяльність, фахове навчання.*

Постановка проблеми. В умовах соціокультурної ситуації, яка склалася в різних країнах світу, зокрема, в Україні та Китаї, назріла гостра необхідність оновлення змістової сторони музично-педагогічної освіти. Особливої уваги заслуговують питання щодо переосмислення суспільного призначення професії вчителя музики, оскільки саме він здатний творчо впроваджувати соціально-значущі новації й мобільно реагувати на культурні вимоги часу. При цьому неухильно зростає роль особистісних професійно значущих якостей і переконань майбутнього вчителя, які разом

із сукупними знаннями, уміннями й навичками уособлюють гідного носія музичної культури. Підготовка таких фахівців вимагає якісних змін в аспекті формування установки на майбутню діяльність, загострення її соціального аспекту, посилення просвітницького значення професії. У галузі мистецької освіти вона набуває інноваційного характеру, адже високого рівня навчання може досягти лише той педагог, який здатний до всебічного й об'єктивного осмислення музично-педагогічної дійсності, до її самостійної критичної оцінки і творчої реалізації власних ідей. Між тим, просвітницька спрямованість його фортепіанного навчання має опосередкований характер і безпосередньо не включаються до фахових умінь.

На даному етапі дослідження вирішувалося завдання розробити методiku виконавсько-просвітницької підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах тезаурусного, аксіологічного, феноменологічного, системно-структурного підходів.

Аналіз актуальних досліджень. З позицій нашого дослідження особливого значення набувають праці теоретико-методологічного спрямування (Н. Гуральник, А. Зайцевої, А. Козир, В. Лабунця, Н. Мозгальнової, Г. Падалки, О. Ребрової, О. Отич, О. Рудницької, В. Федоришина, О. Хижної, О. Щолокової, Д. Юника), у яких підкреслюється, що на сучасному етапі музично-педагогічної освіти та інструментально-виконавського навчання майбутніх учителів музики вагомого значення набуває їх підготовка як кваліфікованих спеціалістів, покликаних здійснювати музично-просвітницьку роботу, поширювати високохудожні зразки мистецтва, активно впливати на формування музично-естетичного досвіду учнівської молоді.

Протягом останніх десятиліть з'явилися наукові дослідження, у яких проблема музичного просвітництва висвітлювалася в таких аспектах: особливості просвітницької підготовки студентів до концертної діяльності (Т. Жигінас, О. Кузнецова, Є. Куришев); формування готовності майбутніх вчителів до просвітництва на уроках музики (І. Полякова, Л. Кожевнікова, О. Мельник, О. Халікова). У дослідженнях цих авторів музичне просвітництво представлено діяльністю, яка сприяє розвитку музичних інтересів, потреб та смаків підростаючих поколінь і в цілому формує музичну культуру суспільства. Здатність до такого виду діяльності передбачає наявність комплексу психолого-педагогічних і спеціальних знань та вмінь, а також професійної готовності здійснювати її в мінливих умовах. Але необхідність виховувати саме музикою, за допомогою музичного мистецтва вимагає пильної уваги до виконавсько-просвітницької компетентності майбутнього вчителя музики, а тому передбачає створення відповідних методологічних засад. Для їх визначення ми досліджували праці видатних музикантів-педагогів, які висвітлювали різні аспекти музичного просвітництва, зокрема роботи

Б. Асаф'єва, І. Соллертинського, В. Васіної-Гроссман, Д. Кабалевського, Л. Мазеля, А. Соловцева, М. Ройтерштейна, В. Шацької, Б. Яворського, у яких розкриваються особливості музичної мови, значення кожного її елементу для вираження змісту в музиці. Своїми бесідами з різною аудиторією ці музикознавці й педагоги намагалися пробудити фантазію слухачів, викликати в них різні асоціації. Стосовно методики формування виконавсько-просвітницьких умінь майбутніх учителів музики в умовах фортепіанного навчання, то такі дослідження нам не зустрічалися.

Мета статті – представити теоретичні засади та методи виконавсько-просвітницької підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах тезаурусного, аксіологічного, феноменологічного, системно-структурного підходів.

Методи дослідження. У статті застосовуються методи аналізу психолого-педагогічної, музикознавчої, фортепіанно-методичної літератури, а також узагальнення педагогічного досвіду з проблем виконавсько-просвітницької підготовки майбутніх учителів музики. Додатково застосовувалися методи теоретичного моделювання, структурного й семантичного аналізу музичних творів, що дозволило обґрунтувати запропоновані педагогічні умови в музично-виконавській проекції.

Виклад основного матеріалу. Розробляючи теоретичні засади виконавсько-просвітницької підготовки музиканта-педагога, ми враховували, що її ефективність буде визначатися як зовнішніми факторами – спрямованістю навчального процесу на відповідну діяльність, різноманітністю просвітницьких завдань, створенням сприятливої атмосфери педагогічного спілкування на заняттях з музичного інструменту тощо, так і внутрішніми, суто суб'єктивними факторами, які залежать від комунікативних якостей студентів, їх фахового й життєвого досвіду, творчого мислення. Разом із тим зазначимо, що просвітницька діяльність учителя музики є досить специфічною за своїм змістом, формам та умовам її проведення. Тим не менше, їй властиві всі основні соціальні функції музичного мистецтва (аксіологічна, художньо-естетична, пізнавальна, гедоністична, комунікативна), реалізація яких забезпечує всебічний прояв виховних можливостей учнівської молоді (Корихалова, 1981). Викладене дає підстави вважати виконавсько-просвітницьку діяльність однією з головних складових професійного та духовного становлення майбутнього вчителя і важливою ланкою навчального процесу вищої школи.

Аналіз музикознавчої літератури з проблеми дослідження показав, що готовність майбутніх педагогів-музикантів до виконавсько-просвітницької діяльності можна визначити за такими позиціями:

- наявність стійкого позитивного емоційно-ціннісного ставлення до музично-просвітницької діяльності;

- володіння системою спеціальних знань у галузі історії та теорії музики в контексті світового мистецтва, уміння застосовувати ці знання в музично-просвітницькій діяльності;

- володіння арсеналом професійних умінь, пов'язаних із практичним здійсненню виконавсько-просвітницької діяльності (музично-виконавська майстерність, артистизм, образна та змістовна мова, комунікативні вміння та навички, емоційна переконливість тощо);

- сформованість і вільне володіння системою методичних умінь, необхідних для планування та організації виконавсько-просвітницької діяльності, наявність організаційних здібностей (Кузнецова, 1994).

Відповідно можна виділити низку професійних функцій, притаманних сучасному музиканту-просвітителю: творчо-відтворювальна, організаторська, комунікативна. Перша з них націлена на розвиток у нього творчого потенціалу, забезпеченого набутими фаховими знаннями; вона також формує переконання, якими регулюється соціальна позиція педагога. Відтворювальний аспект цієї функції сприяє підвищенню евристичного мислення, здатності швидко змінювати способи діяльності в нових умовах. Організаторська функція спрямовується на створення нових творчих проектів, уміння передбачити їх результативність і в разі необхідності коригувати свою діяльність. Комунікативна функція сприяє встановленню довірливого контакту з аудиторією, уміння реагувати на різні непередбачені ситуації, створювати атмосферу зацікавленості (Бондаревська, 1995).

Відповідно до цих позицій методологічною основою фахової підготовки музиканта-педагога до здійснення виконавсько-просвітницької діяльності було обрано феноменологічний, синергетичний, аксіологічний і тезаурусний підходи, оскільки саме вони, з огляду на її специфіку, забезпечують цілісний погляд на проблему і впливають на динаміку змін у предметі нашого дослідження.

Разом із тим, виконавсько-просвітницька діяльність, як і будь-яка інша, ґрунтується на певних принципах, які її унормовують. Оскільки в нашому дослідженні вона розглядається в двох напрямках – виконавському і вербальному – їх методологічну основу склали такі принципи: максимуму мистецької інформації, комфортного художнього спілкування й комунікативного розуміння та поваги до авторської концепції. Розглянемо їх докладніше.

Принцип максимуму мистецької інформації підкреслює необхідність постійно збільшувати кількість мов, якими користується мистецтво. Чим більше в автора можливостей вибору їх взаємних еквівалентних елементів або навіть типів художніх мов, тим більшої інформації набуває створений композитором нотний текст. У свою чергу слухач, використовуючи художню інформацію, також робить відбір її шифрувального коду. Отже,

чим така інформація є складнішою (зокрема емоційно), тим вона стає більш інформативною. Це зумовлено тим, що питання інтерпретації твору зв'язані з обробкою музикознавчої інформації, а також соціального контексту його створення (Радіонов, 1996).

Вони несуть у собі музичні знання, роблять людину більш освіченою в музичному сенсі, підвищують її музичну компетентність. Крім того, вони формують музичні потреби, сприяючи розвитку музичної культури особистості в цілому.

Принцип комфортного художнього спілкування й комунікативного розуміння ґрунтується на засадах діалогу між суб'єктами музично-педагогічного процесу (викладачами та студентами, а також суб'єктами і об'єктом даного процесу (мистецтвом). Комфортне спілкування суб'єктів з мистецтвом зумовлює створення атмосфери творчості як під час проведення лекційних, семінарських, так і індивідуальних занять (Кабалевський, 1981). Цей принцип реалізується через механізм «інтеріоризації» (Л. Виготський), тобто переведення мистецьких знань із загально комунікативної «зовнішньої» мистецької мови на внутрішню, особистісну мову. Реалізація суб'єктивного коду автора відбувається через «реалізацію-зняття» об'єктивного коду слухача або виконавця. Тут має місце специфічне мистецьке навчання, особливістю якого є трансформація отриманих мистецтвознавчих знань у мистецько-педагогічні.

Принцип поваги до авторської концепції передбачає вивчення, сприймання та виконання музичних творів із вдумливим урахуванням авторського задуму. Адже авторський текст – це не тільки ноти, а й авторські ремарки визначення темпу, характеру звучання, динаміки, фразування, педалізації, штрихів. Проникнення в ідею твору відбувається через авторський текст і тільки через нього (Корихалова, 1981).

Разом із тим, музичне виконання – творчий процес відтворення музичного твору різними виконавськими засобами. Він є складною в психологічному відношенні діяльністю, змістом якої є робота над музичним твором у цілому – від ознайомлення й до виконання на концертній естраді, робота над технікою для знаходження й удосконалення доцільних ігрових рухів. На думку С. Шипа, складність відтворення музичного твору педагога-музиканта як виконавця полягає в багатоманітності задач, адже він має розуміти, що музичний твір – це: 1) ідеальна звукова форма з притаманним їй узагальненим смислом, тобто форма-інваріант, що зберігається в колективній пам'яті (культурній традиції) і впливає на індивідуальні уявлення людей; 2) ідеальна звукова форма з притаманним їй особистісним смислом, яку зберігає пам'ять індивіда; вона відповідає інваріанту, що зберігається в колективній пам'яті, але не є їй тотожною; 3) ідеальна модель інтонаційних дій (певний план, інструкція), створена композитором, аранжувальником, музикантом-виконавцем, що слугує основою для співу, гри на інструменті,

диригуванні; 4) фізична реальна звукова форма, яка створена, сприйнята і осмислена в контексті конкретних обставин міста, часу, соціуму, етносу, подій тощо (Шип, 2018).

З цих позицій дуже важливими, на наш погляд, є створення певних педагогічних умов. У нашому дослідженні такими педагогічними умовами виступають: 1) мобілізація виконавського ресурсу на просвітницьку діяльність; 2) спонукання до рефлексії просвітницької діяльності з орієнтацією на можливості творчого самовираження; 3) використання методу проектування як засобу творчого саморозвитку й самореалізації майбутніх учителів музики; 4) упровадження різноманітних форм музично-просвітницької роботи.

Стосовно першої педагогічної умови зазначимо, що формування виконавських умінь і в цілому виконавсько-просвітницької культури студентів музично-педагогічних закладів ґрунтується на методичній системі індивідуалізованого навчання в умовах відповідного змістово-практичного середовища. Таке навчання спонукає до самостійного досягнення музичних творів та їх художнього пізнання в контексті професійної діяльності.

Однак, застосування цієї форми навчання не означає, що вона автоматично насичується досвідом виконавства, адже проблема виконавства значною мірою пов'язана з подоланням музикантом естрадного хвилювання. Унікальність публічного виступу полягає в тому, що ніяка попередня, навіть скрупульозно продумана підготовка не надає можливості реально відтворити конкретну концертну ситуацію. Відтак, концертний виступ стає непростим, а іноді – досить важким випробуванням.

Зазначимо, що сценічне хвилювання несе в собі як негативний, так і позитивний заряд. В одних випадках воно заважає виконавському процесу, а в інших, мобілізуючи психологічні процеси людини, допомагає досягти високих творчих результатів. Сценічне хвилювання буває трьох видів: продуктивне хвилювання, яке загострює інтуїцію й викликає душевне піднесення; хвилювання, що викликає негативні фізіологічні реакції і потребує захисних сил організму; хвилювання-паніка, яка гальмує свідомість і зупинити її майже неможливо (Гуссерль, 2009).

Тому підготувати студента до спілкування з публікою, навчити його долати негативні сторони публічного хвилювання й викликати позитивне емоційне ставлення до естради, незалежно від ступеня його музичних здібностей і психологічних особливостей, стає головним завданням для кожного педагога вищої школи. При цьому важливо виховувати у студента ставлення до слухачів як доброзичливих учасників виконавського процесу. Від дієвості такого виховання буде залежати відчуття у студента на естраді підтримки або ворожнечі й, відповідно, ступінь хвилювання.

Долати естрадне хвилювання допомагає також певний слухацький досвід, можливість частіше знаходитися серед публіки, «відчувати її

зсередини». Таке відчуття слухача допомагає виконавцю грати «як у себе вдома», розкривати всі свої внутрішні емоційні резерви. Прекрасним тренажем стресової стійкості студентів часті виступи на естраді. Для постійного виконавського тренажу корисно проводити щомісячні різноманітні концерти, здійснювати режисуру успішного виступу студента, дотримуючись «стратегії успіху».

Набуте студентом право на самостійність в досягненні музичного образу сприяє поступовому прояву власної інтерпретації у виконанні твору. Після успішного виступу на концерті студент відчуває себе переможцем, а віра у свої сили в нього закріплюється. Від успішного вирішення цієї проблеми значною мірою залежить майбутня виконавсько-просвітницька діяльність студента.

Застосування другої педагогічної умови зумовлюється тим, що студенти вступають у заклад вищої освіти з певним рівнем сформованості виконавського досвіду. Метою їх навчання стає досягнення вершинного рівня виконавської діяльності на основі вдосконалення своїх виконавських умінь і активізації самостійної роботи. Відповідно у студентів з'являється потреба в рефлексивному самопізнанні й самооцінці власного виконавського досвіду з метою подальшого його збагачення для просвітницької діяльності.

Разом із тим, студенти майже не мають досвіду просвітницької діяльності, у них часто не вистачає музичного тезаурусу і комунікативних умінь. За цих умов першочерговим завданням педагога стає спонукання студента до самопізнання власного фахового розвитку й самооцінки власних досягнень. У самостійному досягненні виконавського мистецтва і самопізнання музичних явищ важливого значення набуває адекватна самооцінка, яка дозволяє студенту критично ставитися до себе, співвідносити свої вміння з фаховими вимогами, а також ставити перед собою нові реальні цілі.

Здійснивши детальний самоаналіз власного фахового розвитку, визначивши його негативні та позитивні сторони, студент має можливість спрямувати свої зусилля на подальшу стратегію навчання. Відтак, пріоритетними завданнями педагога стає допомога студенту в уточненні та конкретизації власних уявлень щодо виконавсько-просвітницької діяльності й надання педагогічної та психологічної підтримки в їх формуванні.

Відповідно до третьої і четвертої педагогічних умов ми розглядаємо можливість застосування методу проектів як цілісної конструкції інноваційної системи навчання, яка створює умови для творчого саморозвитку і самореалізації майбутніх учителів музики. За переконанням сучасних учених (М. Лук'янчиков, О. Кузнецова, О. Мельник, О. Щолокова), проєктивна діяльність має незвичайні властивості – змінність і здатність до постійних трансформацій. При цьому її педагогічна дія спрямовується не тільки на

активізацію процесу навчання і збагачення його форм, а й на формування певного типу мислення, удосконалення власної практичної діяльності, що в результаті змінює освітню парадигму в цілому, розширює її від появи творчого задуму до реалізації готового продукту (Щолокова, 2015).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Процес музично-просвітницької підготовки майбутнього педагога-музиканта ґрунтується на феноменологічному, синергетичному, аксіологічному і тезаурусному підходах, а також на принципах максимуму мистецької інформації, комфортного художнього спілкування й комунікативного розуміння, поваги до авторської концепції. На їх основі визначаються педагогічні умови і методи організації навчального процесу. У системі музично-педагогічної освіти ці теоретичні аспекти набувають універсального характеру. Вони поєднують інформаційну, освітню, дослідницьку і праксеологічну функції, які дозволяють організувати фахове навчання майбутніх педагогів-музикантів таким чином, щоб пролонговане формування їх мистецького досвіду ставало каталізатором якості освіти в закладі вищої освіти.

У подальших дослідженнях перевірялася ефективність запропонованих теоретичних засад в експериментальному режимі, результати цих досліджень будуть висвітлені в наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаревская, Е. В. (1995). Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания. *Педагогика*, 5, 29-36 (Bondarevskaya, E. V. (1995). Valuable bases of personality-centered education. *Pedagogics*, 5, 29-36).
2. Гуссерль, Е. (2009). *Досвід і судження. Дослідження генеалогії логіки*. К.: ППС (Husserl, E. (2009). *Experience and judgment. Research of genealogy of logic*. Kyiv).
3. Кабалевский, Д. Б. (1981). *Воспитание ума и сердца*. М.: Просвещение (Kabalevskii, D. B. (1981). *Education of mind and heart*. Moscow: Enlightenment).
4. Корыхалова, Н. П. (1981). *В общении с музыкой: статьи и рецензии разных лет*. СПб.: Композитор (Korykhanova, N. P. (1981). *In communication with music: articles and reviews of different years*. SPb.: Composer).
5. Кузнецова, О. А. (1994). Подготовка учителя музыки к культурно-просветительской работе в школе. *Вопросы профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов*, 1-3 (Kuznetsova, O. A. (1994). Preparation of music teacher for cultural and educational work in school. *Issues of professional training of students of musical-pedagogical faculties*, 1-3).
6. Разников, В. Г. (1980). *Резервы музыкальной педагогики*. М.: Знание (Razhnykov, V. H. (1980). *Reserves of musical pedagogy*. M.: Knowledge).
7. Радионов, В. Е. (1996). *Нетрадиционное педагогическое проектирование* (Radionov, V. E. (1996). *Nontraditional pedagogical design*).
8. Слостенин, В. А. (2000). *Аксиологические основания образования*. М.: Магистр-Пресс (Slastenin, V. A. (2000). *Axiological bases of education*. M.: Magister-Press).
9. Шип, С. В. (2018). Что такое «музыкальное произведение»? *Научный часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, с. 14, *Теорія і методика мистецької освіти*, 18 (23), 8-13 (Ship, S. V. (2018). What is a musical work? *Scientific journal of NPU named after M. P. Dragomanova*, p. 14, *Theory and methodology of artistic education*, issue 18 (23), 8-13).

10. Щолокова, О. П. (2015). Методологічні засади художньо-педагогічного проектування в системі фахової підготовки вчителя мистецьких дисциплін. *Теорія і методика мистецької освіти. Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова*, 19 (24), 12-15 (Shcholocova, O. P. (2015). Methodological foundations of artistic and pedagogical design in the system of professional training of the teacher of artistic disciplines. *Theory and methodology of artistic education. Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. Drahomanov*, 19 (24), 12-15).

РЕЗЮМЕ

Чень Кай. Теоретические аспекты исполнительско-просветительской подготовки будущих учителей музыкального искусства.

В статье рассматривается научно-методологическое обеспечение просветительской подготовки будущего педагога-музыканта. Ее концептуальный аспект основывается на идеях феноменологического, синергетического, аксиологического и тезаурусного подходов, обоснованных принципах и педагогических условиях, которые представляют интегрированную последовательность средств художественно-эстетического воздействия. Они обеспечивают целостный взгляд на проблему подготовки будущих педагогов-музыкантов к исполнительско-просветительской деятельности и позволяют рассматривать ее, во-первых, как инвариантный этап профессионального обучения студентов в художественно-педагогических учебных заведениях, а во-вторых, как процесс их методической образованности.

Ключевые слова: художественное образование, педагог-музыкант, просветительская деятельность, профессиональное обучение.

SUMMARY

Chen Kai. Theoretical aspects of performing-educational training of future musical art teachers.

The article deals with scientific and methodological support of the performing-educational training of the future musical art teacher. Its conceptual aspect is based on the ideas of phenomenological, synergetic, axiological and thesaurus approaches, as well as the principles of maximum artistic information, comfortable artistic communication and respect for the author's concept, which represent total succession of means of artistic and aesthetic impact; readiness of future teachers for performing-educational activities is determined by the following positions: positive emotional and value attitude to musical and educational activities; mastering of the system of special knowledge in the field of history and theory of music, the ability to apply this knowledge in musical and educational activities; possession of an arsenal of professional skills related to the practical implementation of performing and educational activities (musical performance skills, artistry, imaginative and informative speech, communication skills); molding and fluency in the system of methodological skills necessary for planning and organization of such activities. The author singles out professional functions performed by a modern musician-educator – creative-processing, organizing and communicative. Accounting for these features allows organizing a full-fledged process of preparing the future teacher-musician. The pedagogical conditions of educational preparation of the future teacher-musician in the conditions of individual training are substantiated. They include: 1) mobilization of the performing resource for educational activities; 2) focus on reflection of educational activities with an emphasis on the possibilities of creative expression; 3) use of the design method as a way of creative self-development and self-realization of future music teachers; 4) introduction of various

forms of musical education. The author considers external and internal factors that affect the educational activities of students. It is revealed that formation of the educational culture of students of musical and pedagogical education institutions is based on the methodological system of projected education.

It is noted that in the system of musical-pedagogical education, these theoretical aspects become universal. They combine informational, educational, research, and praxeological functions, which allow organizing vocational training of future music teachers in such a way that the prolonged formation of their artistic experience becomes a catalyst for the quality of education in a higher education institution.

Key words: *artistic education, teacher-musician, performing-educational activity, professional training.*

УДК 811.111'276.6:004.738.5

Наталія Шандра

Львівський національний
університет імені Івана Франка

ORCID ID 0000-0003-1321-4828

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/260-272

ЕТАПИ І ВПРАВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ ПИСЕМНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Уточнено сутність і структуру англomовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Обґрунтовано й визначено основні етапи формування цієї компетентності: рецептивний, рецептивно-репродуктивний та продуктивний. Представлено відповідну підсистему вправ, яку складають три групи (на ознайомлення з навчальним матеріалом; на реціпіювання та репродукування навчального матеріалу; на продукування власних писемних продуктів) і шість підгруп вправ. Запропоновано алгоритм колективної підготовки власного писемного продукту із застосуванням методів вирішення проблем та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: *англomовна лексична компетентність, професійно орієнтоване писемне спілкування, майбутні фахівці з інформаційних технологій, етапи, підсистема вправ.*

Постановка проблеми. Однією з вимог ринку праці до фахівців з інформаційних технологій є вільне володіння англійською мовою, зокрема – англійською мовою професійного спрямування. Професійні обов'язки фахівців з інформаційних технологій включають писемну переписку з замовниками, постачальниками, колегами та керівним персоналом. Специфіка роботи фахівців з інформаційних технологій передбачає ведення значної кількості такої переписки англійською мовою. Таким чином, англomовному писемному спілкуванню відводиться особлива роль. У цьому контексті суттєво зростають вимоги до іншомовної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій у закладах вищої освіти, зокрема на

перший план виходить сформованість у майбутніх фахівців з інформаційних технологій англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему формування іншомовної комунікативної компетентності досліджували О. Бігич, Н. Бориско, І. Зимня, І. Задорожна, С. Ніколаєва, М. Свейн, Д. Хаймста ін. Аспекти формування іншомовної лексичної компетентності стали предметом наукових розвідок таких дослідників, як А. Котловський, Р. Мартинова, Р. Мільруд, С. Ніколаєва, О. Петрашук, Г. Рогова, Ю. Семенчук, Н. Скляренко, С. Смоліна, В. Терещук та ін. Теоретико-методологічні основи навчання іноземних мов для спеціальних цілей досліджували О. Биконя, Т. Дадлі-Еванс, З. Корнева, Н. Микитенко, М. Сейнт Джон, І. Семеряк, О. Тарнапольський, А. Уотерс, Т. Хатчинсон та ін. Особливості спілкування засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій вивчали М. Кастельс, Д. Моурсунд, В. Ромашенко, Ф. Смирнов та ін.

Незважаючи на різноаспектність висвітлення окресленої проблеми в наукових розвідках названих дослідників, нерозробленим залишається питання обґрунтування етапів та розроблення підсистеми вправ для формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Мета статті – обґрунтувати етапи та розробити вправи для формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Відповідно до мети визначено **завдання**:

- 1) уточнити сутність і структуру англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій;
- 2) обґрунтувати етапи формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій;
- 3) розробити підсистему вправ для формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Методи дослідження: аналіз, синтез і абстрагування положень наукових розвідок з метою визначення й обґрунтування етапів формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій, систематизація і класифікація – з метою розроблення підсистеми вправ для формування англомовної лексичної компетентності у професійно

орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій, узагальнення – для формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. Ефективність писемної професійно орієнтованої комунікації майбутніх фахівців з інформаційних технологій (ІТ-фахівців) безпосередньо залежить від рівня сформованості в них англомовної лексичної компетентності (АЛК) у професійно орієнтованому писемному спілкуванні, полягає в релевантності лексичного оформлення писемних текстів, обґрунтованого визначення етапів формування АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців і коректного розроблення вправ для формування АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців.

З метою обґрунтування етапів формування АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців доцільно проаналізувати сутність і структуру цієї компетентності.

На основі аналізу наукових розвідок Н. Жовтюк (Жовтюк, 2015), І. Задорожної (Задорожна, 2011, с. 258-272, 284-304), Н. Микитенко (Микитенко, 2011, с. 51); А. Посохової (Посохова, 2010), Ю. Семенчука (Семенчук, 2007); О. Тарнопольського (Тарнопольський, 2004); В. Терещук (Терещук, 2014), визначено сутність і структуру АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців. Так, англомовну лексичну компетентність у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців трактуємо як інтегровану якість цих фахівців, яка дозволяє їм застосовувати комплекс знань, навичок та здатностей використовувати словниковий запас англійської мови в письмовій формі у процесі створення продуктів писемної діяльності відповідно до комунікативного завдання в ситуаціях професійно орієнтованого писемного спілкування у сфері інформаційних технологій.

Структуру АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців складають: лексичні знання, лексичні навички (рецептивні та продуктивні), лексична усвідомленість, декларативні і процедурні знання письма, навички письма, уміння в письмі, компенсаторні вміння.

У процесі обґрунтування етапів формування АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців необхідно брати до уваги й особливості англомовного професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців, яке реалізується у формі електронної переписки і в загальних рисах відображає правила епістолярного жанру, тобто характеризується домінуванням прагматичної установки – усвідомленим комунікативним наміром адресата здійснити відповідний вплив на адресанта (Бугайчук). До основних жанрів, що домінують у професійно орієнтованому писемному спілкуванні ІТ-фахівців, визначених на основі аналізу матеріалів переписки, наданих працівниками провідних

українських ІТ-компаній, довідково-інформаційних матеріалів сайтів провідних українських ІТ-компаній та мережі Інтернет, належать: приватні та ділові електронні листи, чати, форуми, дописи на електронних дошках оголошень, мемо, звіти.

Етапи формування АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців визначено на основі аналізу досліджень Н. Скляренко (Скляренко, 2012), О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецької (Ніколаєва та ін., с. 401). Так, Н. Скляренко наголошує, що етапи формування іншомовної компетентності в письмі безпосередньо пов'язані із завданнями навчання письму. У свою чергу, завдання формування іншомовної компетентності в письмі відображають необхідність поетапного формування кожного компоненту структури цієї компетентності (Скляренко, с. 15-16). Отже, завданнями формування АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців, що формулюються з урахуванням сутності, структури АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців, а також особливостей професійно-орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців, на основі яких визначатимемо основні етапи формування АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців, є: 1) ознайомлення студентів із писемною формою слова; семантикою слів; особливостями вживання антонімів, синонімів, омонімів, паронімів, стилістичною і соціокультурною забарвленістю; синтаксичною й лексичною сполучуваністю; правилами словотвору; типами словників; структурою слів, текстами-зразками різних жанрів професійно орієнтованого писемного спілкування майбутніх ІТ-фахівців; 2) формування у студентів рецептивних та продуктивних лексичних навичок, створення студентами власної системи лексичних знань і усвідомлення процесу формування своєї лексичної компетентності; формування навичок свідомого реєстрування, розпізнавання і вживання лексичних одиниць, розуміння особливостей їх функціонування; аналіз лексичної сторони власного мовлення, що виникає на основі образно-чуттєвого уявлення про предмет, дію, стан, поняття, ситуацію повсякденного чи професійно орієнтованого спілкування); формування у студентів знань правил орфографії і синтаксису, граматичних структур, засобів мовленнєвого зв'язку, стилістичних особливостей текстів різних жанрів і типів, соціокультурних особливостей професійного спілкування ІТ-фахівців, компенсаторних стратегій, знань стандартів написання текстів різних жанрів і типів, притаманних професійному дискурсу ІТ-фахівців, планування, організації та написання власних висловлювань, використання компенсаторних стратегій, формування графічних, орфографічних, граматичних навичок письма, навичок вживання засобів міжфразового зв'язку; 3) формування й розвиток умінь у письмі, зокрема вмінь формулювання й оформлення власних висловлювань, забезпечення їх цілісності, зв'язності, завершеності, адресованості і

відповідності характеристикам професійного дискурсу ІТ-фахівців; умінь забезпечення відповідності стилю і жанру; умінь забезпечення композиційної правильності структури тексту; розвиток компенсаторних умінь передавання інформації в умовах дефіциту мовних засобів із використанням прийомів перефразування, формулювання складних висловлювань за допомогою простіших мовних засобів.

Таким чином, процес формування АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців відбувається впродовж трьох основних етапів: 1) рецептивного, на якому реалізується перше завдання процесу формування АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців; 2) рецептивно-репродуктивного, на якому реалізується друге завдання процесу формування АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців; 3) продуктивного, на якому реалізується третє завдання процесу формування АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців.

Указані етапи характеризуються тісним зв'язком мовного (лексичного) та мовленнєвого (писемного) аспектів АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців.

Відповідно до визначених етапів, на основі досліджень О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецької (Ніколаєва та ін., с. 401-414) , О. Кіршової (Кіршова, 2014), І. Чорної (Чорна, 2017), розроблено підсистему вправ для формування АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців. Згадану підсистему утворюють три групи та шість підгруп вправ (рис. 1).

У всіх представлених групах превалюють вправи таких типів: рецептивні, репродуктивні умовно-комунікативні, продуктивні умовно-комунікативні, продуктивні комунікативні. Усі вправи розробленої підсистеми враховують домінувальні комунікативні ситуації професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців (визначені на основі аналізу професійних обов'язків, функцій і ролей цих фахівців), до яких належать: переписка з клієнтами, переписка з постачальниками, переписка з колегами і переписка з керівниками, звітування про проведену роботу.

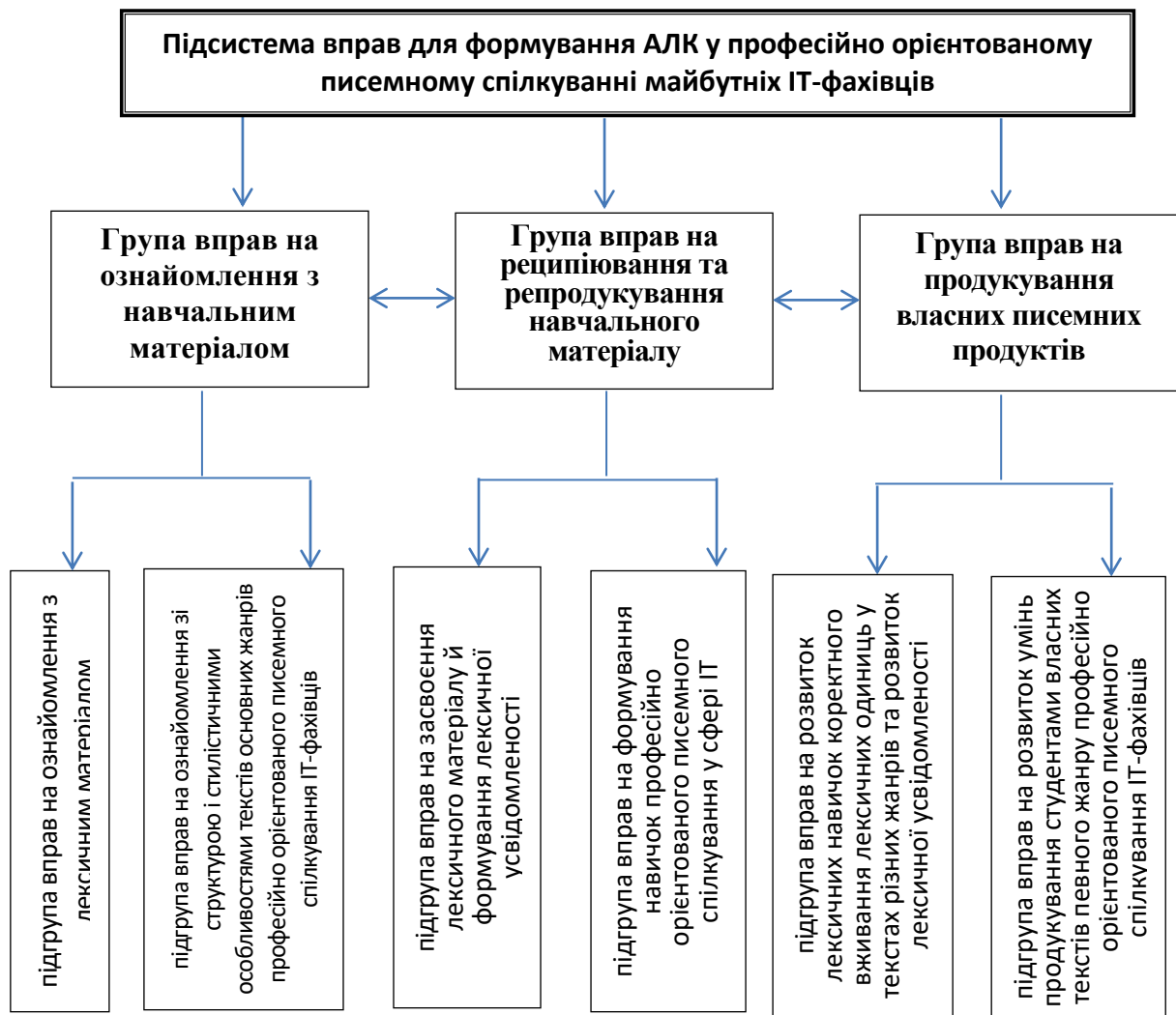


Рис. 1. Підсистема вправ для формування АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців

Наведемо приклади вправ для формування АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців.

Прикладом першої групи вправ підгрупи на ознайомлення з лексичним матеріалом може бути вправа 1.

Вправа 1. Інструкція. Match the words in the left column with their definitions in the right column.

automation	networking or computing infrastructure with an access to data centers, information technology and software applications
cloud	A set period during which product development has to be completed and made ready for review
sprint	the use of instructions to create a repeated process in IT deployment
backlog	an ordered list of everything that is known to be needed in the IT product

Прикладом другої групи вправ підгрупи на формування навичок професійно орієнтованого писемного спілкування у сфері ІТ може бути вправа на засвоєння студентами лексичних одиниць, що широко застосовуються у професійно орієнтованому писемному спілкуванні ІТ-фахівців. Студенти заповнюють пропуски в основних компонентах композиційно-структурної організації текстів відповідними лексичними одиницями. Виконання такого виду вправ полегшує засвоєння студентами композиційної побудови, структури тексту.

Вправа 2. Інструкція. *Insert the following words in the gaps in the informal e-mail presenting the professional problem situation.*

endpoints core commitments

tool functionality dependency

Hello Roger,

I would like to discuss the delays/risk and agree on adjustments of (1) ... to inform the management. Revive Matching debug app is the main task and (2)... for rest of tasks in this story. Eterman has managed to up the app but there are errors related to (3) ... – fetch matches from avroDB/S3 and use PHP (4).... Original estimation was 2d, but 3d is spent and I suppose that additional 2-3 days will be required to pass that (5) ... to QA. So we have delay/risk for that story.

Наступний приклад вправи має на меті засвоєння студентами лексичних одиниць, що часто вживаються в семі-формальному й формальному професійно орієнтованому писемному спілкуванні ІТ-фахівців.

Вправа 3. Інструкція. Read the letter below and decide which answer A, B, C or D best fits each space.

Hi everyone,

In recent sprints, production duty invested a lot of effort on PRTG to adjust sensor's (1), settings, thresholds and groups.

Each band has a dedicate PRTG alerts slack room, the convention is alerts_<band name>. Every time a sensor is firing it will send a message to that slack room.

You need to be on that slack room and quickly respond by following the below steps:

1. check the issue

2. fix the issue / (2) the threshold or acknowledge with a proper message to a limited time.

3. update the status (what action was taken) in slack room.

Don't wait for someone else to ask you to check what's going on, be proactive and provide maximum (3) There are many sensors which are continuously firing, needless to say – this is not the proper way to work with an alerting (4) ...

Each band should work on its sensors and fix them, bring the system to a (5) ... state so we can actually see when things go bad and respond fast.

Doing so is critical as in our working (6) there are so many frequent changes to production, which are impossible to catch in (7) ... without compromising velocity.

Thanks

1.	A	notifications	B	features	C	signs	D	ends
2.	A	repair	B	adjust	C	tune	D	conform
3.	A	agility	B	ability	C	visibility	D	tranquility
4.	A	sprint	B	platform	C	field	D	system
5.	A	working	B	going	C	moving	D	feeding
6.	A	state	B	environment	C	venue	D	domain
7.	A	ahead	B	abreast	C	advance	D	amid

Прикладом третьої групи вправ підгрупи на розвиток умінь продукування студентами власних текстів певного жанру професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців може бути вправа 4.

Вправа 4. Інструкція. *Your company is looking for IT company which conducts Devops performing tests. Your network infra is experiencing problems to connecting to DBs. Work in the group of three. Each of you should choose and write the draft of one of the paragraphs of the letter of enquiry to one of the leading US companies based in Ukraine. Working in the group of three, combine all paragraphs together, add opening and conclusion, then upload your cooperative piece of writing in the group chat for cross-check.*

Opening:

Paragraph1: greeting; point out how you heard about the company.

Main body

Paragraph 2: give information about your company and state your current problem.

Paragraph 3: ask about terms, commitments, deadline and methods of payments

Conclusion

Значну роль у забезпеченні ефективності формування АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців відіграє алгоритм колективної підготовки писемного продукту із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та методів вирішення проблем.

В основі алгоритму колективної підготовки писемного продукту лежить практика колективного написання студентами чернеток та індивідуального написання фінальних варіантів власних текстів, зокрема послідовне відпрацювання студентами відповідних прийомів на всіх обґрунтованих вище етапах формування АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців із використанням методів вирішення

проблем під час роботи в аудиторії під керівництвом викладача, а також під час самостійної позааудиторної роботи.

Так, на рецептивному етапі формування АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців відбувається ознайомлення студентів із текстами – еталонними зразками певного жанру професійно орієнтованого англомовного писемного спілкування ІТ-фахівців, а також відповідними лексичними, у т.ч. термінологічними одиницями. На рецептивно-репродуктивному етапі формування АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців застосовується метод мозкового штурму та відпрацьовується колективна організація і структурування власних висловлювань у малих групах (3–4 студентів).

На продуктивному етапі формування АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців відбувається створення студентами чорнового варіанту тексту в малій групі з використанням прийому колективного письма, який передбачає, що кожен студент, працюючи в мікрогрупі, відповідає за написання певної частини тексту спільного письмового завдання в межах комунікативних ситуацій професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців. Потім усі учасники групи беруть участь у колективному компонуванні створеного тексту. З метою економії аудиторного навчального часу, який є надто обмеженим щодо вивчення іноземної мови студентами нефілологічних спеціальностей, таке спільне завдання виконується в межах самостійної роботи студентів у дистанційному режимі з використанням комп'ютерних та Інтернет технологій (зокрема онлайн-чатів, блогів, форумів, соціальних мереж, соціальних освітніх платформ).

Критичний аналіз чорнового варіанту писемного продукту студенти здійснюють спершу самостійно, у межах малої групи, послуговуючись списком запропонованих викладачем критеріїв оцінювання. Згодом відбувається обмін і критичний аналіз чорнових варіантів писемних продуктів студентів між малими групами. У процесі колективної взаємоперевірки студенти вичитують, аналізують та критикують роботу студентів іншої групи, послуговуючись тим самим списком критеріїв, що в даному випадку слугуватиме списком критеріїв для взаємооцінювання колективних писемних продуктів студентів.

Далі на продуктивному етапі формування АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців, після попереднього самооцінювання та взаємооцінювання колективних писемних продуктів, має місце індивідуальне написання фінальних варіантів власного тексту, що відповідає тому самому комунікативному завданню. З урахуванням критичних зауважень, володіючи комплексом сформованих знань, умінь і навичок, студенти самостійно створюють фінальні варіанти власних писемних продуктів, остаточне оцінювання яких здійснює викладач.

Використання технічних засобів (комп'ютерів) та інформаційно-комунікаційних технологій (онлайн-чатів, форумів, електронного листування, сайтів, блогів, соціальних мереж) дозволяє реалізувати в навчальному процесі принцип занурення в комунікативні ситуації професійно орієнтованого писемного спілкування.

Окрім мозкового штурму, до методів вирішення проблем, які довели свою ефективність у процесі формування АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців, а також сприяють зануренню студентів у комунікативні ситуації професійно орієнтованого писемного спілкування, належать: аналогія, «розподіл і перемога», тестування гіпотез, аналіз засобів, доведення, аналіз причини проблеми, «спроба і невдача» (Sternberg).

На основі здійсненого аналізу можемо зробити **висновки**.

АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців є їх інтегрованою якістю, яка забезпечує застосування комплексу знань, навичок та здатностей використовувати словниковий запас англійської мови в письмовій формі у процесі створення продуктів писемної діяльності в комунікативних ситуаціях професійно орієнтованого писемного спілкування. Структуру АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців формують: лексичні знання, лексичні навички, лексична усвідомленість, знання письма, навички письма, вміння в письмі, компенсаторні вміння.

Основними етапами формування АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців, визначеними на основі досліджень О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецької, Н. Скляренко відповідно до завдань цього процесу, є: рецептивний, рецептивно-репродуктивний та продуктивний.

АЛК у професійно орієнтованому писемному спілкуванні поетапно формується в майбутніх ІТ-фахівців у процесі виконання ними комплексів вправ із розробленої відповідної підсистеми вправ, яку складають три групи (на ознайомлення з початковим матеріалом; на реціпіювання та репродукування навчального матеріалу; на продукування власних писемних продуктів) і шість підгруп вправ (на ознайомлення з лексичним матеріалом; на ознайомлення зі структурою і стилістичними особливостями текстів основних жанрів професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців; на засвоєння лексичного матеріалу й формування лексичної усвідомленості; на формування навичок професійно орієнтованого писемного спілкування у сфері ІТ; на розвиток лексичних навичок коректного вживання лексичних одиниць у текстах різних жанрів та розвиток лексичної усвідомленості; на розвиток умінь продукування студентами власних текстів певного жанру професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців). Підвищити ефективність застосування підсистеми вправ для формування АЛК у

професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців дозволяє запропонований алгоритм колективної підготовки власного писемного продукту із застосуванням методів вирішення проблем та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної наукової проблеми. Зміст формування АЛК у професійно орієнтованому усному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців може бути предметом подальших наукових розвідок у цьому напрямі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич, О. Б. (2000) *Вправи з навчання техніки читання та письма англійською мовою на початковому ступені*. Київ: Ленвіт (Bihych, O. B. (2000). *Exercises in reading and writing of the English language for beginners*. Kyiv: Lenvit).
2. Бугайчук, К. Л. *Електронний підручник: поняття, структура, вимоги*. Режим доступу: <http://www.journal.iitta.gov.ua> (Buhaichuk, K. L. *On-line coursebook: concept, structure, requirements*. Retrieved from: <http://www.journal.iitta.gov.ua>).
3. Жовтюк, Н. П. (2015). *Методика формування у майбутніх учителів лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Тернопіль (Zhovtiuk, N. P. *Methodology of future teachers' lexical competence forming in teaching English after German* (PhD thesis). Ternopil).
4. Задорожна, І. П. (2011). *Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки*. Тернопіль: ТНПУ (Zadorozhna, I. P. (2011). *Organization of future English language teachers' independent work on practical language training*. Ternopil: TNPU).
5. Кіршова, О. В. (2014). Формування мовленнєвої компетенції в письмі студентів спеціальності «німецька філологія». *Наукові праці. Педагогіка*, 233, 57-61 (Kirshova, O.V. (2014). Building of speaking competence in writing of students majoring in German Philology. *Scientific papers. Pedagogics*, 233, 57-61).
6. Ніколаєва, С. Ю., Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ: Ленвіт (Nikolaieva, S. Yu., Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. (2013). *Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice*. Kyiv: Lenvit).
7. Микитенко, Н. О. (2011). *Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю*. Тернопіль: ТНПУ (Mykytenko, N. O. (2011). *Technology of forming professional foreign language competence of prospective specialists of Sciences*. Ternopil: TNPU).
8. Посохова, А. В. (2010). Лексична компетенція як важливий фактор формування мовної особистості фахівця. *Педагогічні науки*, 54, 104-107 (Posokhova, A. V. (2010). Lexical competence as an important factor of forming a language personality of specialists. *Collection of scientific papers: Pedagogical studies*, 54, 104-107).
9. Семенчук, Ю. О. (2007). *Формування англomовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Semenchuk, Yu. O. (2007). *Building of English lexical competence of students of Economics by means of interactive learning* (PhD thesis). Kyiv).
10. Склярєнко, Н. К. (2012). Методика формування іншомовної компетентності у техніці письма. *Іноземні мови*, 2 (70), 13-18 (Sklarenko, N. K. (2012). The methods of building a foreign language competence in writing. *Foreign languages*, 2 (70), 13-18).

11. Тарнопольський, О. Б., Кожушко, С. П. (2004). *Методика обучения английскому языку для делового общения*. Київ: Ленвіт (Tarnoloskyi, O. B., Kozhushko, S. P. (2004). *Teaching methods for business English*. Kyiv: Lenvit).
12. Терещук, В. Г. (2014). *Методика формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах віртуального навчального середовища* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Одеса (Tereshchuk, V. H. (2014). *The methods of building of English lexical competence of prospective specialists of life safety in virtual learning environment* (PhD thesis abstract). Odesa).
13. Чорна, І. Ю. (2017). *Формування у майбутніх маркетологів англомовної лексичної компетентності в письмі засобом кейс-технології* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Тернопіль (Chorna, I. Yu. (2017). *Formation of English lexical competence in written communication of prospective marketers by means of case-technology* (PhD thesis abstract). Ternopil).
14. Sternberg, D. A. *Improving cognitive capacities in school-aged children: A large-scale, multi-site implementation of a web-based cognitive training program in academic settings*. Retrieved from <http://cdn.beacon.lumosity.com/assets/hcp/ng-2012-ESCoNS-dea310bff83f982f5fff7f43cfd592e4.pdf>

РЕЗЮМЕ

Шандра Наталия. Этапы и упражнения для формирования англоязычной лексической компетентности в профессионально ориентированном письменном общении будущих специалистов по информационным технологиям.

Уточнена сутність і структура англоязычної лексическої компетентності в професійно орієнтованому письмовому общенні майбутніх спеціалістів по інформаційним технологіям. Обоснованы и определены основные этапы формирования этой компетентности: рецептивный, рецептивно репродуктивный и продуктивный. Представлена соответствующая подсистема упражнений, которую составляют три группы (на ознакомление с учебным материалом, на реципирование и репродукцию учебного материала, на продуцирование собственных письменных продуктов) и шесть подгрупп упражнений. Предложен алгоритм коллективной подготовки собственного письменного продукта с применением методов решения проблем и современных информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: англоязычная лексическая компетентность, профессионально ориентированное письменное общение, будущие специалисты по информационным технологиям, этапы, подсистема упражнений.

SUMMARY

Shandra Nataliia. Stages and exercises for building English lexical competence in professionally oriented written communication of future specialists of informational technology.

The stages and exercises for building English lexical competence in professionally oriented written communication of future IT specialists have been analyzed. The essence and structure of English lexical competence in professionally oriented written communication of future IT specialists have been specified. Following the researches of O. Bihych, N. Borysko, H. Boretska, N. Skliarenko within the objectives of building English lexical competence in professionally oriented written communication of future IT specialists the main stages of this process have been defined and substantiated: receptive, receptive-reproductive and

productive one. The subsystem of exercises for gradual building of English lexical competence in professionally oriented written communication of future IT specialists has been presented which comprises three groups (familiarization with learning material, reception and reproduction of learning material, production of own written products) and six subgroups of exercises (familiarization with lexical material; familiarization with structure and stylistic features of main genres of professionally oriented written communication of IT specialists, acquisition of lexical material and formation of lexical awareness; building of skills of professionally oriented written communication in the field of IT; development of lexical skills to use lexical units correctly in the texts of different genres and development of lexical awareness; development of skills to produce own texts of certain genre of professionally oriented written communication of IT specialists). The algorithm of cooperative preparation of own written products with application of problem solving and modern information and communication technologies that ensure higher effectiveness of the subsystem of exercises for building of English lexical competence in professionally oriented written communication of future IT specialists.

Key words: *English lexical competence, professionally oriented written communication, future IT specialists, stages, subsystem of exercises.*

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

UDC 37.014.6:005.6:378.4(100)

Yermolenko Oleksii

Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

ORCID ID 0000-0003-3590-5187

Hryhorieva Yuliia

Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

ORCID ID 0000-0002-1646-2424

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/273-285

ANALYSIS OF INTERNAL QUALITY ASSURANCE PRACTICES IN THE BEST UNIVERSITIES OF THE WORLD

The article examines the experience of creating quality assurance systems in foreign universities. Using the method of content analysis, the functions and main aspects of the activities of quality management bodies, in particular Committees, Councils, special units for quality assurance, are outlined, and description of elements of quality assurance in foreign universities, presented on the sites, is given. The results of this study may be useful in analyzing the formation of a quality assurance system in Ukrainian universities. This practice will help modern Ukrainian universities create their own education quality assurance system.

Key words: *education quality assurance, internal quality assurance of higher education, quality management bodies, elements of the system of internal quality assurance.*

Introduction. Quality assurance and creation of a quality assurance system are one of the most important issues in the development of modern higher education, which is provided at the state level by the Law of Ukraine “On Higher Education” (2014), the Law of Ukraine “On Education” (2017). The Law of Ukraine “On Higher Education” defines the necessity of building quality assurance systems for higher education in Ukraine, guided by the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG, 2015).

Modern socio-economic changes, integration processes, rapid technological development, and the quality of working life cause dynamic changes in attitude of growing generation to education and labor, which requires changes in the education system and creation of internal systems for ensuring the quality of higher education in universities that are capable of responding to external changes and needs of society. Formation of internal quality assurance systems should ensure the interests of educators in high-quality education, and the labor market in high-level specialists, suitable for modern conditions and future.

Formation of internal quality assurance system is a new for Ukrainian universities, so the experience of the best foreign universities, which have effective systems of internal quality assurance, will be very useful.

Analysis of relevant research. Universities create their own system of quality assurance in higher education, taking into account the best

international experience, in accordance with current legislation of the country and national traditions. The issues of forming a system of quality assurance in education in Europe were considered by T. Dyman, S. Kalashnykova, O. Shyika; the experience of the USA in forming a system of education quality assurance and its coordination with employers' unions – by D. Ilnytskyi, S. Tezikova, the issues of ensuring education quality at the state level – by V. Kremin, Yu. Raskevych, T. Finikov and others. But the issue of formation of a quality assurance system based on generalization of experience of leading universities from open sources and subsequent systematization and implementation at the university level hasn't attracted attention of domestic scientists.

The aim of the article is to study the internal systems of quality assurance on the materials of the official websites of the best universities of the world according to the QS rating.

Research methods. In the study were used: the methods of grouping and classification of information, content analysis for studying systems of quality assurance on the materials of the official websites of the best universities of the world.

Research results. The quality of education is characterized by a system of dynamic indicators of coherence of the educational process with objectives of employment and is provided by a number of procedures. Although these procedures are quite understandable, each university has its own peculiarities and their coherent integration creates a unique system of education quality assurance. If the university is successful, then the quality assurance system at this university is interesting for further investigation, so the very successful universities have acted as research objects.

In order to study the quality assurance systems in foreign universities, the authors analyzed information that was provided on the official websites of the universities, which were included in the TOP 100 (2017), QS World University Rankings (2018) (QS World University Rankings, 2018).

The leaders of QS rankings for many years have been UK and US higher schools. The TOP-100 also includes universities of Europe and Asia, South America, Australia, Canada, Russia.

The study was conducted on the official websites of those universities that have the English version. In total 50 official sites of foreign universities were analyzed, their list is presented in references. We investigated the structure of sites, the bodies that are responsible for quality, the main aspects of quality assurance, and elements of quality assurance.

Official sites of foreign universities are very rich in information and have a complex multi-level structure. The main pages, as a rule, consist of: information about the university; assistance to entrants; teaching/learning; research (innovations, inventions); university life; events; news; feedback.

There are several peculiarities of the official websites of foreign universities compared to the sites of Ukrainian universities. These sites provide a lot of visual information: photos, pictures, large headings of articles, different colors, fonts. All this gives the site a dynamic, helps to imagine real life of the university and can be attractive for entrants. Plenty of space is devoted to student life: campus life, student research, creativity, interviews with students, student essays on different topics – from learning, experiences to views on world events.

A special place is given to study programs. They are described in detail for different levels, including short-term schools. They contain peculiarities of study for each level, entry rules and answers to questions.

Considerable attention is paid to university research, research activity of teachers and students. The topic of research is almost central to information about the university and has an attractive visual appearance.

The sites of technological universities contain data on connections with production.

Most universities highlight “International University Relations”: number of foreign students, cooperation with other countries of the world, entry requirements for foreign students, mobility programs.

Often there is a page “Business / for business / partnership”, which highlights the benefits of cooperation with the university for business and employers, information on graduates and sponsors. Sometimes, there is a separate page – “For university graduates”.

Almost every university site has information on quality assurance. As a rule, it is not highlighted on the main page of the university website, but it is a separate subpage in which you can find collected information about the quality assurance at the university: standards, principles, directions, research and necessarily contacts for questions about quality assurance.

Responsible for quality assurance in the investigated universities are: Committee/Council for ensuring/improving quality – a representative body; special units for quality assurance – departments.

The distribution of representative bodies or special quality assurance units in the universities is approximately the same, in many universities there are both departments and representative bodies.

The Committee/Council for ensuring/improving quality, as a rule, operates at different levels: levels of the university, departments, units, students, faculty through collegial bodies.

Special units perform primarily administrative and organizational functions, support university policy development and quality assurance and improvement procedures, dialogue with authorities and decision makers, and responsible for quality issues, etc. More detailed information on the quality assurance provided by universities is found on the sites of European and Asian universities, less – on the sites of American universities.

As for Ukrainian universities, they also create their sites and fill their content with information. In general, these resources highlight main directions of work of the institutions, their structure and, crucially, directions of research of their departments or structural units. But often such information is obsolete and irrelevant. For scholars, these sites are not informative and do not always contain relevant information. The sites of many universities are updated only before the entrance campaign, and not all sections.

Foreign universities systematically update sites, especially in terms of scientific content. Entire departments or teams work on this task to ensure maximum efficiency and relevance.

The key aspects of ensuring education quality in the Committees/Councils at TOP foreign universities are presented in Table 1.

Table 1

Aspects of work of the Committees/Councils on education quality assurance

№	Key aspects	University
1	2	3
1	Permanent supervision of the effectiveness of achieving educational goals, based on evidence and self-analysis. Study of changes in the environment of higher education, adjusting their future. These measures are the basis for institutional planning and systematic assessment of educational efficiency. The results of institutional research and data collection are used to prioritize, plan, and improve quality and efficiency	Committee on Quality Assurance, Training and Improvement of Stanford University (USA) (Stanford University)
2	Quality assurance and improvement can be defined as activities and processes designed to measure and improve the quality and effectiveness of individual research. These measures must be consistent with organizational policies and procedures, as well as with all laws, regulations, rules and guidelines. Main directions of quality assurance are: scientific and research staff, personnel provision of teaching and resources, tracking and evaluation of services provided	Subcommittee on Quality Improvement of Harvard University (USA) (Harvard University)
3	Strategic planning of teaching and learning; coordination of university and college education; review of learning, teaching and evaluation activities; training throughout life; providing information for students and executives	General Council for Quality Assurance of the University of Cambridge (UK) (University of Cambridge)
4	Strategic supervision of all aspects of teaching and learning, responsibility for guaranteeing the quality of educational services of the University: development, implementation, evaluation and review of quality assurance mechanisms, quality control; improving the quality of teaching and learning; guaranteeing academic standards	Educational committee of the University of Oxford (UK) (University of Oxford)
5	Development and report on policies and procedures related to quality assurance, improvement and quality internal audit. Development and report on actions that may be required to ensure compliance with national and international mechanisms and codes related to academic	Committee on the Provision and Improvement of Educational Quality of Imperial College London

	standards, provision and improvement of quality. Information about requirements and procedures, consultations of departments and faculties on issues related to the quality of educational services, including academic standards, preparation for quality assessment, program review, quality improvement	(UK) (Imperial College London)
6	The quality of education focuses on the following aspects: program quality, teaching quality and monitoring result. The intention is to ensure the quality in all aspects of undergraduate and postgraduate programs in accordance with the required standards. At the undergraduate and magistracy level, there are committees and councils, which are set up to monitor this process. Teaching control is based on student feedback and review. The results are regularly monitored and evaluated using: employment surveys, feedback from employers, graduate interviews, etc.	Committee on Quality of National University of Singapore (Singapore) (National University of Singapore)
7	The goal of the quality assurance and quality improvement is to provide a mechanism by which the university can determine whether the proposed research initiative meets the requirements	Institutional Review Council of the University of Pennsylvania (USA) (University of Pennsylvania)
8	Improvement of the academic success of the bachelor's and master's degrees; emphasis on academic development; connection of teaching and research; ambitious academic culture; ensuring differentiation and specialization	Quality Board of the University of Amsterdam (Netherlands) (University of Amsterdam)
9	Basic evaluation criteria: quality of research, relevance to society and viability. Important aspects to evaluate: programs and integrity of research. The assessment report is based on self-assessment of the research unit, followed by inspection by the review committee	Executive Council of Delft University of Technology (Netherlands) (Delft University of Technology)
10	Responsibility for: hiring, selection and admission of graduate students; supervision of postgraduate students; initial review and subsequent success of graduate students; development, management and delivery of postgraduate studies and other training skills, funding for postgraduate research support; feedback from graduate students; assessment and expertise; resources for postgraduate programs	Education Committee of Durham University (UK) (Durham University)
11	Regular monitoring of all guidelines and requirements of the Agency for higher education quality assurance, in particular on the review of higher education and the UK Higher Education Quality Code, initiation and coordination of action, as appropriate. Development and control of university systems, policies and guidance to ensure and improve the quality of education, student experience and academic standards. Development of review processes for annual review of modules and programs for undergraduate and graduate	Permanent Quality Assurance Group for Doctoral students of the University of Sheffield (UK) (The University of Sheffield)

	students and management of the results of these processes. Tracking the results, the effectiveness of the external evaluation system/expertise of the taught programs	
12	Support, subject to approval by the Senate, where applicable, of the university regulatory framework (including admission, hiring and propaganda rules) for all study programs and degrees of study, including all forms of joint provision in the UK and abroad, as well as regular review of the framework taking into account external benchmarks such as QAA and Quality Code. Development of policies and guidelines, subject to the approval of the Senate, where it can be applied, in the field of learning, teaching and assessment. Consideration and, if necessary, approval, on behalf of the Senate, of any requests for exemption from the agreed rules submitted by the faculties	Committee on Academic Quality and Standards of University of Southampton (UK) (University of Southampton)
13	Support to the achievement of university policy goals; support for administration and management; continuous assessment and improvement of operations, offering tools and indicating direction of development; provision of reliable monitoring and evaluation data for operations management, clarification and harmonization of procedures, as well as elimination of errors and shortcomings; distribution and establishment of best practices	University Council of the University of Helsinki (Finland) (University of Helsinki)

Of course, every university has special quality management tools, but common aspects can be highlighted.

The activities of the Quality Assurance Committees/Councils are aimed at the efficiency of achieving the educational goals of universities, using different means of quantitative and qualitative measurement, studying environmental changes, appropriate correction of academic activities of universities, planning and prioritization. Quality committees/councils assume responsibility for guaranteeing the quality of the university educational services.

On the one hand, the results of measurements should correspond to the policy of universities in the field of quality, on the other hand – respond to external changes and needs.

Quality assurance is divided into internal and external.

Domestic provision in universities focuses, as a rule, on the quality of programs, quality and strategy of teaching, quality and strategy of learning, quality assessment, and student satisfaction. The departments and chairs provide consultations on issues related to academic standards, preparation for quality assessment, review and improvement of programs, establishing connections between studies and research at bachelor's and master's levels.

As proclaimed on the National University of Singapore website, "The intention is to ensure the quality in all aspects of undergraduate and postgraduate programs in accordance with the required standards" (National University of Singapore).

Teaching control can be based on feedback from the student and review. Learning outcomes – assessed through employment studies, feedback from employers, interviewing graduates.

External quality assurance is cooperation with external quality assurance agencies, external review reports and processing of these results, regular monitoring of all guidelines and requirements of the external quality assurance agency.

The main aspects of activities of the special units for quality assurance are generally similar to those of the Committees/Councils; sometimes departments can focus on some of the elements of quality: program quality, quality of teaching, quality of learning, monitoring of the implementation of comments and proposals for external evaluation. The key aspects of ensuring the quality of education of special departments for the quality of some universities are given in Table 2.

Despite the fact that quality assurance necessarily includes internal and external support, which respectively have their mandatory elements, description of the quality assurance system and its elements in the studied universities is quite different. Universities can cover to a greater or lesser extent, those or other elements.

Table 2

Key aspects of ensuring education quality of special units

№	Key aspects	University
1	2	3
1.	The role of quality assurance departments is to provide high standards and best practices in teaching, learning and evaluation for recognized undergraduate programs, as well as for the rapid detection and elimination of problems	Quality assurance in separate departments of the University College London (UCL) (UK) (University College London)
2.	The Quality Assurance Department carries out regular quality monitoring to ensure that the quality of education and education level of the Bachelor of Medicine and the Bachelor of Surgery Program is in accordance with the requirements of the Nanyang Technological University, Imperial College London and relevant regulatory bodies such as the QAA in the UK and the Department of Quality Assurance in Higher Education of the Ministry of Education (ME) in Singapore. These quality reviews provide a framework in which the university can learn and enhance teaching activities to ensure that the goal of educational excellence is attained. Characteristics of programs and summary reports of external experts are considered as a benchmark for future students, current students, faculty and staff	Department of Quality Assurance in Higher Education of the Department of Higher Education of the Ministry of Education, Nanyang Technological University, Singapore (Singapore) (Nanyang Technological University, Singapore)

3.	Tasks of the Department of Quality Assurance at the University: develop and direct the quality control function to assess compliance with laws, regulations, contractual requirements, institutional policies and procedures, as well as to monitor constantly the issues related to compliance with quality and track trends in its changes	Audit and Quality Assurance Department of Yale University (USA) (Yale University)
4.	The Department of Quality and Academic Support on behalf of the College manages quality control issues both in college procedures and in collaboration with other organizations such as the HEFCE and the QAA. This includes external activities, such as QAA support, as well as internal activities such as program approval and review, as well as evaluation policies	Department of Quality and Academic Support of King's College London (UK) (King's College London)
5.	The Teaching and Learning Support Department coordinates the development and management of the support, monitoring and review process of the programs being taught, including those offered jointly with other institutions. It works in close contact with the faculties to ensure that the unit provides academic standards and quality of student experience, quality processes are collegial and effective, not confrontational and bureaucratic. There is also a way to review the quality framework	Department of Teaching and Learning Support of the University of Manchester (UK) (The University of Manchester)
	Department Mission: ensure that all stakeholders have complete confidence in the School's academic standards and quality assurance mechanisms. Tasks: 1) management of quality assurance measures; 2) consideration of approaches to quality assurance in the light of the Agency for Quality Assurance in Higher Education and analysis of results; 3) professional assistance to the committees with which we cooperate and effectively promote general educational processes	Department of Quality Assurance and Teaching Overview of London School of Economics and Political Science (UK) (London School of Economics and Political Science)
5.	The University promotes a responsible research culture and recognizes the need to manage the risks arising from research involving people. Close collaboration with researchers, administrators, staff and regulatory bodies ensures standards that enhance the quality of research and public awareness	Research Office of University of Bristol (UK) (University of Bristol)
6.	The curriculum and quality assurance department develops disciplines according to legal advice and provides support in all matters related to learning and teaching programs. The Quality Assurance team supports disciplines and faculties in a continuous process of development and quality assurance and coordinates and supports accreditation processes at the university	Department of curriculum and quality assurance of Ruprecht-Karls-Universitaet Heidelberg (Germany) (Ruprecht-Karls-Universitaet Heidelberg)

7.	Quality management is a valuable source of information for employees and students. It tries to put as precisely as possible the policy and procedure of the University relevant to teachers, management, undergraduate and graduate students (for study, for research)	Department of Educational Improvement and Security of the University of Nottingham (UK) (The University of Nottingham)
8.	Strategy and management of continuing education define seven criteria for programs: relevance – partnership – interdisciplinarity – cooperation – pedagogical feasibility – examination – recognition – assessment. Flexible, innovative, continuing education programs tailored to the needs of professionals are carried out within the academic responsibility of faculty	Center for Continuous and Distance Learning of University of Geneva (Switzerland) (University of Geneva)
9.	Main areas of activity of the quality department: management, development and support of the quality review process; support of the Quality Committee, which is the Committee of the Council. Promotion of continuous improvement in college performance; support for the development of college policies and quality assurance and improvement procedures; promoting the College's involvement in quality assurance	Department of quality of College Dublin, The University of Dublin (Ireland) (College Dublin, The University of Dublin)

In Table 3 the elements of quality assurance, which are are highlighted on the websites of foreign universities, are presented.

Table 3

Description of elements of quality assurance at foreign universities

№	Description of elements of quality assurance	University
1.	Internal quality assurance; external quality assurance; learning and teaching strategy; reviews of the General Council; annual quality updates, software characteristics	University of Cambridge (UK) (University of Cambridge)
2.	Quality assurance; quality assurance management; quality assurance survey; procedures for annual monitoring of courses; external experts; departmental reviews; external quality assurance; common mechanisms; normative and regulatory bodies	University of Oxford (UK) (University of Oxford)
3.	Quality management; student feedback; poll of graduates; student satisfaction surveys; departmental evaluation; assessment of teaching. Assessment of teaching includes four processes: semester student reviews; student assessment of teaching; postgraduate reviews and departmental evaluation. The University evaluates each department with an international expert group in a cycle of six or eight years. The purpose of this assessment is to position the departmental research	ETH Zurich – Swiss Federal Institute of Technology (Switzerland) (Zurich – Swiss Federal Institute of Technology)

	internationally and to assess the goals and implementation of programs and cooperation with industry and public administration	
4.	Ensuring the quality of education; program quality; quality of teaching; the result of the monitoring	National University of Singapore (Singapore) (National University of Singapore)
5.	Characteristics of programs; summary of reports of external experts	Nanyang Technological University, Singapore (Singapore) (Stanford University)
6.	External evaluation; monitoring and internal review; institutional review of improvements; themes of improvement; student participation; accreditation and cooperation	The University of Edinburgh (UK) (The University of Edinburgh)
7.	External experts; examination and student surveys	King's College London (UK) (King's College London)
8.	Quality framework; changing or removing programs; annual review of teaching and learning; internal provision of academic standards and quality; collaboration with the Quality Assurance Agency; student representation	The University of Manchester (UK) (The University of Manchester)
9.	Courses and offers; changes in existing courses and programs; leadership and school principles; internal quality assurance; external quality assurance; program characteristics; educational research; the results of the National Student Survey and the University leadership	London School of Economics and Political Science (UK) (London School of Economics)

Conclusions. The study, conducted on the basis of open information published on the official websites of foreign universities, which took the leading positions in the world educational rating QS, allowed to get acquainted with the formats for the creation of official sites of higher education institutions, their information filling, data highlighted; to find out how the quality assurance system is presented, who is responsible for ensuring and managing quality; what are the main goals, objectives, aspects and elements of quality assurance.

All the investigated universities have quality management bodies – representative bodies or special units for quality assurance who are involved in: studying changes in the environment of higher education and adjusting the elements of the quality system to improve it, assessing systematically the educational efficiency of universities; strategic planning of teaching and learning, educational programs, review of learning, teaching and assessment; taking control of implementation of requirements of external quality assurance agencies; consulting departments and chairs on the issues of quality, relevance of studies for a society; communicating and providing information to interested parties on quality issues, etc.

They are responsible for guaranteeing the quality of educational services of the university: developing, implementing, evaluating and reviewing quality mechanisms, providing, controlling and improving the quality of teaching and learning, ensuring academic standards.

They form a system of indicators and establish feedback with students, graduates and employers, and they are united by recognition of the importance of coverage of the system of ensuring the quality of education and its monitoring by educators. Some differences in approaches do not interfere with the synthesis of general principles for the formation of an effective system of quality assurance in education, consisting of openness, comprehensive public control, constant development and orientation to modern trends, needs of society and advanced scientific experience.

The results of this study may be useful in analyzing formation of a quality assurance system in Ukrainian universities. This practice will help modern Ukrainian universities create their own education quality assurance system.

Further directions of work are seen in the formation of a system of indicators for conducting a cluster analysis of the quality assurance systems of the universities.

REFERENCES

1. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (Law of Ukraine "On Education" dated September 5, 2017 No. 2145-VIII. Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>).
2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 року № 1556-VII. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (Law of Ukraine "On Higher Education", 01.07.2014 № 1556-VII. Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>).
3. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) (2015). К.: ТОВ "ЦС" (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015). K.: CS Ltd.).
4. Димань, Т. М., Боньковський, О. А., Вовкогон, А. Г. (2017). *Європейський простір вищої освіти та Болонський процес*. Одеса: НУ «ОМА» (Diman, T. M., Bonkovskiy, O. A., Vovkohon, A. H. (2017). *European Higher Education Area and the Bologna Process*. Odesa: «ОМА»).
5. Калашнікова, С. (2012). Забезпечення якості вищої освіти: модель Фінляндії. *Вища освіта України*, 1, додаток 2, Тематичний випуск «Наука і вища освіта», 76-90 (Kalashnikova, S. (2012). Quality assurance in higher education: the Finnish model. Higher education in Ukraine, 1, 76-90).
6. Красовська, О. (2015). *Засади системи забезпечення якості вищої освіти*. Режим доступу: <http://www.edu-trends.info/international-accreditation> (Krasovska, O. (2015). *Fundamentals of the quality assurance system of higher education*. Retrieved from: <http://www.edu-trends.info/international-accreditation/>).
7. Пономаренко, В. С. (2012). *Проблеми підготовки компетентних економістів та менеджерів в Україні*. Режим доступу: <http://competence.in.ua/monograph> (Ponomarenko, V. S. (2012). *Problems of training competent economists and managers in Ukraine*. Retrieved from: <http://competence.in.ua/monograph>).

8. Шийка, О. І. (2016). *Система забезпечення якості університетської освіти в Австрії* (дис. ... к.пед.н.). Львів (Shyika, O. I. (2016). *Quality Assurance System for University Education in Austria* (PhD thesis). Lviv).
9. QS World University Rankings. Retrieved from: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018>
10. College Dublin, The University of Dublin. Retrieved from: <https://www.tcd.ie/>.
11. Delft University of Technology. Retrieved from: <https://www.tudelft.nl/>.
12. Durham University. Retrieved from: <https://www.dur.ac.uk/>.
13. Harvard University. Retrieved from: <http://www.harvard.edu/>.
14. Imperial College London. Retrieved from: <https://www.imperial.ac.uk/>.
15. King's College London. Retrieved from: <http://www.kcl.ac.uk/>.
16. London School of Economics and Political Science. Retrieved from: <http://www.lse.ac.uk/>.
17. Nanyang Technological University, Singapore. Retrieved from: <http://www.ntu.edu.sg/Pages/home.aspx>.
18. National University of Singapore. Retrieved from: <http://www.nus.edu.sg/>
19. Ruprecht-Karls-Universitaet Heidelberg. Retrieved from: <https://www.uni-heidelberg.de/>.
20. Stanford University. Retrieved from: <https://www.stanford.edu/>.
21. The University of Edinburgh. Retrieved from: <http://www.ed.ac.uk/>.
22. The University of Manchester. Retrieved from: <http://www.manchester.ac.uk/>.
23. The University of Nottingham. Retrieved from: <https://www.nottingham.ac.uk/>.
24. The University of Sheffield. Retrieved from: <https://www.sheffield.ac.uk/>.
25. University College London. Retrieved from: <https://www.ucl.ac.uk/>.
26. University of Amsterdam. Retrieved from: <http://www.uva.nl/home>.
27. University of Bristol. Retrieved from: <http://www.bris.ac.uk>.
28. University of Cambridge. Retrieved from: <https://www.cam.ac.uk>.
29. University of Geneva. Retrieved from: <http://www.unige.ch/international/en/>.
30. University of Helsinki. Retrieved from: <https://www.helsinki.fi/en>.
31. University of Oxford. Retrieved from: <http://www.ox.ac.uk>.
32. University of Pennsylvania. Retrieved from: <http://www.upenn.edu>.
33. University of Southampton. Retrieved from: <http://www.southampton.ac.uk>.
34. Yale University. Retrieved from: <https://www.yale.edu>.
35. Zurich – Swiss Federal Institute of Technology. Retrieved from: <https://www.ethz.ch/en.html>.

РЕЗЮМЕ

Ермоленко Алексей, Григорьева Юлия. Анализ практик внутреннего обеспечения качества в лучших университетах мира.

В статье рассмотрен опыт построения систем обеспечения качества образования в зарубежных университетах. Путем использования метода контент-анализа выделены функции подразделений управления качеством, в частности Комитетов, Советов, специальных подразделений по обеспечению качества. Результаты этого исследования могут быть полезны при формировании системы обеспечения качества в украинских университетах. Такая практика поможет современным украинским университетам создать собственную систему обеспечения качества образования и позволит посредством контроля соискателей обеспечить ее эффективность.

Ключевые слова: обеспечение качества образования, внутреннее обеспечение качества, функции органов управления качеством, элементы системы внутреннего обеспечения качества.

АНОТАЦІЯ

Ермоленко Олексій, Григорьева Юлія. Аналіз практик внутрішнього забезпечення якості у кращих університетах світу.

У статті розглянуто досвід побудови систем забезпечення якості освіти в зарубіжних університетах. Метою статті є дослідження позитивного досвіду функціонування систем забезпечення якості освіти на матеріалах сайтів кращих університетів світу за рейтингом QS. Якість освіти характеризується системою динамічних показників узгодженості освітнього процесу з цілями працевлаштування й забезпечується низкою процедур, які в кожному університеті мають свої особливості і їх взаємоузгоджена інтеграція створює унікальну систему забезпечення якості освіти. За допомогою методу контент-аналізу виокремлено функції органів управління якістю, зокрема Комітетів, Рад, спеціальних підрозділів із забезпечення якості, представлено опис елементів забезпечення якості в зарубіжних університетах, висвітлених на сайтах. Проведене дослідження на основі відкритої інформації, оприлюдненої на офіційних сайтах відомих зарубіжних університетів, що зайняли передові позиції в світовому освітньому рейтингу QS, дозволило ознайомитись із форматами створення офіційних сайтів закладів вищої освіти, наповненням їх інформацією; виявити, як представлена система забезпечення якості, хто і яким чином несе відповідальність за забезпечення та управління якістю; які основні цілі, завдання, аспекти та елементи забезпечення якості. Можна стверджувати, що всі досліджувані університети мають відповідні підрозділи із забезпечення якості, що опікуються даною проблемою, формують систему показників і налагоджують зворотній зв'язок зі студентами, випускниками й роботодавцями. Також їх об'єднує визнання важливості висвітлення системи забезпечення якості освіти і контроль за цим з боку здобувачів освіти. Певна різниця в підходах не заважає синтезувати загальні принципи формування ефективної системи забезпечення якості освіти, що полягають у відкритості, всебічному громадському контролі, постійному розвитку й орієнтації на передовий науковий досвід. Результати цього дослідження можуть бути корисними при аналізі формування системи забезпечення якості в українських університетах. Така практика допоможе сучасним українським університетам створити власну систему забезпечення якості освіти й дозволить через контроль здобувачами забезпечити її ефективність.

Ключові слова: забезпечення якості освіти, внутрішнє забезпечення якості, функції органів управління якістю, елементи системи внутрішнього забезпечення якості.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті розкриваються теоретичні засади розвитку системи неперервної педагогічної освіти у Великій Британії. Визначено характерні ознаки розвиненої неперервної освіти XXI століття. Окреслено структуру британської системи неперервної педагогічної освіти, що має такі рівні: перший рівень включає неуніверситетські і університетські програми педагогічної освіти; другий рівень включає теоретичну та практичну підготовку стажиста в процесі «пробного року», період адаптації випускника університету або коледжу до умов школи; третій рівень включає підвищення кваліфікації на короткострокових і довгострокових курсах з відривом і без відриву від роботи.

Ключові слова: неперервна педагогічна освіта, Велика Британія, учитель, університет.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток сучасного суспільства, науково-технічний прогрес викликають необхідність постійного оновлення знань педагогів. У світовій педагогіці з'явився феномен неперервної освіти як реакція на потреби суспільства, що постійно розвивається, коли на перший план вийшли такі компетентності, як прагнення до саморозвитку і самореалізації у праці. Нині неперервна освіта забезпечує можливість поступального розвитку людині (Сабирова, 2008; Standards for the Award Qualified Teachers Status, 1998).

Становлення й розвиток неперервної педагогічної освіти у Великій Британії відбувалися шляхом повільного еволюціонування, поступової зміни змісту підготовки та перепідготовки вчителів. Необхідно відзначити, що спочатку у Великій Британії підходи до початкової професійної підготовки та підвищення кваліфікації вчителів розвивалися окремо, поступово перетворюючись на систему неперервного навчання і професійної підготовки вчителів протягом всієї їхньої кар'єри.

Метою неперервної освіти є встановлення зв'язків між різними аспектами розвитку людини: матеріальними, соціально-економічними, інтелектуальними, фізичними, духовними, пізнавальними тощо на окремих етапах її життя, праці та творчості; формування здатності до засвоєння та творчого сприйняття нових досягнень науки; удосконалення вміння вчитися; стимулювання мотивації до навчання; створення відповідних умов і атмосфери, сприятливих для навчання; реалізація

творчого та інноваційного підходів завдяки системності використання всіх видів освіти та самоосвіти.

Однією з основних цілей неперервної освіти є розширення та диверсифікація освітніх послуг, які доповнюють базову шкільну та вищу освіту. На думку деяких дослідників, неперервна освіта прирівнюється до освіти дорослих, оскільки передусім ідеться про різні форми перепідготовки, підвищення кваліфікації та культурного рівня людей, звичайний вік базової освіти яких уже минув. Тому можна вважати, що основним напрямом становлення системи неперервної освіти є реалізація двох взаємопов'язаних тенденцій: проникнення виробництва у сферу базової підготовки і, навпаки, – проникнення навчання у виробничий процес. Відбувається стирання кордонів між різними стадіями освітнього процесу, особливо між базовою підготовкою та підвищенням кваліфікації (Міщенко, 2010).

Аналіз актуальних досліджень. Проблемою розвитку системи неперервної педагогічної освіти у Великій Британії займаються такі вчені: Т. Бінс, В. Гаргай, І. Задорожна, Ю. Кіщенко, Ю. Онищенко, М. Робертс, Б. Рубен, Д. Сабірова, К. Фішер та ін.

Мета дослідження: схарактеризувати теоретичні засади розвитку системи неперервної педагогічної освіти у Великій Британії.

Методи дослідження. У статті використано методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури) – для обґрунтування вихідних положень дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються українські й зарубіжні джерела з проблеми; метод порівняльно-історичного аналізу.

Виклад основного матеріалу. На розвиток системи неперервної педагогічної освіти у Великій Британії вплинуло прийняття у 1987 р. Урядового документу «Загальнонаціональний курикулум» з метою здійснення централізації освіти. Введено в навчальний процес поняття «курикулум», який вимагає розгляду процесу навчання в єдності всіх компонентів: мети, змісту, методів і форм навчання, використання матеріально-технічної бази, що, на нашу думку, є позитивним (Сабірова, 2008).

Як зазначають учені Т. Бінс (Т. Binns), К. Фішер (С. Fisher), Б. Рубен (В. Ruben), М. Робертс (М. Roberts), Д. Сабірова та ін. (Roberts, 2000; Quality in higher education, 1994), мета системи неперервної освіти реалізована її змістом. Кожна школа, керуючись змістом положення «загальнодержавного курикулума», інтерпретує його по-своєму, з урахуванням умов регіону. Стратегічна мета неперервної системи професійно-педагогічної підготовки полягає в досягненні високих кінцевих результатів ефективного навчання студентів, майбутніх педагогів, що є процесом тривалим і відбувається по етапах шляхом поступової реалізації низки проміжних цілей, пов'язаних зі змістом навчання на кожному етапі. Система проміжних цілей має бути відносно

уніфікованою для всіх ступенів професійно-педагогічної підготовки і сформульованою на єдиній методологічній основі (Сабірова, 2008).

Як зазначає Л. Акмаєв, на рубежі XX–XXI століть педагогічну освіту почали розглядати в усьому світі в контексті неперервної освіти як важливий засіб модернізації школи, удосконалення навчально-виховного процесу. Спеціальне вивчення основних тенденцій розвитку педагогічної освіти в світі дозволяє стверджувати, що подібний підхід до організації педагогічної освіти, що включає в себе загальнонаукову й загальнокультурну підготовку, удосконалення власне професійного рівня кожного вчителя, а також і педагогічного колективу школи в цілому, перетворився в сучасних умовах на своєрідний соціальний і культурний феномен. Базовою ланкою в загальній системі неперервної освіти в світовій практиці вважається школа, оскільки саме тут оптимально враховуються повсякденні інтереси і практичні потреби вчителів (Акмаєв, 2003).

Для розвиненої неперервної освіти XXI століття дослідниця Д. Сабірова визначила такі характерні ознаки:

- охоплення освітою всього життя людини;
- інтеграція вертикальної (спадкоємність між окремими етапами, рівнями освіти) і горизонтальні (освітній вплив школи, сім'ї, неформального оточення, засобів масової інформації) освіти;
- розвиток і включення в цілісну систему освіти неінституціональної й неформальної форм, у тому числі створення альтернативних форм освіти;
- відкритість, гнучкість системи освіти, різноманітність змісту, засобів і методик, часу й місця спілкування;
- оцінка і визнання освіти не за способами її отримання, а за фактичним результатом;
- наявність механізмів мотивації особистості до навчання, як через матеріальні умови життя суспільства, так і через вплив культури, домінуючих у суспільстві духовно-моральних цінностей (Сабірова, 2008).

Цю думку підтримує К. Абазовік, яка обґрунтовує характеристики підготовки вчителів у Великій Британії як цілісну, динамічну, гнучку систему неперервної педагогічної освіти. До того ж, К. Абазовік зазначає, що зміст і організація британської системи підготовки вчителів орієнтовані на формування міцної бази знань і розуміння специфіки професійної діяльності вчителя; на розвиток умінь вирішувати професійні завдання в теорії і на практиці як самотійно, так і колегіально; а також на особистісний розвиток майбутніх учителів (Абазовик, 2010).

Як показало дослідження С. Сабірової, структура британської системи неперервної педагогічної освіти має три рівні.

Перший рівень включає неуніверситетські і університетські програми педагогічної освіти.

Другий рівень включає теоретичну та практичну підготовку стажиста в процесі «пробного року», період адаптації випускника університету або коледжу до умов школи.

Третій рівень включає підвищення кваліфікації на короткострокових і довгострокових курсах з відривом і без відриву від роботи.

Ще одна форма неперервної педагогічної освіти – підвищення кваліфікації в школі без відриву від роботи для тих, хто здатний займатися самоосвітою. На сьогоднішній день ця форма представляє собою нетрадиційну модель удосконалення педагогічної майстерності (Сабирова, 2008).

Ми вважаємо, що структура неперервної педагогічної освіти Великої Британії, представлена Х. Хаггером (H. Hagger), Д. Хопкінсом (D. Hopkins), Д. Стерном (D. Stern), Д. Сабіровою, свідчить, що професійний розвиток учителя початкової школи на третьому рівні неперервного навчання здійснюється в межах післядипломної освіти, що передбачає в себе проходження короткострокових і довгострокових курсів. Заняттям в учительських центрах післядипломної освіти передують:

- період адаптації випускника університету чи коледжу до школи в процесі реалізації програми «пробний рік», коли здійснюється теоретична і практична підготовка стажиста (другий рівень неперервної педагогічної освіти);

- перший рівень неперервної педагогічної освіти, який включає: початкову педагогічну підготовку та організацію курсів початкової підготовки вчителів у школі (для всіх типів шкіл); неуніверситетський сектор вищої освіти (коледжі в політехнічних інститутах, коледжі вищої освіти); університетський сектор (університети і прирівняні до них ЗВО), програми яких сприяють отримання вищої педагогічної освіти; альтернативні освітні програми, що ведуть до отримання статусу кваліфікованого учителя;

- перед першим рівнем неперервна освіта представлена педагогічною профорієнтацією й довузівською підготовкою (Сабирова, 2008; McIntyre, 1994; Hopkins, 1996).

Із зазначеного витікає, що післядипломна освіта у Великій Британії представлена в структурі неперервної педагогічної освіти.

Дані, наведені в дисертаційній роботі К. Абазовік «Підготовка вчителів у Великій Британії і Росії в умовах Болонського процесу» засвідчують, що різноманітні програми неперервної освіти пропонують різні можливості для професійного розвитку вчителів. Зокрема, до курикулуму неперервної освіти Великої Британії на 2007–2013 рр. входять варіанти програм, що відображають: проектне співробітництво, курси на всіх рівнях шкільної та подальшої освіти; підтримку мобільності студентів ЗВО і викладачів на території Європи як з метою навчання, так і роботи; стимулюють розвиток мобільності на рівні професійної освіти й підготовку кадрів; міжнародне

партнерство та можливості навчання для організації, що займаються освітою дорослих, учителів; можливості для британських фахівців обмінюватися знаннями та досвідом з їх європейськими колегами.

У Великій Британії програма неперервної освіти вчителів здійснюється Британською Радою, Лігою з обміну вчителями, Департаментом у справах дітей, школи і сім'ї.

Слід зазначити, що європейські програми розвитку неперервної освіти розширюють можливості британських учителів. Зокрема, Велика Британія бере участь у європейській програмі неперервної освіти (навчання протягом усього життя, Програма – ТОО), яка підтримує навчання та професійну підготовку в Європі, забезпечує фінансування на всіх стадіях неперервної освіти: на рівні школи, коледжу, університету, на робочому місці (Абазовик, 2010).

Як зазначає К. Абазовік, останнім часом Агентством із підготовки та розвитку педагогічних кадрів для шкіл (TDA) Великої Британії розроблена структура «неперервного професійного розвитку», яка пропонує декілька рівнів: шкільний – стажування в період входження в посаду вчителя (наставництво, співпраця в плануванні педагогічної діяльності, спостереження уроків); міжшкільний рівень – шкільні вчительські спілки, вчительське телебачення, інтернет-сайт для вчителів (Teachernet); позашкільний рівень – курси подальшого навчання, університети, приватні заклади освіти та асоціації з предметних галузей із дослідницької діяльності (Абазовик, 2010).

Як наголошує О. Ситник, у документі «Вчителі і працівники сфери освіти» розглядається концепція неперервної педагогічної освіти, яка має такий вигляд:

1. Початкова фундаментальна педагогічна освіта забезпечується в стінах педагогічних коледжів, інститутів або університетів, причому на сьогоднішній день яскраво вираженою є тенденція переходу на університетську педагогічну освіту.

2. Період адаптації й становлення професійної діяльності молодого вчителя під керівництвом більш досвідчених учителів школи (пробний рік – тьюторство) триває від одного до трьох років.

3. Підвищення кваліфікації вчителів, які працюють (а також учителів, що перервали на час свою професійну діяльність і знову приступили до роботи в школі), на довготривалих та короткотривалих курсах, яке здійснюється у закладах вищої освіти, спеціальних установах підвищення (чи вдосконалення) кваліфікації, вчительських центрах та школах.

4. Самоосвіта вчителів (робота в бібліотеках, консультації більш досвідчених учителів і провідних викладачів ЗВО, обмін думками на різноманітних вчительських нарадах, семінарах, конференціях з обміну

досвідом і новітніми методиками й досягненнями в педагогічній науці) (Ситник, 2012).

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у Великій Британії в структурі неперервного професійного розвитку приділяється значна увага підвищенню кваліфікації вчителів, створюються умови для їхнього професійного розвитку. Досвід Великої Британії демонструє широкі можливості вибору моделей удосконалення, зростання попиту на якісну освіту, потреб до самовдосконалення.

На основі аналізу наукових джерел узагальнено, виділено та розглянуто професійний розвиток учителя початкової школи у Великій Британії. Схарактеризовано інноваційні підходи до підвищення кваліфікації вчителів початкової школи в системі неперервної освіти та вплив самоосвіти вчителя початкової школи на забезпечення якісного навчально-виховного процесу.

Вирішальним значенням неперервної системи професійно-педагогічної підготовки є досягнення високих кінцевих результатів плідного навчання майбутніх учителів початкової школи, що є довгостроковим процесом і відбувається шляхом послідовної реалізації низки проміжних цілей, пов'язаних зі змістом навчання на кожному етапі.

Наголошено на тому, що розвиток неперервної педагогічної освіти у Великій Британії повільно змінювався. Щодо розвитку системи неперервної педагогічної освіти у Великій Британії, то на ній позначилося прийняття у 1987 р. Урядового документу «загальнонаціональний курикулум».

Розкрито питомі ознаки розвитку неперервної освіти XXI століття. Установлено рівні структури британської системи неперервної педагогічної освіти. Систему підвищення кваліфікації вчителів початкової школи в системі неперервної освіти у Великій Британії визначає законодавча база країни.

Важливою ланкою неперервної педагогічної освіти Великої Британії є її післядипломний рівень. Курси підвищення кваліфікації вчителів проводяться в різних закладах і установах освіти: інститутах педагогіки закладів вищої освіти, незалежних консультативних групах, Департаменті освіти і науки, вчительських центрах, місцевих органах освіти, школах.

За тривалістю курси діляться на короткострокові та довгострокові. Констатуємо, що під час проходження курсів підвищення кваліфікації вчителів вони займаються науково-дослідною діяльністю під керівництвом тьюторів університету.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сабирова, Д. Р. (2008). *Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.)* (дисс. ... докт. пед. наук). Казань (Sabirova, D. R. (2008). *Quality Assurance of Continuing Teacher Education in the UK (second half of the 20th century)* (DSc thesis). Kazan).

2. TTA. *Standards for the Award Qualified Teachers Status* (1998). Annex A of DFEE Curricular 4/98. L.: TTA.
3. Roberts, M. (2000). The role of research in teacher. In C. Fisher, T. Binns (Eds.), *Issues in Geography Teaching*. L.-N.Y.: Falmer/Routledge.
4. Ruben, B. (Ed.) (1994). *Quality in higher education*. New Brunswick. L.: Transaction Publishers.
5. Акмаев, Л. Р. (2003). *Основные тенденции развития непрерывного педагогического образования в Великобритании, последняя четверть XX в.* (дис. ... канд. пед. наук). М.: РГБ (Akmaiev, L. R. (2003). *Main trends in the development of continuing teacher education in the UK, last quarter of the 20th century* (PhD thesis). М.: RGB).
6. Абазовик, Е. В. (2010). *Подготовка учителей в Великобритании и России в условиях Болонского процесса* (дис. ... канд. пед. наук). СПб. (Abazovik, E. V. (2010). *Teacher training in the UK and Russia in the context of the Bologna process* (PhD thesis). St. Petersburg).
7. McIntyre, D., Hagger, H. (1994). *Mentoring in Initial Teacher*. L.: Paul Hamlyn Foundation.
8. Hopkins, D., Sterm, D. (1996). Quality Teachers, Quality Schools: International Perspectives and Policy Implication. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 12, 5, 501-517.
9. Ситник, О. (2012). Неперервна педагогічна освіта у контексті навчання впродовж життя у Великобританії. *Вісник психології і педагогіки*, Вип. 8. К. Режим доступу: http://www.psych.kiev.ua/Збірник_наук._праць._Випуск_8 (Sytnyk, O. (2012). Continuous pedagogical education in the context of life-long learning in the UK. *Herald of Psychology and Pedagogy*, Issue 8. K. Retrieved from: http://www.psych.kiev.ua/Zbornik_nauc._prots._Vizlease_8).
10. Міщенко, В. (2010). Зарубіжний досвід та вітчизняні актуалітети організації неперервної освіти. *Рідна школа*, 11, 9-16 (Mishchenko, V. (2010). Foreign experience and domestic actualities of organization of continuous education. *Native school*, 11, 9-16).

РЕЗЮМЕ

Зорочкина Татьяна. Теоретические основы развития системы непрерывного педагогического образования в Великобритании.

В статье раскрываются теоретические основы развития системы непрерывного педагогического образования в Великобритании. Определены характерные признаки непрерывного образования XXI века. Охарактеризована структура британской системы непрерывного педагогического образования, которая имеет три уровня: первый уровень включает неуниверситетские и университетские программы педагогического образования; второй уровень включает теоретическую и практическую подготовку стажера в процессе «пробного года», период адаптации выпускника университета или колледжа к условиям школы; третий уровень включает повышение квалификации на краткосрочных и долгосрочных курсах с отрывом и без отрыва от работы.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, Великобритания, учитель, университет.

SUMMARY

Zorochkina Tetiana. Theoretical foundations of continuous pedagogical education development in Great Britain.

The article reveals the theoretical foundations of development of the system of continuous pedagogical education in Great Britain. For the developed continuous education

of the XXI century, the researcher defined its characteristic features. As the study showed, the structure of the British system of continuous teacher education has three levels: the first level includes non-university and university programs of pedagogical education; the second level includes theoretical and practical training of the interns in the process of the "trial year", the period of adaptation of a university graduate or college to school conditions; the third level includes continuing education at short-term and long-term courses with and without leave.

In the United Kingdom, the Teacher's Continuing Education Program is implemented by the British Council, the League for the Exchange of Teachers, the Department of Children, Schools and Families. It is noted that European programs for the development of continuing education are expanding the capabilities of British teachers.

Levels of continuous professional development are determined.

The basic element in the general system of continuous education in the world practice is considered a school, because here it is optimally taken into account the everyday interests and practical needs of teachers.

It should be noted that European programs for the development of continuing education expands the capabilities of British teachers. In particular, the UK participates in the European Continuing Education Program, which supports education and training in Europe, provides funding for all stages of lifelong learning: at school, college, university, and in the workplace.

In Great Britain, in the structure of continuous professional development, considerable attention is paid to improving the qualifications of teachers, creating conditions for their professional development. The experience of Great Britain demonstrates a wide range of choices for improvement models, increased demand for high-quality education, and the need for self-improvement.

Key words: *continuous pedagogical education, Great Britain, teacher, university.*

UDC 37.07.005]–057.212:[001.895:008]:001.891

Dmytro Kozlov

Sumy State Pedagogical

University named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0003-1875-0726

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/293-303

INNOVATIVE CULTURE OF FUTURE EDUCATION INSTITUTION MANAGER IN THE FOREIGN SCIENTIFIC DISCOURSE

The purpose of the article is to present the structure, factors, mechanisms, development models of the future education institution manager's innovative culture and consider the psychological and pedagogical aspects of its development among future education institution managers.

The personalization principles of innovative pedagogical activity are presented. The structure of professional future education institution manager's innovative culture, which consists of person's innovative receptivity, personal readiness for innovative pedagogical activity, innovative orientation is defined.

Key words: *future education institution manager's innovative culture, personality-professional approach, innovative susceptibility, personal readiness for innovative educational activities, innovative orientation, managerial competence.*

Introduction. The ability of enterprises to innovate depends on various factors, including both technological and human resource management aspects of innovation.

Globalisation has made a lot of higher education institutions reassess their educational contents and research activities in order to enhance future education institution manager's innovative culture at higher education. Therefore, many universities now focus on research activities and research funding in raising their reputation and ranking which in turn will improve person's intakes, external funding, and student marketability. This paper aims at developing a model of innovative culture which leads to desirable person's innovative behaviour.

Significant socioeconomic events taking place in the modern world require from the pedagogical workers the corresponding level of the individual psychological and pedagogical readiness to realize the ideas of the educational development on the innovative basis. In this context, the problem of development of future education institution manager's professional innovative culture gets a special significance and relevance.

It requires a professional manager with socially significant, professionally important managerial, leadership and personal qualities, with a developed mental, social and emotional intelligence in their organization and moral and value virtues.

Consequently, there is a need for a comprehensive issue analysis of the future education institution manager's innovative culture in foreign scientific discourse.

Analysis of relevant research. C. Dombrowski, J. Kim, K. Desouza, A. Braganza, S. Papagari, P. Baloh, S. Jha and others substantiated legal bases of functioning and development of innovative processes in pedagogical systems, described content structure and results of innovative activities.

There are a lot of studies representing different views of researchers on the structure of innovative pedagogical activity, but they do not solve the problem of the integral representation of the future education institution manager's innovative culture in foreign scientific discourse.

The factors for implementation of innovations in education and various aspects of the person's innovative culture as a component of the general culture and its development conditions are grounded in the works of W. Gardner, C. Coglisier, K. Davis, M. Dickens and others.

Laws and principles of innovative pedagogical processes are highlighted in the studies of P. K. Ahmed, A. Loh, M. Zairi and others.

Current and aspiring principals, appropriate in-context preparation, effective professional development, authentic self-reflection and collegial interaction and support must be informed and supported by relevant research studies and their findings, as well as unique personal and contextual need (Gardner et al., 2011).

Subsequently, Eacott honed this interest in effective managers' preparation and directed it specifically into researching the effectiveness of university-based leadership programs (Eacott, 2011; Eacott, 2013).

Despite large number of studies on development of future education institution manager's innovative culture, there are unresolved contradictions that determine the relevance of the issue of development of future education institution manager's professional innovative culture. There are the contradictions between: the society need in qualified managers with a high level of innovative culture and, at the same time, undeveloped psychological-pedagogical foundations of its development in future education institution manager; a significant increase of future education institution manager's interest in innovative pedagogical technologies, the desire to use innovations in their professional activities and lack of professional innovative culture.

The aim of the article is to highlight structure, psychological-pedagogical factors, mechanisms, legal bases of future education institution manager's innovative culture and its development aspects in the foreign scientific discourse.

Materials and methods of research. The methodology of research of psychological-pedagogical factors, mechanisms, patterns of development of person's professional innovative culture is based on the pedagogical and psychological principles.

Results and discussion. While many researchers have examined specific aspects of this model from a human resource management perspective, there has been no study which has attempted to bring the component parts together in an overall approach, in terms of building an innovative capacity with a strategic focus and designed to lead to innovative performance.

In order to find out the state of development of the problem of future education institution manager's professional innovative culture in modern psychological-pedagogical science and construct the whole view of it, the foreign theories analysis of personality development in the socio-cultural environment has been carried out. In the course of their analytical review and critical reflection, integrated conceptual provisions on the personality development as a carrier and culture creator, based on recognition of a person's ability to adaptive self-change, while forcing to adapt to the culture, and its ability to create the culture itself, have been identified.

On the basis of the analysis of culture as the person's ability to organize and realize his own vital activity, which is conditioned as individual psychological peculiarity of cognition, structure, content, ways of activity, social and psychological experience, values are defined. Development of person's culture is understood as the person's process of progressive movement from the individual to the cultural life entity. The person's affiliation to the particular speciality determines formation and development of the person's professional culture.

Person's professional culture is the qualified specialist's ability to optimally realize professional goals, motives, knowledge, abilities, skills, active methods, professional qualities in the appropriate kind of work that provides the necessary performance level of professional functions and the possibility of its further self-improvement.

Innovation is considered as introduction of something new, or changes of doing or seeing things (Rubio, 2012). This 'something' could be ideas, behaviour, knowledge, skills, products, services, processes, methods of production, or management systems. As technological innovations are more observable (such as new machines, equipment, and tools), a non-technological innovation is more abstract, less obvious, and slightly difficult to grasp. This type of innovation includes organisational innovation, management innovation, and marketing innovation.

Studies of innovative culture are mostly found in the management field but not many in higher educational settings. The universal definition of innovative culture has not yet been established (Jucevicius, 2007), while the applicability of this concept in education is also under research. Innovative culture as a concept is no doubt a part of organisational culture and management concepts. There are three cultural aspects of these concepts: culture has many layers (values, norms, beliefs, and basic assumptions); these layers need to be shared among members of the institution (students, faculty members/academics, support staff, administrators, and board members); culture is socially influenced by environment and history that shaped the member behaviour. New ideas or innovations might challenge traditional or usual way of teaching and learning activities or application of theories in educational settings (Jucevicius, 2007).

It is stressed that innovation can be defined as creative application of knowledge in order to increase the set of techniques and products commercially available in the economy; identifies such knowledge application as making "...necessary new investment in productive and transportation facilities etc." (Fralinger, 2007) and, hence, stimulating economic activity. Harnessing this process for business enterprise and economic development requires as an appreciation of the factors that produce knowledge and creativity. However, innovation as a process is complex and poorly understood: it is deeply rooted in the uncertainty of the future world with its yet unknown products, processes, movements, organisations. All that is known, is that innovation brings change, and something 'new' emerges, which cannot be precisely modelled. A framework of analysis that guides the researcher through the complexity of innovation presents itself as the best approach (Hogan & Coote, 2014).

Nowadays education institution deals with complex issues on a daily basis and economic realities while forcing the educational process to become more creative and innovative. Leadership is required at all levels of the education institution. Managers, administrators and teachers should exhibit leadership traits

with trustees, colleagues, deans, directors, parents, and students that give them confidence in their leadership abilities. Nowadays future education institution managers must demonstrate leadership to an incredibly large number of constituencies in the various departments and programs, including supervisors, fellow administrators and teachers, entry-level professional staff, and support staff, to ensure that the students' needs are being adequately serviced. For entry-level staff, there is a role-modeling type of leadership that is needed for most interactions that occur with students. Leadership with fellow entry-level staff, supervisors and senior management should be viewed as a growing and maturing work in progress. It is important that the leadership growth and maturation may be observable by various constituencies through daily interactions.

Thus, future education institution manager's innovative culture is the ability to organize and implement innovative activity. Future education institution manager's innovative behaviour is likely to manifest itself in response to the environment in which the education institution cultivates an innovation-centered culture. Domain-relevant skills (expertise, technical skills, talent) are important for learning and improvement. Therefore, willingness to change and adopt new ways of doing things is requirement for innovativeness.

Scientific literature review suggests that specific cultural dimensions that influence innovations and innovative behaviour may include differences in the applied terminology, levels of analyses, and operationalisation of variables (Sauermann, 2008). Through rigorous literature review (Siti Hajar Mohd Roffeei et al., 2018, p. 38), five components or dimensions that form the basis of the proposed theoretical model of future education institution manager's innovative culture have been identified in this study. They are: 1) effective communications; 2) climate for innovation; 3) self-efficacy; 4) innovative culture; 5) innovative behaviour. The conceptual model for the study is shown in Figure 1.

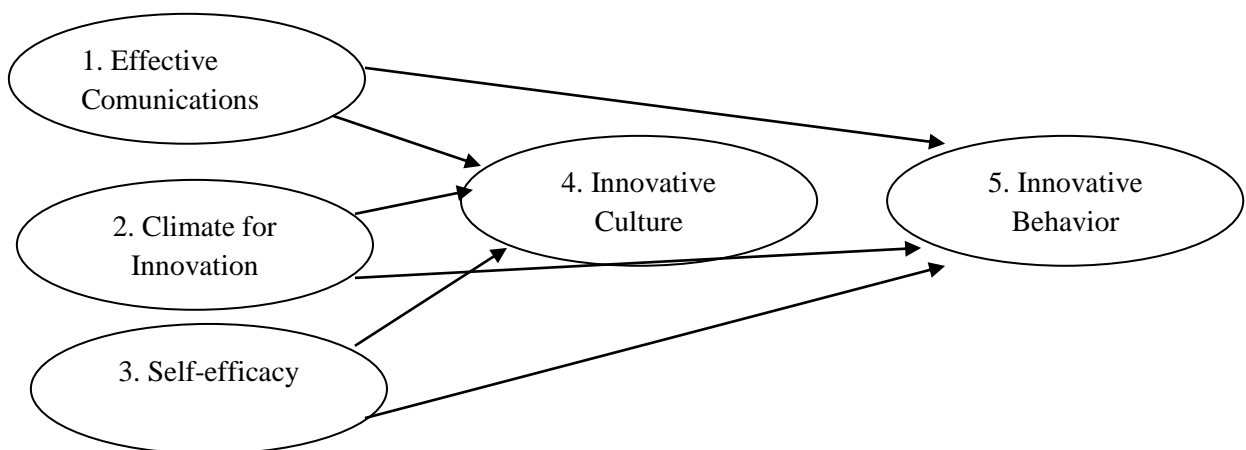


Figure 1. The proposed research model of future education institution manager's innovative culture

1. Effective communications. Accordingly, the education institution assumptions in the form of a corporate philosophy are communicated to its various stakeholders through internal communication. The fundamentals are often transmitted in mission statements (Dombrowski, 2007), setting challenging but reasonable goals, building its own concerns and pride, valuing success, and in striving for the highest standards of performance (Ahmed, 1999). A study on the impact of individual motivation on organisational innovation and performance has found out that motivation affected both individual effort and overall quality of the innovative endeavour (Sauermann, 2008). The findings have revealed that monetary rewards were not as important as certain aspects of motivation such as the desire to be changed intellectually in order to enhance innovation. Hence, by having effective communications, supportive innovative culture can be developed. Communication also helps in bringing out person's positive innovative behaviour.

2. Climate for innovation. The key to future education institution manager's innovative culture is to institutionalise innovation and possess continuous desire to improve. Students new to the environment should be welcomed and supported but not to the point where they are unable to independently assimilate. Highly innovative education institution also promotes a sense of sharing and belonging. Good interpersonal relations support and encourage motivation, teamwork, and innovative behaviour. Therefore, adequate infrastructure, rewards and recognition, good work nature, high teamwork spirit (Dombrowski, 2007), availability of support from friends and lecturers, and warm interpersonal relations between members (Yahyagil, 2004), help in establishing a supportive innovative culture and behaviour in teams.

3. Self-efficacy. Abilities to execute tasks successfully generate a sense of confidence. Pursuing an idea or a dream requires energy. The feeling of empowerment, self-confidence, and self-assurance, which is developed through social learning process, is called self-efficacy (Bandura, 1994), which relates to one's ability to reach a goal (Zhang, 2017). In this research, self-efficacy is defined as the future education institution manager's perception of his/her ability to explore and envision development of ideas to solve problems, and to adopt and adapt suitable strategies when making decisions.

In this research, five abilities characterise self-efficacy, namely curiosity, creativity, flexibility, autonomy, and pro-activeness. Self-efficacy is expectation that one can master a situation and produce positive outcome that will bring out positive performance. Such socio-cognitive skills are learnt through observation, imitation and experience which lead to mastery (Chell, 2009). Hence, expectations and aspirations affect self-confidence and self-efficacy, thus cultivate innovative thinking and behaviour.

4. Innovative culture. Innovative culture supports creation of new ideas and their implementation. Values and beliefs are verbally and non-verbally communicated which shape the individual and organisational behaviour. In this

context, this behaviour is conveyed and transmitted through stories, rituals or institutional norms, and spoken language (Fralinger, 2007). Stories might include, for example, information about outstanding accomplishments of past alumni, charismatic chancellors and vice-chancellors, outstanding academic staff track records, and prolific research findings, innovations, and achievements. The education institution rituals including convocations, graduations, welcoming and initiating new students, and society activities recognise the importance of rewarding and acknowledging desired student behaviours. They are repetitive activities that reinforce the university values, emphasise the important goals, and people who were and are most important. Such rituals depend on a system of vocal signs or language, communicate important ideas and feelings, but also system for organising information and releasing thoughts and responses in other organisations. The use of appropriate language is often thought to be highly influential on the future education institution managers as they observe how others speak, write, and otherwise perform. This is especially true with respect to how they unconsciously learn by example (Fralinger, 2007).

5. Innovative behaviour. An individual or personal attribute, innovative behaviour is defined as the behaviour that is likely to manifest itself in response to environments in which universities practise innovative-oriented culture (Scott, 1994). In the context of this study, it is a future education institution manager's ability and willingness to be innovative. A person may have the capability to respond to change and new ideas; have tolerance for errors and different views; have freedom to experiment and take calculated risks; and be willing to adopt change and new ways of doing things.

Therefore, the figure 1 shows the model for future education institution manager's innovative culture and innovative behaviour. The implication of the study is that it has managed to diffuse two different areas (education and business organisational culture) to be tested on an actual population, in a local setting.

Thus, the theoretical and methodological research foundations of the future education institution manager's innovative culture became the basis for substantiation of the personality-professional approach, the structure definition of professional innovative culture and the notion of professional innovative culture. Future education institution manager's professional innovative culture is the person's ability to organize and implement innovative activities, consisting of the perceptive-cognitive, behavioral-activity and value-semantic components and predetermines the person's development as cultural entity of such activity (Verschuere, 2014).

Personality-professional approach is the unity of personal, activity, cultural and professional components, in the structure of which the first component correlates with the future education institution manager's recognition of innovation as the goal and subject of innovative processes in the

educational system (professionalization principles, personalization of development of innovative activities, axiology of development of future education institution manager's professional innovative culture), the second is that innovative educational activities are the foundation remedy conditions and factors of future education institution manager's innovative culture (principle of professional innovative culture self-activity).

The third component is manifested in the objective connection of the innovative manager with professional innovative culture as values system developed by the innovative pedagogical community during socio-historical development.

The fourth component reproduces interconnection of the person's specialty and culture, as well as the specificity of the innovative culture among the pedagogical staff (the principle of cultural-genetic determination of the subjects of innovative pedagogical activity) (Chell, 2009).

Accordingly, the most important features of future education institution manager's innovative culture formation have been defined: vision of strategy and development; leadership/educational process monitoring; motivation and personnel management; development and finance management; internal and external communication.

Thus, the strategy of future education institution manager's professional innovative culture development is characterized by readiness for change and creative approach. Every person can independently determine the components for learning, development and self-realization. It can be: ambitions, creativity, self-confidence, strategic vision, analyticity, reflection, responsibility, leadership, innovation, etc.

However, management and educational process monitoring can be characterized by: readiness to make appropriate managerial decisions, to realize the responsibility for their implementation; to monitor the management quality and educational process quality in the education institution. The following components are needed for self-realization of managerial approach: readiness for change, school management as a system, ambition, optimism, persuasiveness, self-analysis, the ability to self-study and self-improvement.

It is stressed that motivation and personnel management features mean: readiness to meet the requirements (criteria) of the current manager (tolerance, humanity, democracy, tact, willingness to justify the risk) and indicators such as readiness for change, enthusiasm, self-confidence, democracy, demanding, positive example, help, responsibility, tact, balance.

It is defined the development and finance are extremely important for future education institution managers. A future education institution manager should be prepared for innovative introduction, effective management development. In other words, a person requires: readiness for change; variability (flexibility); calculation; responsibility; creativity; innovative, entrepreneurship.

Accordingly, the external and internal communication feature is the future education institution manager's characteristic that indicates: readiness to manage on the principles of openness and tolerance. Consequently, it is stressed that the person is: ready for change; ambitious; diplomatic; enthusiastic; dynamic; artistic; able to use international experience; shows adaptation, openness, tolerance, certainty, positive attitude to criticism. Managerial competence as the basis of future education institution manager's innovative culture is determined by the ability to answer these questions by successful activity, combining in practice with professional values, abilities and functions.

It is underlined, that the signs of future education institution manager's innovative culture are: mobility, possession of diplomatic methods; preparedness for management activity, ability to moral and voluntary self-regulation in the performance of his social role as a manager, possession of presentation techniques, systemic self-improvement, organizationally justified confidence and responsibility for the definition and successful management.

Conclusions. This research has produced a framework for understanding innovative culture and added to the understanding of how such culture may be developed through a detailed literature review. Moreover, it has contributed to the understanding of innovative culture by proposing that the concept can be described in five dimensions: innovation readiness, creativity and learning, leadership and entrepreneurship, market orientation, and motivation and relations. On the one hand, innovative culture, in turn, is one of the most important conditions in which innovations are born; it is an expression of people, their values, beliefs and experience. On the other hand, innovative culture includes itself some special conditions and components for fostering innovations.

Therefore, the model for future education institution manager's innovative culture and innovative behaviour is presented. Development of the traits and skills presented in this research is highly recommended for all levels of future education institution manager's innovative culture in the foreign scientific discourse.

Prospects for further research. Further research can expand this study by including levels of formation of future education institution manager's innovative culture. The model could also be improved by incorporating other relevant independent variables based on new researches from the educational and management resources.

REFERENCES

1. Ahmed, P. K., Loh, A. Y. E., & Zairi, M. (1999). Cultures for continuous improvement and learning. *Total Quality Management*, 10 (4-5), 426-434.
2. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, (Vol. 4, pp. 71-81). New York, NY: Academic Press.
3. Chell, E., Athayde, R. (2009). *The identification and measurement of innovative characteristics of young people: Development of the youth innovative skills measurement tool*. United Kingdom, UK: National Endowment for Science, Technology and the Arts (NESTA).

4. Dombrowski, C., Kim, J., Desouza, K., Braganza, A., Papagari, S., Baloh, P., & Jha, S. (2007). Elements of innovative cultures. *Knowledge and Process Management*, 14 (3), 190-202.
5. Eacott, S. (2011). Preparing 'educational' leaders in managerialist times: An Australian Story. *Journal of Educational Administration and History*, 43 (1) 43-59.
6. Eacott, S. (2013). The return on school leadership preparation and development programmes: A study on Australian university-based programmes. *International Journal of Educational Management*, 27 (7), 686-699.
7. Fralinger, B., Olson, V. (2007). Organizational culture at the university level: A study using the OCAI instrument. *Journal of College Teaching & Learning*, 4 (11), 85-97.
8. Gardner, W., Coglisier, C., Davis, K., & Dickens, M. (2011). Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 22 (6), 1120-1145.
9. Hogan, S. J., Coote, L. V. (2014). Organizational culture, innovative, and performance: A test of Schein's model. *Journal of Business Research*, 67, 1609-1621.
10. Jaakson, K., Jørgensen, F., Tamm, D., & Hämmäl, G. (2012). Investigating cultural influences on innovative: A comparison of Estonian and Danish biotechnology organizations. In E. G. Carayannis (Ed.), *Innovative systems in small catching-up economies: Springer Science & Business Media*.
11. Jucevičius, G. (2007). Innovative culture: The contestable universality of the concept. *Social Sciences*, 58 (4), 719.
12. Marron, Joseph M. (2014). What Is An Innovative Educational Leader? Contemporary Issues In Education Research. *Second Quarter*, 7 (2). Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073268.pdf>
13. Rubio, F. (2012). Innovative and good practices in university government and management. *Universities and Knowledge Society Journal (RUSC)*, 9 (2), 261-266.
14. Sauermann, H., Cohen, W. M. (2008). *What makes them tick? Employee motives and firm innovative*. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w14443>
15. Scott, S. G., Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovative in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37 (3), 580-607.
16. Siti Hajar Mohd Roffeei, Farrah Dina Yusop, Yusniza Kamarulzaman (2018). Determinants of Innovation Culture amongst Higher Education Students. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17 (1). Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165762.pdf>
17. Verschuere, B., Beddeleem, E., Verlet, D. (2014). Determinants of innovative behaviour in Flemish nonprofit organizations: An empirical research. *Public Management Review*, 16 (2), 173-198. doi:10.1080/14719037.2012.757347
18. Yahyagil, M. Y. (2004). The interdependence between the concepts of organizational culture and organizational climate: An empirical investigation. *Journal of Business Administration*, 33 (1), 69-98
19. Zhang, F., Kaufman, D., Schell, R., Salgado, G., Seah, E. T. W., & Jeremic, J. (2017). Situated learning through intergenerational play between older adults and undergraduates. *International Journal of Educational Technology in Higher education*, 14 (16), 1-16. doi:10.1186/s41239-017-0055-0

АНОТАЦІЯ

Козлов Дмитро. Професійна інноваційна культура майбутнього менеджера освіти в зарубіжному науковому дискурсі.

Істотні соціально-економічні явища, що відбуваються в сучасному світі, вимагають від майбутнього менеджера освіти психолого-педагогічної готовності до реалізації ідей розвитку освіти на інноваційних засадах. Зміни, що провокуються

інноваціями в системі суспільних зв'язків і виробництві окремих структур суспільства вимагають теоретичного осмислення і свідчать про відкритість інноваційної проблематики. У статті проводиться аналіз генези поняття інновації, простежується процес становлення і розвитку інноваційної проблематики в зарубіжних дослідженнях з метою виокремлення явища інновації. В означеному контексті висвітлено проблему розвитку професійної інноваційної культури майбутнього менеджера освіти. Виділено компоненти професійної інноваційної культури майбутнього менеджера освіти в зарубіжному науковому дискурсі.

Ключові слова: професійна інноваційна культура майбутнього менеджера освіти; особистісно-професійний підхід; інноваційна сприйнятливість, готовність майбутнього менеджера освіти до інноваційної діяльності, інноваційна спрямованість, управлінська компетентність.

РЕЗЮМЕ

Козлов Дмитрий. Профессиональная инновационная культура будущего менеджера образования в зарубежном научном дискурсе.

Существенные социально-экономические явления, происходящие в современном мире, требуют от будущего менеджера образования психолого-педагогической готовности к реализации идей развития образования на инновационных принципах. Указано, что провоцируемые инновациями изменения в системе общественных связей и производстве отдельных структур общества, а также вызываемый инновациями резонанс в культуре и образовании, требуют теоретического осмысления и свидетельствуют об открытости инновационной проблематики. В статье осуществляется анализ генезиса понятия инновации, прослеживается процесс становления и развития инновационной проблематики в зарубежных исследованиях с целью определения явления инновации. В этом контексте освещена проблема развития профессиональной инновационной культуры будущего менеджера образования. Выделены компоненты профессиональной инновационной культуры будущего менеджера образования в зарубежном научном дискурсе.

Ключевые слова: профессиональная инновационная культура будущего менеджера образования; личностно-профессиональный подход; инновационная восприимчивость, готовность будущего менеджера образования к инновационной деятельности, инновационная направленность, управленческая компетентность.

УДК 378 (410):364.65

Ільдико Орос

Закарпатський угорський інститут

ім. Ференца Ракоці II, м. Берегово

ORCID ID 0000-0001-7300-9362

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/303-312

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ НА ОСНОВІ ЕМПІРИЧНИХ МОДЕЛЕЙ

У статті розглянуто моделі навчання, що застосовуються в практиці додаткової освіти дорослих у Великій Британії – традиційно-дидактична модель навчання; проблемно-пошукова модель навчання; циклічна чотириступінчаста емпірична модель процесу навчання; модель рефлексивної думки й дії; андрагогічна модель навчального процесу англійського дослідника П. Джарвіса. Доведено, що в останні роки основну позицію в науковому обґрунтуванні додаткової освіти

дорослих займають емпіричні теорії навчання, які центральним концептом своїх педагогічних систем вважають досвід учнів.

Ключові слова: організація навчання дорослих, Велика Британія, емпіричні моделі, освіта дорослих, практика додаткової освіти дорослих.

Постановка проблеми. Англійський учений П. Джарвіс (P. Jarvis) – провідний теоретик освіти дорослих, поділив чисельні теорії навчання на 3 групи: біхевіористські (behaviorist), когнітивні (cognitive) й емпіричні (experientialist). Остання група об'єднує низку положень із гуманістичних та соціологічних теорій навчання, які виділяються й іншими авторами (Jarvis, 1995, с. 59–60).

Аналіз актуальних досліджень. Низка дослідників, визначаючи велике значення використання досвіду в навчанні дорослих, зазначають його обумовленість соціокультурними та історичними факторами: Д. Боуд, Н. Міллер (Boud & Miller, 1996); П. Джарвіс (Jarvis, 1995); Р. Каффарелла (Caffarella, 2002) та ін. Як зазначає А. Мітіна, у процесі розробки емпіричної теорії навчання дорослих деякі зарубіжні вчені надають особливе значення концепту часу (Митина, 2005, с. 283). Зокрема, дослідники Д. Брандідж (D. Brundidge) і Д. Макерачер (D. Mackeracher) установили, що вік впливає на навчання: діти й молоді дорослі (до 40 років) схильні виміряти час «від народження», а дорослі після 40 років – виміряти час «до смерті», тобто час у свідомості більш дорослих учнів стає коротшим, у зв'язку з чим навчальні потреби фокусуються гостріше на проблемах теперішнього періоду й досвід людини в цьому відіграє все більш вагомую роль (Brundage, MacKeracher, 1980, с. 35–36). Такої ж думки дотримується й М. Ноулз (Knowles, 1996, с. 84). Що стосується когнітивних можливостей дорослого населення в процесі їх навчання, то західні зарубіжні вчені Г. Гарднер (Gardner, 2011), Р. Стернберг (Sternberg, 1994) та ін. зазначають, що в більшості населення значного погіршення інтелектуальних здібностей не відбувається до 80–90-річного віку, лише деяке зниження таких функцій відбувається у віці 60–70 р. До того ж, деякі вчені вказують на позитивний вплив тривалої участі в освітніх програмах на здоров'я дорослих, які навчаються (Panayotoff, 1993, с. 9–20; Митина, 2005, с. 287). На основі проведених досліджень учені Р. Яцемирська та І. Беленька дійшли висновку, що труднощі засвоєння нового матеріалу в похилому віці значною мірою компенсуються здатністю асоціативного мислення й використання великого життєвого досвіду. Дослідники наголошують на тому, що здатність судження (одна з найбільш високих функцій інтелекту) – зберігається досить довго (Яцемирская, Беленькая, 2003, с. 120).

Мета статті: розглянути моделі навчання, що застосовуються в практиці додаткової освіти дорослих у Великій Британії.

Методи дослідження. У статті використано методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури) – для обґрунтування вихідних положень дослідження; інтерпретаційно-

аналітичний метод, на основі якого вивчаються українські й зарубіжні джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення; метод порівняльно-історичного аналізу – для виявлення тенденцій розвитку освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу. Дані, одержані зарубіжними дослідниками, свідчать про можливість успішної організації навчального процесу з дорослим населенням.

Зарубіжні вчені-андрагоги запропонували педагогічні моделі навчання дорослих із використанням практичного досвіду.

Розглянемо моделі навчання, що застосовуються в практиці додаткової освіти дорослих у Великій Британії.

Традиційно-дидактична модель навчання заснована на стереотипному розумінні навчання, у процесі якого учителем повідомляються знання, вміння й цінності дорослим учням із наступною оцінкою їх засвоєння (Rogers, 1998; Топоркова, 2007).

У процесі *проблемно-пошукової моделі навчання* викладач-андрагог задає дорослим учням запитання і дає їм можливість експліцирувати, тобто усвідомлено сформулювати знання, які існують у дорослих імпліцитно і вони можуть самі їх формувати, використовуючи власний досвід, беручи активну участь у процесі навчання (Топоркова, 2007, с. 103–104).

Головну позицію в науковому обґрунтуванні побудови навчальних курсів у системі додаткової освіти дорослих у Великій Британії займають емпіричні теорії навчання (Митина, 2005, с. 344). Особливу роль відіграють моделі навчання, що відбивають етапи засвоєння досвіду дорослими учнями, які допомагають оптимізувати управління освітньою діяльністю. Над розв'язанням цієї проблеми працювали дослідники: Д. Колб і Р. Фрай (Kolb & Fry, 1975); П. Джарвіс (Jarvis, 1995); А. Роджерс (Rogers, 1998); Б. Барнетт (Barnett & Jacobson, 2010), Дж. Роджерс (Rogers, 2001); Р. Стернберг (Sternberg, 1994) та ін.

Зокрема, вчені Д. Колб та Р. Фрай розробили модель навчання дорослих, яка відбиває етапи засвоєння конкретного досвіду (Kolb & Fry, 1975, с. 33) – *циклічна чотириступінчаста емпірична модель процесу навчання*, запропонована Д. Колбом у 1984 році.

Коротко схарактеризуємо названий цикл навчання. Увесь процес емпіричного навчання представлено у вигляді чотирьох етапів:

- 1 етап: практичний, конкретний (особистий) досвід, у процесі з'ясування якого визначається мотивація та предмет навчання викладачем-андрагогом. Андрагог надає необхідну інформацію (студенти самі збирають інформацію, вивчають першоджерела), допомогу щодо конструювання курсу, встановлює цілі навчання, визначає види діяльності: групове розв'язання проблем, аналіз конкретних ситуацій; проведення практичного заняття, роботи в малих групах, рольові ігри. У результаті цей

етап для наступного дає матеріал для виявлення сутності й узагальнення набутого досвіду, що уточнюється в результаті відповідей дорослих, які навчаються, на поставлені викладачем-андрагогом питання;

- 2 етап: усвідомлення досвіду, спостереження й роздуми. У процесі проведення цього етапу викладач-андрагог надає допомогу в аналізі власного досвіду та тієї інформації, яка була набута на першому етапі в результаті проведення таких видів діяльності: загальна дискусія, робота (обговорення питань) в малих групах, звіт малих груп, обмін ідеями та досвідом. На цьому етапі узагальнюється матеріал, здобутий на першому етапі, вислуховується думка кожного, готується матеріал для формування на третьому етапі узагальнених уявлень щодо взаємозумовленості деталей, відношень у діяльності;

- 3 етап: концептуальне осмислення усвідомленого досвіду (утворення абстрактних понять та узагальнень), теоретичні концепції. На цьому етапі викладач спонукає дорослих учнів до навчання через пошуки відповідей на запитання, допомагає їм зосередитися на значенні їхнього практичного досвіду для усвідомлення результатів навчання. Впроваджуються відповідні види діяльності: проведення групових узагальнюючих дискусій, постановка запитань дорослим слухачам, які в ході обговорення роблять свої особисті висновки, або читається підсумкова лекція – у результаті дорослим студентам надається допомога в їх засвоєнні й пізнанні матеріалу, у його розумінні. На цьому етапі готується матеріал для формування конкретної діяльності з опорою на узагальнені поняття, теоретичні концепції;

- 4 етап: практичне використання (застосування теорії на практиці), перевірка змісту понять у нових ситуаціях. У процесі цього етапу встановлюється зв'язок між вивченим матеріалом, набутими знаннями та реальними життєвими ситуаціями дорослих, що навчаються, тобто зв'язки між навчальним матеріалом і реальним життям, із розробленням програм подальшої освіти. Закріплення результатів цієї роботи відбувається в процесі виконання відповідних вправ, написання дослідницьких робіт, проведення дискусій, розроблення проектів, складання плану дій, з'ясування використання здобутих знань на практиці в конкретній ситуації (Лук'янова, 2016, с. 229–232).

Як зазначає А. Мітіна, під час здійснення названих етапів циклічного процесу навчання дорослих «починається з конкретного досвіду, проходить через рефлексивне спостереження й абстрактну концептуалізацію до активного експериментування. Діяльність, що відбувається на останній фазі, стає конкретним досвідом нового навчального циклу» (Мітіна, 2005, с. 300). З метою досягнення кінцевої мети навчання необхідно пройти всі етапи циклу (Лук'янова, 2016, с. 232).

Нам імпонує емпірична модель навчання дорослого населення Д. Колба, адже дорослі студенти в процесі навчання за такою моделлю оволодівають різними формами й методами навчальної діяльності: вивчення першоджерел у процесі збору інформації, проведення практичного заняття, рольових ігор (у процесі проходження етапу конкретного досвіду); проведення дискусії, обмін досвідом, ідеями, робота в малих групах (у процесі проходження етапу усвідомлення досвіду); проведення групових узагальнювальних дискусій, навчання рефлексії щодо оцінки досвіду під час роботи в малих групах тощо (у процесі організації роботи на етапі теоретичних концепцій); написання дослідницьких робіт; розроблення проектів; використання здобутих знань на практиці тощо (при організації роботи в процесі проходження етапу застосування теорії на практиці). І ще ми відмічаємо як позитивне те, що всі етапи взаємозв'язані і кожний з них готує певний зміст, який використовується на наступному етапі, що четвертий етап готує дорослих студентів до нового досвіду, до нового витка спіралі спіралевидного навчання, який відбувається на новому, більш високому рівні, що має розвивальний характер.

Вчений Б. Барнетт запропонував навчальний цикл *«Модель рефлексивної думки й дії»*, додавши до чотирьох складових моделі Д. Колба – Емпіричного циклу навчання – п'ятий компонент – планування для застосування (planning for implementation), який вставляється в навчальний цикл між фазою утворення абстрактних понять і узагальнень (теоретичні концепції) та фазою застосування теорії на практиці (перевірки змісту понять у нових ситуаціях). Б. Барнетт так визначає значущість його нововведення: включення фази планування для застосування в навчальний цикл доцільне тому, що на введеному ним етапі відбувається підготовка дорослих учнів до завершальної фази – активного експериментування, крім того, створюються механізми для подальших дій та подальшого навчання, що стає новим конкретним досвідом дорослих і знову починається новий виток спіралі спіралевидного навчання (Barnett & Jacobson, 2010, с. 6; Лук'янова, 2016, с. 232–233). Ми підтримуємо думку А. Мітіної про те, що введення нового компоненту планування для застосування (прийняття рішень) між абстрактною концептуалізацією та активним експериментуванням являє собою досить логічний процес у зв'язку з тим, що дії завжди передують прийняттю рішень (Митина, 2005, с. 303).

У Великій Британії в навчанні дорослих широко використовується *андрагогічна модель навчального процесу англійського дослідника П. Джарвіса* (Jarvis, 1995). Як зазначає А. Мітіна, ця модель емпіричного навчання має найбільше значення для науки й практики, бо вона охоплює всі можливості набуття людиною нового досвіду як у навчальній, так і в соціальній ситуації; спрямовує дії педагога-андрагога на підвищення ефективності управління навчальним процесом (Митина, 2005, с. 348).

Модель П. Джарвіса складається із трьох категорій:

– перша категорія – відсутність навчання (non-learning), яка включає три види навчання як реакції на досвід: презумпція (presumption) – така форма реакції на досвід, яка є основою соціального життя, захищає накопичений досвід і допомагає людині просуватися по життю (Jarvis, 1995, с. 71); відсторонення від розглядання (non-consideration) – така форма реакції на досвід, коли в силу певних причин (зайнятість, страх тощо) людина не використовує можливостей нового навчаючого досвіду; відмова – коли людина відхиляє можливість навчання, яке б могло стати початком нового досвіду (Jarvis, 1995, с. 72; Митина, 2005, с. 316);

– друга категорія – нерефлексивне навчання (non-reflective learning), для якої характерним є відсутність роздумів. Ця категорія включає три види навчання: несвідоме навчання (pre-conscious learning), яке відбувається в людини постійно в повсякденному житті у процесі набування досвіду на межі свідомості непомітно для людини; оволодіння вміннями (skills learning), коли людина оволодіває фізичною працею, наприклад пов'язаною з виконанням роботи за зразком на лінії робочого конвеєру або навчання водінню автомобіля; заучування (memorization) – це вивчення таблиці множення, англійської мови (заучування нових іноземних слів) тощо (Jarvis, 1995, с. 73; Митина, 2005, с. 317–318);

– третя категорія – рефлексивне навчання (reflective learning), у якій представлені види навчання: роздуми (contemplation) – це одержання нового знання і збагачення людини на базі теоретичного аналізу досвіду; рефлексивне оволодіння вміннями (reflective skills learning) – це усвідомлений підхід до викладання практичних дисциплін; експериментальне навчання (experimental learning) – вид навчання, коли теорія перевіряється на практиці, у результаті чого людина оволодіває знаннями, які співвідносяться із соціальною дійсністю (Jarvis, 1995, с. 73, 75; Митина, 2005, с. 319–320). П. Джарвіс пропонує ввести в кожний із трьох видів навчання третьої категорії додатково конформістську (conformist) та інноваційну (innovative) форми, що ведуть до репродуктивного й продуктивного рівня засвоєння матеріалу, що дозволяє розмежувати проблемне, творче навчання від навчання за зразком. Згідно з даними П. Джарвіса, навчаючий потенціал нового досвіду проявляється, коли виникає неузгодженість (disjuncture) між біографією дорослого учня (його попереднім досвідом) й новою інформацією, яку отримує той, хто навчається (Jarvis, 1995, с. 76; Митина, 2005, с. 320–321). І цей новий досвід завжди зв'язаний із мистецтвом мовної комунікації, ціль якої досягається при умові, коли всі три стадії чітко виконується (Митина, 2005, с. 78). Таким чином, у навчальному процесі можуть виникати форми навчання як рефлексивного, так і не рефлексивного характеру (Jarvis, 1995, с. 79; Митина, 2005, с. 324). Перевага під час навчання надається

рефлексивній практиці, що вимагає створення особливої атмосфери, яка б стимулювала викладання різних точок зору.

Автор емпіричного циклу навчання Д. Колб настоював на тому, що кожний сектор запропонованої ним системи навчального циклу репрезентував певний когнітивний стиль навчання на певних стадіях навчального процесу (Kolb & Fry, 1975).

Типологія когнітивних стилів за моделлю навчального циклу Д. Колба та Р. Фрайя одержала розвиток в роботі учених П. Хані й А. Мамфорд (P. Honey, A. Mumford):

- активісти (activists), які віддають перевагу короткостроковим цілям, люблять швидку зміну діяльності, швидко відповідають на питання, довіряють інформації, яку одержують;

- обмірковувателі (reflectors) – вимагають час на обдумування, зваження всіх обставин, на вислуховування думок інших, визначення можливих наслідків їхніх дій;

- теоретики (theorizers) – піддаючи сумніву теоретичні вихідні положення, обдумують ретельну проблему, противники наявності багатьох точок зору;

- прагматики (pragmatists) – перевіряючи нові ідеї на практиці, намагаються знайти більш короткі шляхи досягнення результату, надають перевагу реальним справам, упевнені в собі, намагаються одержати всебічну картину певного явища, діяльності (Kolb & Fry, 1975; Honey & Mumford, 1992; Митина, 2005, с. 330–331).

У групах можуть навчатися дорослі студенти різних когнітивних стилів. Як зазначає Дж. Роджерс, андрагоги завжди мають пам'ятати про можливі когнітивні особливості дорослих учнів. Щоб допомогти андрагогам організувати навчальний процес, Дж. Роджерс розробила «Таблицю симпатії та антипатії різних дорослих учнів відповідно до 4 основних когнітивних типів» (Rogers, 2001, с. 24–25), яка може допомогти здійсненню індивідуального навчання. Ця таблиця представлена в праці А. Мітіної «Становлення й розвиток додаткової освіти дорослих за кордоном» (Митина, 2005, с. 334–335). У цій самій роботі представлена й таблиця «Типологія когнітивних стилів П. Джарвіса» (Jarvis, 1995, с. 136–138), у яку вчений звів парні протилежності (наприклад, активний-пасивний, конкретний-абстрактний, жорсткий-гнучкий тощо), які дозволяють повніше представити можливу навчальну поведінку дорослих (Jarvis, 1995, с. 81). Таблиця корисна в практичній роботі з дорослими учнями для здійснення поставлених цілей та задач. Типологію когнітивних стилів представив і вчений Р. Стернберг (Sternberg, 1994, с. 36–40). У його теорії дорослих учнів можна зрозуміти з точки зору функцій, форм, рівнів, підходів та схильностей до управління мисленнєвою діяльністю (Митина, 2005, с. 339–341).

Ми погоджуємося з думкою А. Мітіної про те, що в навчальній групі дорослих звичайно присутні представники різних когнітивних стилей. Тому завданням андрагога є створення навчального середовища з різними видами пізнавальної активності, що передбачає різні шляхи пізнання і дає можливість усім дорослим учням скористатися перевагою когнітивної стратегії (Митина, 2005, с. 342).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На основі зазначеного можна зробити висновок: в останні роки основну позицію в науковому обґрунтуванні додаткової освіти дорослих займають емпіричні теорії навчання, які центральним концептом своїх педагогічних систем вважають досвід учнів. У практиці додаткової освіти дорослих у Великій Британії застосовують моделі:

- традиційно-дидактичну, у процесі якої вчитель-андрагог повідомляє знання, уміння й цінності з оцінкою їх засвоєння;

- проблемно-пошукову, у процесі використання якої на основі постановки запитання андрагог дає можливість усвідомлено сформулювати (імпліцирувати) знання дорослим учням, використовуючи власний досвід і беручи активну участь у процесі навчання;

- емпіричний цикл навчання Д. Колба, який представлений чотирма етапами циклічного процесу навчання дорослих: від особистого практичного досвіду до етапу спостереження й роздумів, далі до утворення абстрактних понять узагальнень, до четвертого етапу (застосування теорії на практиці), на якому дорослі студенти готуються до нового досвіду, до нового витка спіралі, на якому особистий досвід набуває більш високого рівня, що має розвивальний характер;

- модель рефлексивної думки й дії Б. Барнетта. Автор моделі до емпіричного циклу навчання Д. Колба додав компонент прийняття рішень, мотивуючи цей крок тим, що на введеному етапі дорослі студенти готуються до завершальної фази – активного експериментування – набування нового конкретного досвіду, яка починає новий виток спіралевидного навчання;

- андрагогічна модель емпіричного навчання П. Джарвіса, яка має найбільше значення для науки та практики, бо вона як у навчальній, так і соціальній ситуації дозволяє дорослим учням охопити всі можливі набуття нового досвіду, сприяє підвищенню ефективного навчального процесу. Модель складається з трьох категорій, кожна з яких включає три види навчання як реакції на досвід. Автор моделі пропонує до третьої категорії (всіх трьох її видів навчання) вводити конформістську та інноваційну форми, що дозволяє розмежувати творче навчання від навчання за зразком. За П. Джарвісом, потенціал нового досвіду проявляється, коли виникає неузгодженість між попереднім досвідом і новою інформацією, яку отримує дорослий учень.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Слід зазначити, що в процесі використання відмічених моделей навчання дорослих у Великій Британії потрібно застосовувати активні форми й методи навчання дорослого населення на андрагогічних засадах, за допомогою яких студенти зможуть аналізувати, обговорювати ці нові знання в контексті навчальної ситуації, на що буде спрямована робота в нашому подальшому дослідженні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education: Theory and practice*. London: Routledge.
2. Boud, D. & Miller, N. (1996). Synthesising traditions and identifying themes in learning from experience. *Working with Experience: Animating learning*. New York: Rouledge.
3. Caffarella, R. S. (2002). *Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide for Educators, Trainers, and Staff Developers*. San Francisco: Jossey-Bass.
4. Митина, А. М. (2005). *Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ* (дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.01. Волгоград (Mitina, A. M. (2005). *Development of additional adult education abroad: conceptual analysis* (DSc thesis). Volgograd).
5. Brundage, D. H., MacKeracher, D. *Adult learning principles and their application to program planning*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
6. Knowles, M. Andragogy: An Emerging Technology For Adult Learning. In *Boundaries of Adult Learning* Richard Edwards, Ann Hanson, Peter Raggatt. London – New York in association with the Open University: Routledge.
7. Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
8. Sternberg, R. (1994). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52 (3), 36-40.
9. Panayotoff, K. (1993). The impact of continuing education on the health of older adults. *Educational Gerontology*, 19 (1), 9-20.
10. Яцемирская, Р. С., Беленькая, И. Г. (2003). *Социальная геронтология*. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС (Yatsemirskaja, R. S., Bielenkaia, I. H. (2003). *Social Gerontology*. Moscow).
11. Rogers, A. (1998). *Teaching Adults*. Open University Press.
12. Топоркова, О. В. (2007). Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании (дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. Волгоград (Toporkova, O. V. (2007). *Development of additional adult education in Great Britain* (PhD thesis). Volgograd).
13. Kolb, D. A., & Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (Ed.), *Theories of Group Process*. London: John Wiley.
14. Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education: Theory and practice*. London: Routledge.
15. Barnett, B. G., & Jacobson, S. L. (2010). Higher education partnerships for studying and improving leadership preparation and development around the world. In F. Maringe & N. Foskett (Eds.). *Globalisation and internationalisation in higher education*.
16. Rogers, J. (2001). *Adults Learning* (4th ed), Buckingham: Open University Press.

17. Лук'янова, Л. Б. *Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти* (Lukianova, L. B. *Teaching staff training to work with adults: theoretical and methodological aspects*).

18. Honey, P., & Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles*. Berkshire: Peter Honey Publications.

РЕЗЮМЕ

Орос Ильдико. Организация обучения взрослых в Великобритании на основе эмпирических моделей.

В статье рассмотрены модели обучения, применяемые в практике дополнительного образования взрослых в Великобритании – традиционно-дидактическая модель обучения; проблемно-поисковая модель обучения; циклическая четырехступенчатая эмпирическая модель процесса обучения; модель рефлексивной мысли и действия; андрагогическая модель учебного процесса английского исследователя П. Джарвиса. Доказано, что в последние годы основную позицию в научном обосновании дополнительного образования взрослых занимают эмпирические теории обучения, центральным концептом своих педагогических систем считают опыт учащихся.

Ключевые слова: организация обучения взрослых, Великобритания, эмпирические модели, образование взрослых, практика дополнительного образования взрослых.

SUMMARY

Oros Ildiko. Organization of adult education in the Great Britain based on empirical models.

Data obtained by foreign researchers indicate the possibility of successful organization of the educational process with adult population. Foreign andragogy scholars have suggested pedagogical models of adult learning using experience. The article examines teaching patterns used in the practice of adult education in the UK.

The traditional didactic model of education is based on the stereotyped understanding of learning, in which the teacher communicates knowledge, skills and values to adult students with a subsequent assessment of their learning.

In the process of problem-searching model of teaching, the Andragog teacher asks adults questions and gives them the opportunity to exploit, that is, consciously formulate the knowledge that exists in adults implicitly and they themselves formulate them, using their own experience, taking active part in the learning process.

Scientists D. Colb and R. Fry have developed a model for adult learning, which reflects the stages of assimilating specific experiences – a cyclic four-step empirical model of the learning process.

Scientist B. Barnett offered the training cycle “Model of Reflexive Thought and Action”, adding to four components of the model of D. Colb – Empirical cycle of training – the fifth component – planning for implementation.

In the UK, adult English education is widely used by the English researcher P. Jarvis and the logical model of the educational process. This model of empirical learning is of greatest importance to science and practice, because it covers all possible human acquisitions of new experiences both in teaching and in a social situation; directs the actions of the andragogue to improve management of the learning process.

Key words: organization of adult education, Great Britain, empirical models, adult education, practice of adult education.

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ

УДК 37.01:57(477) «поч.ХХІ ст.»

Ніна Новикова

Комунальний заклад Львівської обласної
ради «Львівський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
ORCID ID 0000-0002-4284-2332
DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/313-323

ШКІЛЬНА БІОЛОГІЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Проаналізовано освітні зміни в Україні впродовж 90-х років, детерміновані здобуттям державою незалежності в 1991 році як передумови розвитку шкільної біології початку ХХІ століття. У зв'язку з трансформацією стратегічних пріоритетів освіти кінця ХХ – початку ХХІ століття зі знань і умінь школяра на його особистісні якості та формування компетентностей запропоновано модель шкільної біологічної освіти початку ХХІ століття як системного утворення в парадигмальному, структурному й функціональному аспектах. Розкрито структуру кожного з аспектів та його компонентів і складових. Охарактеризовано тенденції розвитку шкільної біологічної освіти початку ХХІ століття в Україні як системи.

Ключові слова: державна незалежність, модель біологічної освіти, парадигмальний, структурний, функціональний аспекти.

Постановка проблеми. Проголошення незалежності України в 1991 році сприяло демократичним перетворенням у суспільстві, відродженню духовності українського шкільництва, активізації пошуку оптимальних шляхів оновлення змісту та методів навчально-виховного процесу з природничих дисциплін.

Підвищенню науково-теоретичного й методичного рівнів викладання матеріалу, якості навчання та виховання, проведенню педагогічних досліджень, посиленню практичної спрямованості, формуванню політехнічних знань як важливих завдань, що стояли перед біологічною освітою до 1996 р., сприяло заснування в 1995 році науково-методичного журналу «Біологія і хімія в школі», який висвітлював науково-методичні матеріали вчених, методистів, учителів.

Становлення державності в Україні вплинуло на розвиток освіти, що характеризувався утвердженням принципів демократизації та гуманізації, упровадженням інноваційних технологій навчання, відродженням педагогічної історіографії.

90-і роки ХХ ст. ознаменовані пріоритетним розвитком таких напрямів системи шкільної біологічної освіти, як посилення національної складової побудови змісту програм (історія науки, культурні традиції, регіональний підхід); безперервність і різноманітність освіти, її гуманістична спрямованість у розв'язанні локальних і глобальних еколого-валеологічних проблем; удосконалення системи підвищення кваліфікації

педагогічних кадрів. Зусилля педагогів, методистів, учених були спрямовані на укладання нових програм (правил техніки безпеки) для загальноосвітніх шкіл та закладів позашкільної освіти, на розробку шкільних підручників і методичного забезпечення для реалізації вдосконалених програм.

Продовжувалися дослідження з проблем підвищення ефективності навчання біології, зокрема, удосконалення структури та змісту шкільної біології, факультативних курсів, формування біологічних понять, організації самостійної роботи учнів у процесі вивчення біології, здійснення контролю якості знань, урізноманітнення форм позакласної діяльності з метою профорієнтації та виховання учнів (трудового, патріотичного, екологічного, валеологічного).

У Законі України «Про загальну середню освіту» (1999 р.) зазначалося, що метою шкільної освіти є інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості, а основою реалізації цілей – багатокомпонентний зміст.

Прийняття Закону про загальну середню освіту вплинуло на подальший розвиток шкільної біологічної освіти, обумовлений переходом на 12-річне навчання. Починаючи з 1991 до 2000 років завершено етап трансформації нашого шкільництва з частини освітньої системи СРСР в освіту України; налагоджувався випуск підручників, навчально-методичної літератури, реалізовувалися нові підходи до навчально-виховного процесу, розставлялись його пріоритети, нагромаджувався досвід в організації і проведенні масових освітянських заходів. Відродження і становлення національної системи шкільної біологічної освіти відбувалось на основі вивчення історико-культурної спадщини української нації в галузі шкільництва, усвідомлення недоліків і досягнень радянської освіти.

Дослідження біологічної освіти в самостійній Україні не дають повної відповіді щодо чинників періодизації системи біологічної освіти та факторів впливу на вдосконалення системи шкільної природничої освіти з 1991 року, що обумовило необхідність у проведенні ретроспективного аналізу становлення шкільної біологічної освіти в самостійній Україні впродовж 90-х років XX та початку XXI століття.

Аналіз актуальних досліджень. Упродовж останніх років історіографічні дослідження розвитку шкільної біологічної освіти в країні здійснювали: О. Мегем (становлення та розвиток шкільної біологічної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах України 1940–2000 років); О. Шиян (розвиток післядипломної освіти вчителів природничих предметів західного регіону України в 1944–1996 роках); В. Куйбіда (розвиток природознавства на теренах України в XVII – на початку XXI століття). Важливим аспектом шкільної біології є реалізація її виховного потенціалу, тому для нас актуальними стали дослідження Т. Тарасової щодо поєднання продуктивної праці учнів із навчанням (Тарасова, 2010).

Вивченню окремих чинників періодизації шкільної природничої (біологічної) освіти присвятили наукові праці дослідники: І. Шоробура, А. Степанюк, Я. Бурлака та Ю. Руденко, Г. Калинова і А. Хрипкова, М. Скиба, І. Мороз, В. Федорова.

На розвитку змісту природничої освіти у вітчизняній середній школі другої половини XIX – початку XX століття зосередила увагу А. Мартін, а Л. Гуцал дослідила шкільну природничу освіту на Правобережній Україні у другій половині XIX – на початку XX століття. М. Скиба схарактеризувала розвиток методики викладання біології в середній загальноосвітній школі України у 20–30-х роках XX століття; І. Мороз та О. Мегем здійснили періодизацію розвитку шкільної біологічної освіти в Україні впродовж 1937–1964 років.

Проведені дослідження лише фрагментарно висвітлюють проблеми витоків, становлення й розвитку шкільної біологічної освіти в Україні як системи, оминаючи питання соціально-економічних і політико-правових чинників феномену, дослідження науково-методичного супроводу викладання біології, організаційних засад позакласної та позашкільної роботи з предмета впродовж XX – на початку XXI століття.

Метою статті є окреслення соціально-політичних і педагогічних чинників становлення шкільної біологічної освіти в Україні до початку XXI століття та основних тенденцій розвитку шкільної біологічної освіти в незалежній Україні початку XXI століття для здійснення її подальшої періодизації, що сприятиме виявленню впливу чинників розвитку і занепаду в теорії і практиці природознавчої освіти і шкільної біології зокрема та прогнозуванню шляхів реалізації Концепції «Нова українська школа».

Методи дослідження: методи аналізу – історіографічний, порівняльний, ретроспективний, що дають можливість порівняти тенденції розвитку досліджуваного феномену в межах окреслених періодів та етапів; пошуково-бібліографічний – дав змогу виокремити й вивчити бібліотечні і бібліографічні видання; проаналізувати історико-педагогічну та науково-методичну літературу, що висвітлює внесок дослідників історії педагогіки, науковців-природознавців, учених-методистів, педагогів у розвиток системи шкільної біологічної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. XXI століття – це час переходу до високо-технологічного інформаційного суспільства, у якому якість людського потенціалу, рівень освіченості й культури всього населення набувають вирішального значення для економічного і соціального розвитку країни. Педагогічна громадськість обговорювала шляхи запровадження нового навчального плану 12-річної школи перехідного періоду, запропонованого Міністерством освіти і науки України для реалізації в 2001/2002 навчальному році.

Здатність сприймати зміни і творити їх характеризує спосіб життя людини в XXI столітті, тому головним завданням виступає модернізація

освіти інноваційного характеру. Навчальний процес повинен виконувати дві функції: розвивати здатність учня до самостійного засвоєння знань та вміння застосовувати здобуті знання в практичній діяльності. Нове століття відкриває нові можливості для пізнавальної діяльності людини з допомогою інформаційних технологій.

На початку XXI ст. вийшли історіографічні праці українських дослідників: В. Кременя та М. Ярмаченка (2001); Н. Гупана, О. Сухомлинської, О. Савченко (2002), Л. Березівської (2003).

У зв'язку з переміщенням стратегічних пріоритетів освіти зі знань і вмінь школяра на його особистісні якості та формування компетенцій, трансформацію шкільної біологічної освіти ми розглядаємо в парадигмальному, структурному й функціональному аспектах. На нашу думку, саме трьох-аспектна модель шкільної біологічної освіти початку XXI століття (рис. 1) уможливить реалізацію Концепції «Нова українська школа».

Функціональний аспект шкільної біологічної освіти, на думку О. Плахотнік, містить: а) соціалізацію – такий розвиток, навчання і виховання учня, результатом яких буде підготовка до активного самостійного життя в суспільстві; б) гуманізацію (люди́нотворчість), що передбачає збереження і відтворення тілесного та духовного здоров'я людини, сенсу життя, створення умов для розвитку й самореалізації; в) культуротворчість – забезпечення збереження і передачі, відтворення і розвитку культури (О. Плахотнік, 1998).

Суттєвих змін зазнає сама «інформаційно-знаннява» парадигма освіти: основною метою засвоєння змісту освіти визнається самостійне оволодіння знаннями через опанування учнем прийомів, засобів їх здобування; з'являється новий тип соціокультурного успадкування, основою якого є оволодіння метазнаннями (знання про знання) – методами наукового пізнання, мислення, діяльності (аналіз, синтез, аналогія тощо).

У дослідженнях В. Ільченко і А. Степанюк зазначено, що біологія як світоглядна дисципліна повинна забезпечити формування в учнів наукової картини живої природи (Ільченко, 1993; Степанюк, 1998). Зміна парадигми освіти зумовлена розробкою нової наукової картини світу, що містить соціальну і природничо-наукову картини світу (ПНКС). На сучасному етапі розвитку природознавства ПНКС містить фізичну і біологічну картини світу, а хімічна виступає як частина фізичної. Формування природничо-наукової картини світу в учнів передбачає розуміння часткових (локальних) картин світу, зокрема біологічної (Шкільна біологічна освіта, 2004).

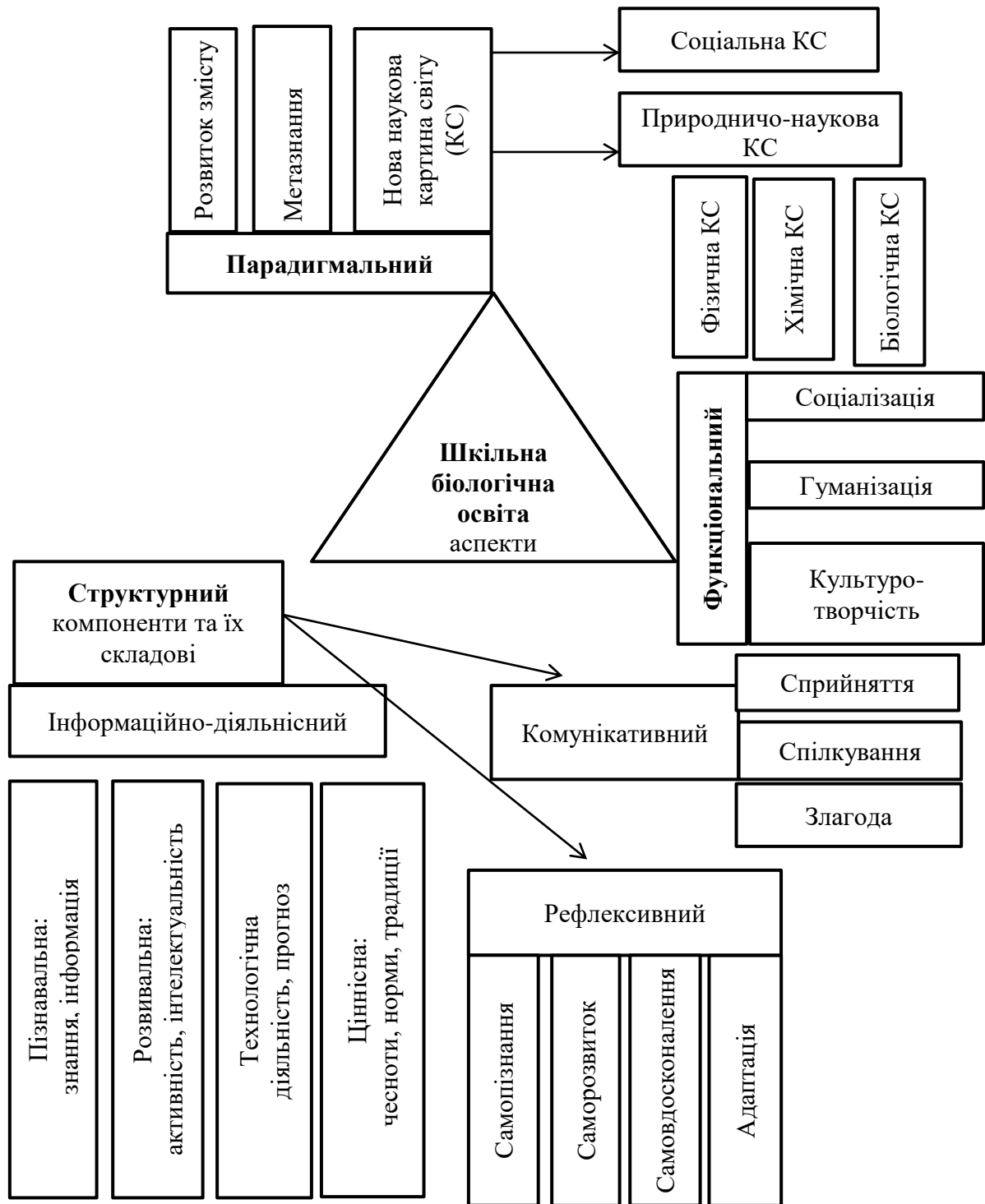


Рис. 1. Модель шкільної біологічної освіти як системи початку ХХІ століття

Біологічна картина світу (БКС) – це частина природничо-наукової картини світу. В основі НКС – уявлення про біосферу Землі як єдине ціле і ставлення до людини як до елемента цієї екосистеми з її самобутністю та самоцінністю; визнання необхідності вивчати будь-який об’єкт пізнання не ізольовано, а в системі (на основі інтеграції знань – забезпечення розкриття його цілісності, виявлення зв’язків з іншими об’єктами і зведення їх у єдину картину). Об’єкт пізнання повинен моделюватися з

використанням різноманітних знаків, їх перекодування, що пов'язано з розвитком глобальних інформаційних систем, збільшенням інформаційних потоків, різноманітністю засобів передачі інформації (Корсакова, 2002).

Природничі науки виділяють чотири головні наукові положення, що характеризують сучасну наукову картину природи: 1) рух матерії в мікросвіті (хімія, фізика); 2) рух матерії в макросвіті (астрономія, географія, фізика); 3) життєдіяльність матерії (біологія); 4) мислення матерії (біологія, психологія).

В основі вивчення біології лежать фундаментальні закони й закономірності, положення, принципи, навколо яких відбувається генералізація і систематизація знань, тому одне з головних завдань методики сучасного природознавства полягає в переосмисленні шкільних курсів природничих наук в аспекті його сучасного розуміння (Концепція, 1996, с. 6).

Зміна стратегічних пріоритетів сучасної освіти, її цілей, функцій і принципів потребує оновлення фундаментальної складової змісту освіти; посилення уваги до формування компетенцій, що сприятиме функціональній грамотності учня як показнику його розвитку. У структурі змісту освіти важливим є врахування його трьох компонентів: інформаційно-діяльнісного, комунікативного, рефлексивного. Комплексний інформаційно-діяльнісний компонент містить такі складові: пізнавальну, ціннісну, технологічну і розвивальну. Пізнавальна забезпечує учню світоглядні знання про природу, людину, суспільство, науку, культуру та виробництво, орієнтування в різноманітних інформаційних потоках.

Ціннісна складова – це формування національної самосвідомості, загальнолюдських і національних цінностей як основи особистісно-значущої системи цінностей. Опанування репродуктивним і творчим видами діяльності, вироблення навичок роботи з інформаційними ресурсами, вміння ставити цілі діяльності і здобувати її результати забезпечує технологічна складова. Розвиток пізнавальної активності, творчості, самостійності учня – завдання розвивальної складової інформаційно-діяльнісного компонента змісту освіти.

Комунікативний компонент формує й розвиває навички спілкування на основі взаємоповаги, взаєморозуміння; спрямовує особистість на досягнення соціальної злагоди, моральної єдності. Самопізнання, саморозвиток, здатність до рефлексії, самовдосконалення; здатність адаптуватися до умов життя – це рефлексивний компонент (Корсакова, 2002).

Прийняті в 2000 р. постанови «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання», «Про затвердження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» започаткували реформування шкільної біологічної освіти (Концепція, 2002).

Зміст тем нової редакції програми з біології 2001/2002 н. р. було приведено у відповідність до проекту Державного стандарту загальної середньої освіти, Концепції біологічної освіти у 12-річній школі з акцентом на самостійній пізнавальній діяльності, систематизації й узагальнення знань, творчій діяльності, самоконтролю знань та вмінь учнів (Данилова, 2005). З метою посилення практичної спрямованості навчально-виховного процесу у 2001 р. Міністерство освіти і науки України видало лист «Про порядок проведення навчальних екскурсій та навчальної практики учнів загально-освітніх навчальних закладів», у якому передбачалося проведення екскурсій з біології у 6–10 класах, фенологічних спостережень, складання гербарію.

Розвитку шкільної біологічної освіти сприяло затвердження концепції екологічної освіти в Україні (рішення Колегії МОН України № 13/6-19 від 20.12.2001 «Про концепцію екологічної освіти в Україні»), згідно з якою школа покликана виховувати екологічну культуру особистості (Пустовіт, 2000); співробітниками лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання АПН України розроблено критерії визначення рівня навчальних досягнень учнів з екології (наукові, емоційно-ціннісні, нормативні, діяльнісні) (Критерії, 2002).

У подальших дослідженнях С. Шмалей визначено стилі відношення до природи (конструктивний, творчий, деструктивний), а також розроблено методику оцінки екологічної компетентності учнів, виявлено критерії та рівні динаміки її формування (Шмалей, 2005). У 2011 році 54 учасники 10–11 класів брали участь у проведенні першої всеукраїнської екологічної олімпіади школярів України.

У затвердженому Постановою Кабінету Міністрів від 14.01.2004 року «Державному стандарті базової і повної середньої освіти» вказувалося на реалізацію освітньої галузі «Природознавство» окремими навчальними предметами та інтегрованими курсами. Зміст біологічної освіти зорієнтовано, зокрема, на забезпечення засвоєння учнями знань про закономірності функціонування живих систем, їх розвиток і взаємодію, взаємозв'язок із неживою природою, формування уявлень про природничо-наукову картину живого світу, усвідомлення біосферної етики, вироблення навичок застосування знань із біології в повсякденному житті (Державний стандарт, 2004; Концепція, 2005). Засвоєні учнями емпіричні методи пізнання (спостереження та експеримент) і теоретичні (гіпотези, ідеї, моделі) дали можливість формувати в учнів навчально-дослідницькі вміння і виявляти їх готовність до самостійної пізнавальної діяльності. Уперше в мережі Інтернет 2001 року на базі Одеського ІППО проведено олімпіаду з біології із заочним і очним етапами, де взяли участь 38 школярів. Біологічні олімпіади, їхній зміст та способи проведення значно вплинули на формування змісту шкільної біологічної освіти, мотивацію навчання й активізацію позакласної та позашкільної роботи з учнями.

Співробітники Криворізького державного педагогічного університету розробили практикум для учнів 10 класів СЗШ з курсу загальної біології, що пропонував для виконання вісім лабораторних робіт (Недодатко, 2000). Проведений нами аналіз підручників, посібників, зошитів із загальної біології виявив у них матеріали валеологічного змісту. Значну увагу зосереджено на профілактиці ВІЛ/СНІД.

Передумовами реалізації програми профільного навчання в старшій школі був пропедевтичний курс «Природознавство» з 5 класу і введені курси (факультативні і за вибором) (2004/2005 н. р.) (Шкільна біологічна освіта, 2004), а в червні 2005 р. проводилася державна підсумкова атестація (ДПА) і в усній формі за білетами, і в письмовій – за завданнями посібника «Завдання для державної підсумкової атестації з біології за курс основної школи» (Матяш та ін., 2002, 2004).

Одним із чинників покращення якості освіти стало зовнішнє незалежне оцінювання, нормативну базу якого забезпечили: Указ Президента України від 4 липня 2005 року № 1013 «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні», постанови Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 року № 1095 «Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» та № 1321 від 31 грудня 2005 року «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» (Методичні рекомендації, 2007).

Проводилися масові учнівські інтелектуальні змагання (наказ МОН України «Про проведення Всеукраїнських учнівських олімпіад та турнірів у 2009/2010 навчальному році» від 07.07.2009 року № 639 та спільний наказ МОН України й АПН України «Про проведення IV етапу Всеукраїнських учнівських олімпіад з базових дисциплін та фінального етапу турнірів у 2009/2010 навчальному році від 05.03.2010 року № 187/27).

Згідно з наказом МОН України від 11.09.09 №854 «Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі» 2010/2011 н.р. здійснювався перехід на профільне навчання у старшій школі за напрямками: суспільно-гуманітарний, філологічний, художньо-естетичний, природничо-математичний, технологічний, спортивний. Напрями диференціації конкретизувалися в окремі профілі навчання (хіміко-технологічний, біолого-хімічний, медичний, екологічний), кожен із яких передбачав вивчення предметів на одному з трьох рівнів змісту освіти: стандарту, академічному, профільному (Фіцайло, 2010).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, на початку ХХІ ст. зміна стратегічних пріоритетів освіти, її цілей, функцій і принципів зумовили поступовий перехід на нову структуру, оновлений зміст загальної середньої освіти та формування мережі різнопрофільних класів у старшій школі.

Розроблена Концепція біологічної освіти у 12-річній школі окреслила переорієнтацію цілей на особистість школяра, підготовку його до активної участі в житті суспільства, формування життєво важливих компетентностей. Посилилась увага до формування загальнокультурних, загальнонавчальних і спеціальних умінь; навчально-виховний процес переорієнтовано на впровадження особистісно-орієнтованих педагогічних технологій. Виховний та розвивальний потенціал біологічної освіти спрямовано на мотивацію здорового способу життя, формування екологічної культури (2000 р. розроблено критерії визначення рівня навчальних досягнень учнів з екології).

Після затвердження Державного стандарту базової і повної середньої освіти (2004) у 2005/2006 н. р. розпочався перехід на нові зміст та структуру освіти основної школи: в 5 класі викладали природознавство, впроваджено зовнішнє незалежне оцінювання (2005 р.). Метою шкільної біологічної освіти стало створення умов для розвитку особистості з усвідомленням власної відповідальності за збереження життя на Землі, для формування екологічної культури, духовного і фізичного здоров'я кожної людини. Розроблено критерії оцінювання навчальних досягнень учнів (2008). Новий Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) сприяв укладанню різнорівневих навчальних програм, удосконаленню підручників та інших навчально-методичних матеріалів; розвитку профільного навчання біологічного та екологічного спрямування.

Таким чином, проведене нами дослідження підтверджує посилену увагу до шкільної біології в незалежній Україні на початку XXI століття впродовж четвертого періоду: розробку концептуальних засад розвитку шкільної біологічної освіти в незалежній Україні та педагогічних пошуків її реалізації.

Перспективи досліджень убачаємо в подальшому вивченні розвитку шкільної біологічної освіти як системи з окресленням її основних тенденцій від початку XXI століття та можливістю запровадження цінних дидактичних знахідок минулого в розбудову природничої освіти в Україні з метою реалізації концепції «Нова українська школа».

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2004). *Освіта України*, 5 (500), 4-7 (The State Standard for Basic and Comprehensive Secondary Education (2004). *Education of Ukraine*, 5 (500), 4-7).
2. Ильченко, В. Р. (1993). *Формирование естественнонаучного миропонимания школьников*. М.: Просвещение (Ilchenko, V. R. (1993). *Formation of the natural science worldview of schoolchildren*. М.: Enlightenment).
3. Данилова, О. В. (2005). Концепція біологічної освіти у 12-річній школі. В О. В. Єресько, С. П. Яценко (упоряд.), *Книга вчителя біології, природознавства, основ здоров'я*, (сс. 20-27). Харків: Торсінг плюс (Danylova, O. V. (2005). Concepts of biological studies at 12-year schools. In O.V. Eresko, S. P. Yatsenko (Eds.), *The book of biology, nature studies, fundamentals of health*, (pp. 20-27). Kharkov: Torsing plus).

4. Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи (2002). *Директор школи, 1*, 11-15 (*Concepts of the 12 year general secondary school* (2002). *School Director, 1*, 11-15).
5. Концепція стандарту освітньої галузі «Природознавство» (1996). *Біологія і хімія в школі, 2*, 3-6 (*Concepts of the standard of the branch "Nature study"* (1996). *Biology and Chemistry in Schools, 2*, 3-6).
6. Корсакова, О. Трубачева, С. (2002). До проблеми змісту сучасної шкільної освіти. *Біологія і хімія в школі, 6*, 8-11 (Korsakova, O., Trubacheva, S. (2002). On the issue of modern school curriculum. *Biology and Chemistry in school, 6*, 8-11).
7. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з екології (2002). *Біологія і хімія в школі, 5*, 31-33 (Criteria for assessing students performance in Ecology (2002). *Biology and Chemistry in Schools, 5*, 31-33).
8. Методичні рекомендації щодо використання тестових технологій на уроках природничих дисциплін та підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання з біології та хімії (2007). *Педагогічна преса, 10*, 3-11 (Methodological recommendations for the use of testing technology at the lessons of natural sciences and training to external independent assessment in biology and chemistry (2007). *Pedagogical press, 10*, 3-11).
9. Недодатко, Н. (2000). Навчально-дослідницька робота учнів на уроках біології. *Біологія і хімія в школі, 1*, 28-33 (Nedodatko, N. (2000). Educational-research work of students at biology lessons. *Biology and Chemistry in Schools, 1*, 28-33).
10. Плахотнік, О. В. (1998). *Теоретико-методологічні основи розвитку геоекологічної освіти в Україні*. Київ (Plakhotnik, O. V. (1998). *Theoretical and methodological basis for the development of geoeological education in Ukraine*. Kyiv).
11. Огнев'юк, В. О. (2005). Про порядок проведення навчальних екскурсій та навчальної практики учнів загальноосвітніх навчальних закладів. У О. В. Єресько, С. П. Яценко (упоряд.), *Книга вчителя біології, природознавства, основ здоров'я*, (сс. 296–301). Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС (Ognev'yuk, V. O. (2005). About the procedure of conducting school excursions and practical training of students of secondary schools. In O. V. Yeresko, S. P. Yatsenko (Eds.), *Book of the teacher of biology, nature studies, fundamentals of health*, (pp. 296-301). Kharkiv: TORSING PLUS).
12. Пустовіт, Н. (2000). Дослідження екологічної культури школярів. *Біологія і хімія в школі, 4*, 36-40 (Pustovit, N. (2000). Research of ecological culture of school children. *Biology and Chemistry in Schools, 4*, 36-40).
13. Степанюк, А. В. (1998). *Методологічні основи формування цілісних знань школярів про живу природу*. Тернопіль: Навч. книга – Богдан (Stepaniuk, A. V. (1998). *Methodological basis of formation of schoolchildren's knowledge about nature*. Ternopil).
14. Тарасова, Т. В. (2010). *Становлення та розвиток трудових об'єднань школярів України*. Тернопіль: «Терно-граф» (Tarasova, T. V. (2010). *Formation and development of labor unions of schoolchildren in Ukraine*. Ternopil: Terno-graph).
15. Шкільна біологічна освіта у 2004/2005 навчальному році (2004). *Біологія і хімія в школі, 4*, 3-5 (School Biological Education in the 2004/2005 Academic Year (2004). *Biology and Chemistry at school, 4*, 3-5).
16. Фіцайло, С. (2010). Особливості профільного навчання у 10-12 класах 12-річної школи. *Біологія, 5* (617), 1-3 (Fitsailo, S. (2010). Features of profile education in grades 10-12 of the 12-year school. *Biology, 5* (617), 1-3).

РЕЗЮМЕ

Новикова Нина. Школьное биологическое образование в Украине в начале XXI века.

Проанализированы образовательные изменения в Украине на протяжении 90-х годов, детерминированные получением государством независимости в 1991 году

как предпосылки развития школьной биологии начала XXI века. В связи с трансформацией стратегических приоритетов образования конца XX – начала XXI века со знаний и умений школьника на его личностные качества и формирование компетенций предложена модель школьного биологического образования начала XXI века как системного образования в парадигмальном, структурном и функциональном аспектах. Раскрыта структура каждого из аспектов, его компонентов и составляющих. Охарактеризованы тенденции развития школьного биологического образования начала XXI века в Украине как системы.

Ключевые слова: государственная независимость, модель биологического образования, парадигмальный, структурный, функциональный аспекты.

SUMMARY

Novykova Nina. School biological education in Ukraine at the beginning of the XXI century.

The educational changes in Ukraine during the 90s, determined by achievement of the state of independence in 1991 as the preconditions for development of school biological education at the beginning of the XXI century, were analyzed. In connection with transformation of the strategic priorities of education at the end of the XX – beginning of the XXI century from the student's knowledge and skills on his personality and competence development, a model of school biological education at the beginning of the XXI century as a systemic unity in the paradigm, structural and functional aspects is proposed. The structure of each aspect and its components and components is revealed. The tendencies of development of school biological education at the beginning of the XXI century in Ukraine as a system are described. The influence of political, socio-economic and pedagogical factors on the development of school biological education in Ukraine up to the beginning of the XX century has been described in order to implement its periodization during the XX – the beginning of the XXI century.

At the beginning of the XXI century the change in the strategic priorities of education, its goals, functions and principles was conditioned by the gradual transition to a new structure, the renewed content of general secondary education and formation of a network of diverse classes in the elementary school.

The Concept of Biological Education in the 12-year-old school outlined reorientation of the goals for the student's personality, his preparation for active participation in society, formation of vital competencies. Increased attention to the formation of general cultural, general educational and special skills; the educational process is reoriented to the introduction of personality-centered pedagogical technologies. The educational and developmental potential of biological education is aimed at motivating a healthy lifestyle, forming an ecological culture.

The prospects of research are seen in the further study of development of school biological education as a system outlining its main trends from the beginning of the XXI century and the possibility of introducing valuable didactic findings of the past in development of natural education in Ukraine in order to implement the concept of "New Ukrainian School".

Key words: state independence, model of biological education, paradigmatic, structural, functional aspects.

УДК 371 (09):78.635

Іван Рябуха

Херсонська державна морська академія

ORCID ID 0000-0002-6217-1177

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/324-333

РОЛЬ ВИПУСКНИКІВ КИЇВСЬКОЇ АКАДЕМІЇ В РОЗВИТКУ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (XVIII–XIX СТОЛІТТЯ)

Києво-Могилянська академія завжди була місцем, де зростали інтелектуальні лідери свого часу. Її випускники мали величезний вплив на розвиток усіх секторів економіки та сфер діяльності держави. У статті розглядається вплив видатних випускників Київської академії XVIII–XIX століття на розвиток морської освіти в Україні. Всебічно висвітлюється внесок у розвиток морської теорії – створення підручників, атласів, навчальних програм; та морської практики – навчання викладачів морських закладів освіти, запровадження нових підходів у освітній процес.

Ключові слова: Київська академія, морська освіта, академія, розвиток, морський кадетський корпус.

Постанова проблеми. З огляду на процеси оновлення суспільного життя, що відбуваються в останні роки в Україні, актуальними є питання встановлення історичної правди щодо ролі окремих державних посадовців і громадських діячів у розвитку національної освіти і науки, внеску окремих постатей у цей процес. Особливий інтерес викликає діяльність випускників першого українського закладу вищої освіти – Київської академії, усебічний аналіз їхньої спадщини.

Загальновідомо, що Київська академія за кількасот років своєї діяльності підготувала велику кількість наукових і просвітницьких діячів, які зробили значний внесок у розвиток практично всіх сфер суспільного життя країни, своєю науковою та практичною діяльністю сприяли розвитку освіти й культури в Україні. Проте роль окремих з них щодо розвитку морської справи на українських землях залишається й досі поза увагою науковців.

Аналіз актуальних досліджень. З вихованців Київської академії вийшло немало видатних наукових, культурних та політичних діячів. Найбільш відомими серед них є майбутні гетьмани України та козацькі старшини, архімандрити, митрополити, єпископи, духовні письменники, композитори та козацькі літописці. Чимало біографічних нарисів та наукових розвідок присвячено постатям Івана Мазепи, Пилипа Орлика, Павла Полуботка, Івана Скоропадського та Івана Самойловича, Єпіфанія Славинецького, Стефана Яворського, Симеона Полоцького, Дмитра Ростовського і навіть Олександра Безбородька – канцлера Російської імперії. Вивчення їх ролі та ролі інших видатних історичних постатей в історії України періоду XVIII–XIX ст. започатковано було ще В. Антоновичем, М. Аркасом, Д. Багалієм, М. Грушевським, М. Костомаровим, І. Крип'якевичем, О. Субтельним, і продовжено С. Бабишеним, О. Дзюбою, В. Нічик, Я. Стратієм, П. Толочко.

Проте ані в минулому, ані сучасні науковці не досліджували внесок випускників Київської академії в розвиток морської освіти в Україні.

Названі та інші дослідники відмічали, що більшість випускників Києво-Могилянської академії сприяли розвитку освіти в Московському царстві, оскільки найкращих за наказом царів забирали до столиці. Так, у С. Сірополка читаємо: «кияни заклали на Москві науку, повели літературу, утворили школу» (Сірополко, 2001, с. 108).

Мета статті – висвітлення внеску випускників Київської академії XVIII–XIX століття у становлення і розвиток морської освіти в Україні.

Методи дослідження. У роботі використовувались методи аналізу та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Вивчення архівних документів надало підстави для висновку, що переважна більшість російського єпископату XVIII–XIX століть складалася з випускників Києво-Могилянської академії; випускники академії обіймали державні посади різного рангу (очільників міністерств, комітетів, комісій та установ); становили переважну більшість викладачів заснованих за наказами Петра I (і наступних монархів Російської імперії) закладів вищої і середньої освіти, морського профілю зокрема. Серед найбільш відомих із них можна назвати: Феофана Прокоповича (1681–1736) – одного з найближчих радників Петра I в перетворенні Московського царства на сучасну імперію європейського типу; Платона Гамалею (1766–1817) – капітана-командора, педагога і вченого; Івана Фальковського (1762–1823) – астронома і вченого-просвітника, Григорія Полетику (1725–1784) – педагога, науковця, громадського і державного діяча.

З архівних документів відомо, що Феофан Прокопович під час навчання в Києво-Могилянському колегіумі (на той час заклад мав таку назву) був одним із найкращих учнів, добре опанував церковнослов'янську, грецьку та латинську мови, твори європейських філософів, неодноразово перемагав у наукових диспутах. Після закінчення навчання він виїхав до Львова, учився у Кракові, а згодом – у римській колегії св. Афанасія. Побувши недовгий час у Швейцарії та інших краях Західної Європи, у 1702 р. він повернувся до України. З 1705 року викладає риторику, піїтику та філософію в Києво-Могилянському колегіумі, пише трагікомедію «Володимир» і присвячує її гетьманові Івану Мазепі. Пише він і богословсько-філософські проповіді, завдяки яким був помічений київським генерал-губернатором Д. Голіциним, та призначений у 1707 р. префектом Києво-Могилянської академії. У 1711 р., за особистим наказом Петра I, Феофан Прокопович був призначений ректором і проректором Київської Академії (Чистович, 1868).

Запрошений царем особисто в 1716 р. до Петербургу для допомоги у здійсненні реформ, він допоміг підготувати Морський статут – важливий законодавчий документ, який було затверджено під назвою «Устав морской о всём, что касается к доброму управлению в бытность флота на

море» (1720). Устав містив велику передмову, у якій було описано історію російського флоту (до 1719 р.) та п'ять книг (томів), кожна з яких була присвячена певній тематиці. Тут були відображені й правила поведінки та взаємовідносин між членами команди, установлення порядку на кораблі, покарання моряків за проступки та ін.

У ракурсі нашого дослідження являє інтерес доробок Ф. Прокоповича «Слово похвальное о флоте российском...» (1720), у якому автор наголосив, що поморському «... государству нуждный и полезный есть морской флот», тому необхідно докладати зусиль «ко устроению флота и ко обучению морского плавания» (Прокопович, 1961). За такий внесок Ф. Прокоповича в розвиток морської справи Петро I подарував йому село і два судна: «одно поменьше весельное, другое побольше парусное, въ просторѣиіи зовется бойерѣ, еще новое, нарочно по приказанию его сдѣланное» для Феофана, «какого еще не видано здѣсь между судами по величинѣ и удобству» (Рогович, 1979).

Досить оригіальною працею українського просвітника і державного діяча, яку більшість науковців вважають видатним явищем історії педагогіки, є «Первое учение отрокам» (1720). Тут підкреслено значення морального виховання: «каков отрок есть, таков и муж будет» і запропоновано своєрідний моральний кодекс освіченої людини (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 526).

Фундаментальним доробком загальнопедагогічного змісту просвітника історики педагогіки вважають «Духовний регламент» (1721), у якому вперше документально у вигляді 300 правил було сформульовано основи світського виховання й визначено зміст світської освіти, до якого Ф. Прокопович запропонував включити: «1) грамматику купно с историею и географиею, 2) арифметику и геометрию, 3) логику или диалектику, 4) риторику и/или стихосложение, 5) физику и метафизику, 6) политику, 7) богословие, 8) иностранные языки». Більше того, на його думку, молодь мала «разуметь и о архитектуре, и о врачевстве, и о политическом правительстве, и о всех прочих делах» (Прокопович Теофан, 2002, с. 233). У цій праці йшлося про необхідність навчання не лише дворян і простого народу, а й військових та моряків: «Известно есть всему миру, каковая скудость и немощь была воинства российского, когда оно не имело правильного себе учения, и как несравненно умножилась сила его, когда Петр Первый обучил оно изрядными регулами» (правила, закони) (Прокопович Теофан, 2002, с. 235).

Тут можна знайти й перші методичні рекомендації, наприклад, використовувати наочність при вивченні географії – «показывать перстом на картах и глобусе», й корисні рекомендації щодо розташування навчального закладу: «Место академии не в городе, но в стороне на веселом месте удобное, где несть народного шума, ниже частые оказии, которые обычно

мешают учению, и находит на очи, что похищает мысли молодых человек и прилежать учением не попускает» (Прокопович Теофан, 2002, с. 238).

Аналіз історичних документів цього періоду і праць істориків воєнно-морського флоту свідчить, що рекомендації саме з цього доробку покладені в основу морального виховання гардемаринів Морської академії. У цьому документі було прописано загальні принципи організації виховного процесу: кадети мали бути слухняними, не галасувати під час занять, не сваритися один з одним, ходити завжди охайними, брати приклад з офіцера-вихователя (Прокопович Ф., 1961, с. 468–469). Говорячи про особливе середовище виховання, Ф. Прокопович указував і на необхідність створення в закладі освіти бібліотеки: «без библиотеки как без души академия» та проведення спеціальної перевірки учителів «на знание науки, умения рассказывать и заинтересовывать детей» (Прокопович Теофан. Філософські праці. Вибране, 2012, с. 239).

Відмітимо, що за ініціативи Ф. Прокоповича за указом Петра I при монастирі у 1719 р. була заснована типографія, де й друкувалися всі його праці, підручники та книги для читання. Багато його листів та настанов, на які спиралися не лише церковнослужителі, а й державні діячі та педагоги, вийшли тут друком вже після його смерті (наприклад, «Слова и речи» у трьох частинах, 1765).

Як бачимо, Ф. Прокопович був не просто видатним просвітником XVIII ст. і першим знайомим українцем, який зробив вагомий вклад у розвиток освіти взагалі й морської зокрема; він був головою так званої «Ученой дружины» Петра I, яка об'єднувала найосвіченіших людей того часу з метою модернізації Російській імперії в дусі освіченого абсолютизму. Він не лише обіймав вищі посади (наприклад, другого віце-президента Святого Синоду), а й брав участь у заснуванні наукових установ, Академії наук зокрема.

Теофан Прокопович не лише залишив у спадок численні праці з фізики, філософії, математики, астрономії, логіки, наук про державу і право, а й досвід в організації навчання учнів – у 1721 р. він відкрив при своєму домі в Петербурзі школу, куди приймав сиріт і бідних дітей усякого стану (за 15 років існування школи в ній навчалося 160 хлопчиків). На думку сучасників, ця школа була найкращим закладом того часу і за своїм устроєм, і за якістю тих знань, що надавала своїм вихованцям (Чистович, 1868).

З біографічних видань відомо, що Платон Якович Гамалія походить зі старовинного козацько-старшинського роду. Він навчався в Київській Академії, а у віці 13-ти років вступив до кронштадтського Морського корпусу (закінчив у 1784 р., отримавши чин мічмана). Упродовж 1782–84 рр. ходив у море у складі ескадри віце-адмірала П. Чичагова (майбутнього морського міністра), брав участь у Російсько-шведській війні (1788–1790), після чого був переведений до Морського корпусу. З 1791 р. викладав гардемаринам

морську практику, еволюцію і теорію морського мистецтва, з 1795 р. – виконував обов'язки інспектора класів (Усенко, 2002, с. 47).

Упродовж 1800–1807 рр. П. Гамалея уклав, а типографія корпусу надрукувала кілька підручників, серед яких: «Высшая теория морского искусства» у п'яти частинах, до складу яких увійшов курс алгебри із застосуванням у геометрії та навігації, початкові відомості з механіки; «Теория и практика кораблевождения» з елементами теорії кораблебудування (з 1200 примірників 100 для подарунків було надруковано на так званій «александрійській» бумазі); «Опыт морской практики капитан-командора Морского кадетского корпуса инспектора и Императорской Академии наук члена Платона Гамалея» (Руднев, 2015). В останній з указаних праць читаємо: «Теория и практика должны быть неразлучны... Теория должна быть основана не на произвольных положениях, но на многочисленных и с крайней точностью учиненных опытах..., формулы должны быть просты, удоно приложимы и наблюдениями мореплавателей проверены» (Опыт морской практики, 1827, с. 125).

У збірнику «Записки государственного адмиралтейского департамента» (завданням якого було «распространение морских наук и усовершенствование технической части морского искусства» (Записки, издаваемые Государственным Адмиралтейским департаментом, относящиеся к мореплаванию, наукам и словесности, 2013)), який виходив у період 1807–1827 рр., він надрукував статтю «Рассуждение о ветрах и вкратце о других воздушных явлениях», матеріал якої базувався на власних дослідженнях. На сторінках цього видання можна було зустріти й астрономічні таблиці для мореплавання та статті П. Гамалеї з основ теорії ахроматичних труб, історії оптики та інших питань.

Аналізуючи діяльність П. Гамалеї, можна констатувати, що він був не лише автором підручників з математики, механіки, фізики, навігації та судноводіння, теорії кораблебудування, історії флоту (з числа десятка навчальних книг, що друкувалися типографією морського корпусу за десятиріччя, більше третини належали йому), а й державним діячем – членом Державного адміралтейства, науковцем – почесним членом Імператорської Академії наук, який зробив значний внесок у розвиток теорії та практики морської освіти. Як практик, він здійснив докорінне перетворення навчального процесу морського кадетського корпусу і вперше запровадив прототип курсів підвищення кваліфікації для його викладачів (запрошував відомих фахівців і учених для читання спеціального курсу лекцій з окремих розділів морської теорії та практики) (Зуев, 2005, с. 32).

Заслуговує на увагу й постать іншого теоретика і практика Івана Якимовича Фальковського – історика, математика, географа, астронома та ректора Києво-Могилянської академії (1803–1804). Він народився в селі Білоцерковка біля Києва в родині священника. З 1772 р. до 1775 р. навчався в

Києво-Могилянській академії, після чого виїхав з України. Упродовж 1777–1781 рр. навчався у протестантській школі, піарській гімназії Пешта й Пресбурзькому ліцеї, університеті Буди, вивчав сучасні іноземні мови, історію, географію, експериментальну фізику та інші науки, особливо захоплювався математикою й астрономією. У 1783 р. повернувся до Києва, привіз із собою багато книг, частину яких передав до академічної бібліотеки Києво-Могилянської академії, до якої був прийнятий викладачем. Він передав академії й математичні інструменти, які придбав під час навчання в Угорщині. Упродовж наступних двох десятиріч він викладав тут алгебру, геометрію, астрономію, архітектуру, змішану математику, гідравліку, оптику, а також історію, географію, німецьку мову та філософію.

Після призначення у 1804 році ректором академії, відкрив фізико-математичний кабінет, у якому було зібрано земні й небесні глобуси, сфери Коперника, повітряний насос, електрична машина, телескоп, астролябія, барометр та інше обладнання; при Михайлівському монастирі створив маленьку обсерваторію (першу на території України). Він організував видання «Київських місяцесловів» – альманахів, які друкувалися в типографії Києво-Печерської лаври й містили відомості про положення Місяця і Сонця, такі необхідні для мореплавання, а також статті на історичні теми. На сторінках цього видання він давав низку цінних порад, як і з чого можна зробити телескоп, як шліфувати скло для нього; наводив схеми і креслення сонячних, місячних та зоряних годинників; аналізував астрономічні календарі, що існували в різні епохи в різних народів.

Іван Фальковський написав кілька, важливих для підготовки морських спеціалістів, навчальних книг, серед яких: «Сферична астрономія» та «Теоретична астрономія», у яких детально описав рух Сонця і залежні від цього явища, а також рух Місяця; рукопис «Скорочення змішаної математики, поділене на дві частини, з котрих перша включає механіку, катоптрику, діоптрику і перспективу; а друга тригонометрію сферичну, початки астрономії, географію, хронологію, гномонику, пиротехнію, архітектуру цивільну й військову, – зібране з різних авторів на користь Київського академічного юнацтва» (Київ, 1793), який вирізнявся значною кількістю задач і прикладів з найдосконалішими поясненнями, що супроводжували навчальний матеріал; у «Геометрії» він розглянув питання, що стосуються фігури та розмірів Землі, зокрема знаходження довготи й широти різних місцевостей. У цьому підручнику читаємо: «Фігура Землі майже подібна до фігури кулі», а Земля «під екватором вище, ніж під полюсами» (Булашев, 1883).

І. Я. Фальковський був високоосвіченою людиною із різнобічними науково-практичними інтересами. Так, ще під час навчання в Офенському університеті в Угорщині (1780) він уклав «відповідно професорським поясненням» «Правила цивільної архітектури», а наприкінці своєї діяльності

написав «Короткий poradник про лікування хвороб простими засобами» та «Записки о Кієво-Могилянської академії» (Хижняк, 2013, с. 261).

На жаль, значна частина 92-томної рукописної спадщини І. Я. Фальковського (наукові праці, нариси, проповіді – усього близько 1300 доробок) до сьогодні зберігаються в рукописах і чекають на видання та детальне вивчення, так само, як і об'єктивна оцінка його особистого внеску в розвиток освіти України, морської і технічної зокрема.

Наступним у списку видатних випускників Київської академії, які сприяли розвитку морської освіти в Україні, є Полетика Григорій Андрійович. Після закінчення академії він склав іспити з латинської, грецької, німецької та російської мов у Петербурзі і в 1746 р. обійняв посаду перекладача при Академії наук; з 1748 р. до 1764 р. працював перекладачем у Священному Синоді.

З 1764 Г. Полетика працював головним інспектором Морського шляхетного кадетського корпусу. Тут він розробив і представив програму реформування навчання, яку в 1765 р. затвердив очільник закладу І. Голенищев-Кутузов. Ця «Програма», як зазначав військово-морський історик Ф. Веселаго, хоча «впоследствии несколько изменялась сообразно большому или меньшему требованию офицеров для флота... в главных чертах оставалась та же самая» (Веселаго, 1852, с. 158-160). Крім цього, він перекладав і видавав книжки з морської справи, сприяв написанню підручників викладачами корпусу, особисто уклав словник шістьма мовами, який мав «сприяти молодим людям Росії в навчанні тих мов, які є найголовнішими у світі і найпотрібнішими науками вважаються» (Лазаревський, 1891).

У 1767 р. Г. Полетика був обраний депутатом до «Комисии для зготования проекта Уложения». Підготовлені ним документи надали підстави сучасникам характеризувати його як: «... съ одной стороны вообще защитникомъ автономности Малороссіи, а съ другой – ревнивымъ ходатаемъ объ утвержденіи за «малороссійскимъ шляхетствомъ» тѣхъ «правъ и привилегій», которыя де во «время бытности Малыя Россіи подъ Польшею подтверждаемы были» (Модзалевский, 1914, с. 119). Отже, Г. Полетика «славився своею ученостью и патріотизмомъ къ краю своему» (Горобець та ін., 2001). Більше того, під час роботи в комісії він уклав об'ємну збірку правових документів задля обґрунтування претензій Гетьманщини на автономне існування.

У 1773 р. він вийшов у відставку і виїхав до України. Писав статті для публікації в «Ежемесячныхъ Сочиненіяхъ», проте далеко не всі були надруковані, зокрема «О началѣ, возобновленіи и распространеніи ученія и училищъ въ Россіи и о нынѣшнемъ оныхъ состояніи»; підготував до друку доробки: «Записка о начале Киевской Академии», «Сборник прав и привилегій малороссійского шляхетства» та ін.

Переклади Г. Полетики з античної філософії (Арістотеля, Епіктета, Ксенофонта) «належать до перших серйозних філософічних перекладів у ро-

сійській мові. Цікава і сама ця мова – її сучасники закидали українізмами. Треба думати, що через українців-перекладачів в російську філософічну термінологію увійшло чимало українських елементів» (Хижняк, 2003, с. 64-65). Його «Накази» депутатам в Катерининську комісію 1767–1774 рр., видані згодом «Киевской стариной», можна вважати прикладом ведення державних справ, а численні матеріали його особистого архіву склали основу для видання двох томів «Материалов для отечественной истории» (1853–1855 рр.).

За 25 років перебування в Петербурзі він зібрав бібліотеку з кількох тисяч томів (серед яких була значна кількість рукописів і стародруків), яка була однією з найкращих у тодішній Росії. На жаль, вона майже вся загинула під час пожежі в морському корпусі в 1777 р. Інша бібліотека, зібрана ним і доповнена його дітьми, частково була розкрадена, частково – розпорошена по численних архівосховищах України та Росії, що значно ускладнює сьогодні створення цілісної картини щодо його внеску в розвиток освіти, морської зокрема.

Висновки. Як відомо, за понад 200 років існування Київської академії в ній навчалося близько 25 тисяч українців, які склали основну частину національної еліти, представники якої впродовж XVIII–XIX століть займали урядові посади, були відомими просвітницькими діячами, часто виступали в ролі меценатів. Окремі випускники академії стали провідниками українського впливу в Росії, який охопив майже всі аспекти культурно-освітнього життя, зокрема в галузі технічно-морської освіти. З одного боку, діяльність більшості з них була пов'язана із суспільно-економічним розвитком Російської імперії, з іншого – України, землі якої впродовж названих століть входили до її складу.

На сьогодні, із відкриттям нових джерел та їх неупередженим прочитанням, стає зрозумілим, що внесок окремих постатей, випускників академії зокрема, у розвиток морської освіти України є значним і вагомим, проте встановлення їх ролі в цьому процесі залишається до кінця не здійсненим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булашев, Г. (1883). Иреней Фальковский коадьютор киевский. *Киевская старина*, 5, 89-120 (Bulashev, H. (1883). Irenei Falkovskii Coadjutor of Kyiv. *Kyivan Antiquity*, 5, 89-120).
2. Веселаго, Ф. Ф. (1852). *Очерк истории Морского кадетского корпуса с приложением списка воспитанников за 100 лет*. СПб.: тип. Морск. кадетск. корпуса (Veselaho, F. F. (1852). *Outline of the history of Maritime Cadets Corps with amendment of the list of cadets for 100 years*. Saint Petersburg: Publishing House of Maritime Cadets Corps).
3. Горобець, В., Хижняк, З. (2001). Полетика Г. А. *Кієво-Могилянська Академія в іменах. XVII–XVIII ст.: Енциклопедичне видання*, (сс. 431-433) (Horobets, V., Khyzhniak, Z. (2001). *Poletyka H. A. Kyiv-Mohyla Academy in names. XVII–XVIII century: Encyclopaedic edition*, (pp. 431-433)).
4. Записки, издаваемые Государственным Адмиралтейским департаментом, относящиеся к мореплаванію, наукам и словесности (2013). *Directmedia* (Notes,

published by the State Admiralty Department, related to navigation, science and literature (2013). *Directmedia*).

5. Зуев, Г. И. (2005). *Историческая хроника Морского корпуса. 1701-1925 гг.* СПб. (Zuiev, H. I. (2005). *Historical chronicles of Maritime Corps. 1701-1925.* St. Petersburg).

6. Лазаревский, Ал. (1891). Отрывки изъ семейнаго архива Полетикъ. *Кіевская Старина*, 4, 97-116 (Lazarevskii, Al. (1891). Fragments from family archives of Poletik. *Kyivan Antiquity*, 4, 97-116).

7. Модзалевский, В. Л. (1914). *Малороссийский родословник*. К. (Modzalevskii, V. L. (1914). *Genealogic book of Malorossia*. Kyiv).

8. Нічик, В. М. (1977). *Феофан Прокопович*. М.: Мысль (Nichyk, V. M. (1977) *Feofan Prokhorovych*. М.: Mysl).

9. Опыт морской практики: Соч. кап.-командор Мор. кадет. корпуса инспектор и Имп. Акад. наук чл. Платон Гамалея (1827). Ч. 1-2. Санкт-Петербург: при Мор. кадет. корпусе (*Experience of seamanship: Work of Captain-Commander of Maritime Cadets Corps, inspector and member of the Emperor's Academy of Sciences Platon Hamaliia*. (1827). P. 1-2. St. Petersburg: Publishing House of Maritime Cadets Corps.).

10. Прокопович Теофан. *Філософські праці. Вибране*. (2012). К.: Вид-во «Дніпро» (*Prokhorovych Theophan. Philosophic Works. Selected*. (2012). Kyiv: "Dnipro" Publ. House).

11. Прокопович, Ф. (1961). *Сочинения*. М.-Л.: Изд-во Академии наук СССР (Prokhorovych, F. (1961). *Works*. М.-L.: Publ. House of Academy of Sciences of USSR).

12. Прокопович Теофан (2002). В В. І. Шинкарук (Ред.), *Філософський енциклопедичний словник*, (С. 526). Київ: Абрис (Prokhorovych Theophan (2002). V. I. Shynkaruk (Ed.), *Philosophic Encyclopaedic Dictionary*, (p. 526). Kyiv: Abrys).

13. Рогович, М. Д. (1979). *Основні віхи життя та діяльності Ф. Прокоповича. Філософські твори*. К.: Наукова думка (Rohovich, M. D. (1979). *Main life milestones of F. Prokhorovych*. Kyiv: Naukova Dumka).

14. Руднев, Д. В. (2016). Издание учебной литературы в Морском кадетском корпусе на рубеже XVIII и XIX вв. *Четвертые Лупповские чтения. Доклады и сообщения*. Санкт-Петербург, 15 мая 2015 г. СПб.: БАН, (сс. 63-75) (Rudnyev, D. V. (2016). Publishing of educational literature at Maritime Cadets Corps at the edge of 18th and 19th centuries. *The Fourth Luppo Readings. Reports and Information*. St. Petersburg, May 15, 2015: BAN, (pp. 63-65)).

15. Сірополко, С. (2001). *Історія освіти на Україні*. Київ: Наук. думка (Siropolko, S. (2001). *The History of Education in Ukraine*. Kyiv: Scientific Idea).

16. Тригубенко, В. В. (2002). *Освіта і педагогічна думка в Києві за тисячу років*. К.: Кадри (Tryhubenko, V. V. (2002). *Education and Pedagogical Ideas in Kyiv for a Thosand Years*. Kyiv: Kadry).

17. Усенко, П. Г. (2002). Гамалія (Гамалея) Платон Якович. *Енциклопедія історії України*, Т. 2, С. 47. К.: Наукова думка (Usenko, P. H. (2002). Hamaliia (Hamaleia) Platon Yakovych. *Encyclopaedia of the History of Ukraine*, Vol. 2, P. 47. Kyiv: Scientific thought).

18. Хижняк, З. І. (2003). *Історія Києво-Могилянської академії*. К.: КМ Академія (Khyzhniak, Z. I. (2003). *The history of Kyiv Mohyla Academy*. Kyiv: KM Academy).

19. Хижняк, З. І. (2013). Фальковський Іван Якимович. *Енциклопедія історії України*, Т. 10, С. 261. К.: Наукова думка (Khyzhnyak, Z. I. (2013). Falkovskyi Ivan Yakimovych. *Encyclopaedia of the History of Ukraine*, Vol. 10, P. 261. Kyiv: Scientific thought).

20. Чистович, И. (1868). Есофанъ Прокоповичъ и его время. *Сборникъ статей, читанныхъ в Отделеніи русскаго языка и словесности Имп. Академіи Наук*. Т. 4, (сс. 15-17). Спб. (Chystovych, I. (1868). Yesophan' Prokhorovych and his times. *Collection of*

articles read at the Department of the Russian Language and Philology of the Emperor's Academy of Sciences, Vol. 4, (pp. 15-17). St. Petersburg).

РЕЗЮМЕ

Рябуха Иван. Роль выпускников Киевской академии в развитии морского образования в Украине (XVIII – XIX века).

Киево-Могилянская академия всегда была тем местом, где выросли интеллектуальные лидеры своего времени. Ее выпускники имели огромное влияние на развитие всех секторов экономики и сфер деятельности государства. В статье рассматривается влияние деятельности выдающихся выпускников Киевской академии XVIII–XIX веков на развитие морского образования в Украине. Всесторонне освещается вклад в развитие морской теории – создание учебников, атласов, учебных программ; и морской практики – подготовка преподавателей морских учебных заведений, внедрение новых подходов в образовательный процесс.

Ключевые слова: Киевская академия, морское образование, развитие, морской кадетский корпус.

SUMMARY

Ryabukha Ivan. Role of Kyiv Academy graduates in the development of maritime education in Ukraine (XVIII – XIX centuries).

Taking into account processes of public life rennovation taking place in recent year in Ukraine, the issues connected with establishment of historical truth about the role of separate state public officials and servants in development of national education and science become actual, especially their contribution into this process. Comprehensive analysis of activity of graduates of the first Ukrainian higher educational establishment – Kyiv academy is of special interest in this regard.

It is generally known, that Kyiv academy trained plenty of scientific and educational figures during several hundreds years of its activity; they made a considerable contribution into development of practically all spheres of public life of the country, assisted to development of education and culture in Ukraine by their scientific and practical activity. However, the role of some of them in relation to development of seamanship in Ukrainian lands remains out of sight of researchers. Many prominent scientists, cultural and political figures went out from the students of Kyiv academy. The study of their role and role of other prominent historical figures in history of Ukraine of period of the XVIII–XIX centuries was founded by V. Antonovych, M. Arkas, D. Bapaliw and continued by S. Babyshyn, V. Nichyk and others. However, neither the past nor the modern researchers investigated the contribution of graduates of Kyiv academy to development of maritime education in Ukraine.

The aim of the article is to reveal the contribution of Kyiv academy graduates of the XVIII–XIX centuries in formation and development of maritime education in Ukraine.

As it has been found out, some graduates of Kyiv academy of the XVIII–XIX centuries became the foundation of the national elite: took major state positions, were famous educators, patrons of the arts etc. They implemented Ukrainian influence in the Russian Empire's life, particularly in the area of technical and maritime education. The article deals with the influence the outstanding graduates' activity had on development of maritime education in Ukraine. Their input into maritime theory – maritime textbooks, atlases, curricula creation; and maritime practice – maritime lecturers' training, implementation of new methods into educational process – are given here.

Key words: Kyiv academy, maritime education, development, Maritime Cadets Corps.

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 376-056.262-053.4:78

Юлія Бондаренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-6190-7648

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/334-343

КОРЕКЦІЙНИЙ ВПЛИВ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

У статті висвітлено й обґрунтовано шляхи посилення корекційної ефективності музичної діяльності на особистісний розвиток дошкільників зі зниженим зором. Методика дослідження включала п'ять напрямів вивчення: потребово-мотиваційний, емоційно-ціннісний, когнітивний, психомоторний, креативний. Отримані результати констатувальної діагностики виявили значне відставання дітей зі зниженим зором від їхніх однолітків із нормальним зором. Посиленню корекційної ефективності музичної діяльності сприяло впровадження спеціальних методів, прийомів і засобів особистісного розвитку, корекційно-розвиткових занять під час чотирьох етапів корекційної роботи: пропедевтичного, підготовчого, колекційного, репрезентативного. Результати проведеного експерименту засвідчили поліпшення інтелектуального, емоційного, мовленнєвого, рухового, музично-естетичного, у цілому – особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором експериментальної групи.

Ключові слова: дошкільники зі зниженим зором, музична діяльність, шляхи корекційного впливу, особистісний розвиток.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку України характеризується інтеграцією до європейського простору, що вимагає реформування освіти, зокрема її дошкільної ланки як основи становлення й розвитку особистості. Великими можливостями для розвитку особистості володіє музичне мистецтво, що прилучає дитину до загальнолюдських цінностей, сприяє її духовному становленню. Включення дітей у музичну діяльність відіграє незамінну роль в їхньому духовному, моральному, культурному та музично-естетичному розвитку.

З початку ХХ ст. й до теперішнього часу залишається актуальною проблема корекційного впливу музичного мистецтва на розвиток дітей з особливими освітніми потребами (Картава, 2016; Куненко, 2001; Квітка, 2012).

Аналіз актуальних досліджень. Сучасне розуміння корекційно-розвивального впливу музичного мистецтва ґрунтується на фундаментальних дослідженнях проблеми корекційної спрямованості процесу навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами (Виготський, 1987; Синьов, 2006). У галузі дошкільної тифлопедагогіки вагомими в цьому напрямі виявилися дослідження Є. Синьової, (Синьова,

2012), С. Федоренко (Федоренко, 2009), у яких підкреслено, що головний акцент у корекційно-педагогічній роботі з дітьми з порушеннями зору робиться на комплексному впливові на різні компоненти структури особистості. Утім, у дошкільній тифлопедагогіці проблема корекційного впливу музичної діяльності на розвиток особистості дітей зі зниженим зором не підлягала цілісному вивченню.

Мета статті – висвітлення й обґрунтування шляхів посилення корекційної ефективності музичної діяльності на особистісний розвиток дошкільників зі зниженим зором.

Для розв'язання завдань дослідження використано *теоретичні методи*: аналіз, синтез, узагальнення літератури з метою визначення змісту та здійснення компонентного структурування корекційного спрямування музичної діяльності; *емпіричні методи*: констатувальний експеримент з виявлення рівнів і особливостей особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором та формувальний експеримент для перевірки ефективності корекційної роботи; *статистичні*: методи математичної статистики із застосуванням t-критерію Стьюдента та точного критерію Фішера з метою оцінки динаміки особистісного розвитку дітей зі зниженим зором, достовірності отриманих даних в експериментальній і контрольних групах на формувальному етапі дослідження й ефективності проведеної експериментальної роботи.

Виклад основного матеріалу. Зорові порушення й захворювання відображаються на формуванні всієї діяльності людини та її психічних функціях, провокують виникнення несприятливих умов розвитку, появу вторинних відхилень в особистості, що підкреслює важливість і необхідність організації корекційно спрямованого процесу музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором (Bondarenko, 2016; Куненко, 2001). При цьому в спеціальній психології стверджується, що корекційні зусилля повинні спрямовуватися на усунення недоліків і розвиток пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, фізичних, моторно-рухових якостей, мовлення та, у цілому, особистості дитини з психофізичними порушеннями, зокрема з порушеннями зору (Синьова, 2012). Дошкільний вік є сенситивним для формування вмінь і навичок музичної діяльності та сприятливим для корекції порушень психофізичного розвитку (Виготський, 1987; Синьов, 2006).

Узагальнюючи підходи міжгалузевої інтеграції наукових знань, музична діяльність корекційного спрямування трактується як спосіб залучення дитини зі зниженим зором у процес музичного виховання, тим самим здійснюючи не лише освітній, виховний і розвивальний впливи на її особистість, а й корекційний, стимулюючи виправлення порушених компонентів особистісного розвитку та поліпшуючи останній. Як системну цілісність визначено структуру корекційного спрямування музичної діяльності, до складу якої увійшли чотири блоки: музичної спрямованості,

музично-когнітивний, музично-праксеологічний, музично-творчий із відповідними компонентами особистісного розвитку: потребово-мотиваційний, емоційно-ціннісний, когнітивний, психомоторний та креативний. Цілеспрямований корекційний вплив на порушені компоненти має покращити рівні особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором, що в подальшому сприятиме їх соціалізації.

Дослідження рівнів і особливостей особистісного розвитку (ОР) відбувалося за спеціально розробленою діагностичною методикою, що містила п'ять компонентів ОР з відповідними показниками: I-й – потребово-мотиваційний компонент (наявність інтересу до музичного мистецтва, бажання брати участь у різних видах музичної діяльності); II-й – емоційно-ціннісний компонент (прояв емоційної активності в реагуванні на музику, сформованість емоційного словника, розвиток музичних уподобань); III-й – когнітивний компонент (сприймання й розуміння музики, адекватність і виразність мовлення); IV-й – психомоторний компонент (музично-рухова активність, просторова організація рухів, координація рухів; координація рухів загальної та дрібної моторики з мовленням); V-й – креативний компонент (здатність до пісенної та музично-рухової творчості).

У процесі вивчення компонентів ОР було використано комплекс методик в авторській адаптації: методика вивчення музичного розвитку дітей дошкільного віку з нормальним зором Л. Комісарової, І. Романюк, методика діагностики рівнів розвитку початкової музичної освіченості дітей із порушеннями зору Л. Куненко, методика визначення ознак експресії з опорою на зображення «Вербальна фіксація» А. Щетиніної, методика діагностики слухання (сприймання) музики Е. Костіної, методика дослідження виразності мовлення О. Лазаренко, методика дослідження сформованості просторових характеристик рухів В. Кручиніна, діагностична методика «Вивчення просторової організації рухів» Т. Тихоніної, методика виявлення рівнів розвитку координації рухів Н. Сорокіної.

У констатувальному експерименті брали участь 472 дошкільники зі зниженим зором та 470 дітей із нормальним зором. На формуальному етапі дослідження було охоплено в експериментальній та контрольній групах по 236 дітей із закладів дошкільної освіти м. Києва, Дніпропетровської, Сумської, Тернопільської, Херсонської, Чернігівської областей. У I контрольну групу увійшли діти з нормальним зором (н/з), у II контрольну та експериментальну групи – зі зниженим зором (зн/з).

Порівняльний аналіз емпірично одержаних даних на констатувальному етапі дослідження дозволив виявити значне відставання дітей зі зниженим зором від їхніх однолітків із нормальним зором за всіма рівнями особистісного розвитку: високого на 13,3 %, достатнього на 18,6 %, середнього на 17,1 %, початкового на 14,8 % (рис. 1).

Виходячи з вище наведених даних, постає проблема знаходження шляхів посилення корекційної ефективності музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором. Метою реалізації корекційного спрямування музичної діяльності визначено покращення рівнів музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором завдяки вирішенню групи корекційно-розвивальних завдань, спрямованих на розвиток і корекцію порушених його компонентів. До цих завдань віднесено:

1. Потребово-мотиваційні: формування інтересу до спілкування з музичним мистецтвом, бажання участі в різних видах музичної діяльності.
2. Емоційно-аксіологічні: розвиток емоційної активності, музичних уподобань, активізація словника емоційної лексики.
3. Когнітивно-гносеологічні: розвиток сприймання й розуміння музичних творів, їх змісту та виразних засобів, подолання вербалізмів уявлень. Розвиток виразності мовлення, активізація мовленнєвої та комунікативної діяльності.
4. Дієво-практичні: розвиток музично-рухової активності, просторової організації рухів, координації рухів, узгодження їх із мовленням. Подолання специфічних особливостей виконання рухів (невпевненості, неузгодженості, скутості, стереотипності, порушень ходи та ін.), а також недоліків просторового орієнтування (неправильної траєкторії руху, страх руху в просторі, зниження активності та ін.).
5. Креативні: розвиток здатності до вигадкування (мелодії, рухового образу), вироблення самостійності у творчому процесі, подолання негативних проявів (невизначеності, схематичності та ін.) під час створення нових продуктів музичної діяльності
6. Компенсаторні: розвиток сенсорно-перцептивної сфери.

Реалізація завдань здійснювалася під час чотирьох етапів корекційної роботи. На *першому – пропедевтичному етапі* (період раннього дитинства) за допомогою доступних видів, форм і засобів музичної діяльності та за умов постійного нарощування успіхів у різних її видах, закріплення досягнутих позитивних результатів, застосування спеціальних корекційних прийомів і засобів стимулювання, активізації та опосередкованої допомоги дорослих у дітей розвивалося слухове сприймання; формувалися й розвивалися музичні образи, розвивалося мовлення, мотивація спілкування та музично-ритмічні рухи. У такий спосіб здійснювалася підготовка дітей до сприймання музичної інформації на полімодальній основі, що забезпечувало еластичність включення сенсорних аналізаторів у компенсаторну роботу. Пропедевтичні заняття переважно проводились у родинному середовищі.

На *другому – підготовчому етапі* – увага приділялася розвитку інтересу дітей до музики й бажання спілкуватися з нею, брати участь у різних видах музичної діяльності, що забезпечувало формування потребно-

мотиваційного компоненту музично-особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором. Реалізація цього етапу відбувалась у режимі дня дошкільників – у процесі освітніх занять вихователів і спеціалістів закладу, самостійної дитячої діяльності, а також в умовах родинного виховання.

У межах предмету дослідження акцентовано увагу на реалізації *третього – корекційного етапу* експериментальної роботи. Він детермінований методами, прийомами й засобами управління особистісним розвитком і спеціальними формами організації музичної діяльності.

Четвертий – репрезентаційний етап спрямований на показ (демонстрацію) дошкільниками зі зниженим зором їхніх музичних і музично-рухових здобутків у процесі музично-розважальних заходів, самостійної музичної діяльності тощо. Даний етап є свідченням результативності проведеної корекційної роботи.

У технологіях формувального експерименту застосовувалася низка методів, прийомів і засобів особистісного розвитку, а саме: *словесні* (розповідь, бесіда, пояснення, використання художнього слова); методи та прийоми цілеспрямованої допомоги педагога (інструкції, поради, словесна підтримка, підказка); метод ритмодекламації, прийом кольорового співвіднесення; *наочні* (показ, ілюстрація, демонстрація) з використанням музично-дидактичних, мультимедійних засобів унаочнення педагогічного процесу; *практичні* (вправи, поетапне навчання, симультанні дії, імітування, креативне відтворення, придумування, проблемно-пошукові ситуації, створення ситуації успіху). Особливого значення надавалося використанню *методів і прийомів компенсаторного розвитку* (полісенсорне сприймання музики, «тактильне» сприймання музики, мімічне відображення характеру музики). Для посилення ефективності корекційного впливу на порушені компоненти особистісного розвитку впроваджено корекційно-розвивальні заняття: ритміка, музична логоритміка, горизонтальна ритмопластика, музикотерапія, кожне з яких спрямоване на комплексну реалізацію корекційно-розвивальних завдань з акцентованим впливом на окремі порушені компоненти особистісного розвитку завдяки впровадженню специфічних видів музичної діяльності.

Результати формувального етапу дослідження засвідчили ефективність і результативність організованої і проведеної корекційної роботи, завдяки чому особистісний розвиток дітей експериментальної групи (зн/з) значно покращився за всіма показниками, порівняно з дітьми цієї самої категорії з II контрольної групи (зн/з) (із суттєвою різницею на початковому – 10,5 % та достатньому – 10,1 % рівнях і, менш суттєвою – на високому – 5,7 % і середньому – 5,3 % рівнях) і наблизився до рівнів особистісного розвитку дітей із нормальним зором із I контрольної групи, де найменшу різницю між ними становив початковий рівень – в 1,8 % (на констатувальному 14,8 %). Позитивні зрушення відбулись у досліджуваних

дітей із достатнім рівнем, де різниця між ними склала 5,5 % (на констатувальному – 18,6 %), високим – у 5,7 % (на констатувальному 13,3 %) та середнім – у 13,0 % (на констатувальному – 17,1 %).

Для підтвердження результатів дослідження проведено математичну обробку й перевірку достовірності отриманих даних. За допомогою t-критерію Стюдента зафіксовано наближення рівнів особистісного розвитку в дітей з експериментальної групи до рівнів особистісного розвитку дітей із нормальним зором. За допомогою точного критерію Фішера встановлено більшу коригуючу дієвість корекційної роботи для початкового рівня особистісного розвитку.

Дані діагностики в експериментальній групі продемонстрували позитивну динаміку в особистісному розвитку в усіх досліджуваних його компонентів і показників, зокрема зміни відбулись у *потребово-мотиваційному компоненті ОР*: з'явився інтерес до музичного мистецтва, бажання частіше слухати музичні твори в живому виконанні, аудіо-записи як на музичних заняттях, так і в режимі дня закладу, гратися, малювати, ліпити під музику, активно включатись у різні види музичної діяльності, виявляючи позитивні адекватні емоційні реакції. Позитивні зрушення відбулись й у розвитку *емоційної активності* дитини завдяки корекції та розвитку навичок мовленнєвих інтонацій, навчанню співвідносити характер музики з емоційними станами людини. Завдяки проведеній корекційній роботі збільшився обсяг *емоційного словника* дітей зі зниженим зором. Діти навчилися розрізняти й називати емоцію, що позначає спокійний стан, а також стани «гніву», «суму», «страху», «здивування», застосовували емоційну лексику в експресивному мовленні, під час опису музичного образу, власних почуттів, які викликала музика.

Корекційна робота передбачала активізацію прослуховування музичних творів дітьми зі зниженим зором з метою розвитку в них музичних уподобань, і зокрема, *адекватно-оцінного ставлення* до музики. У цьому процесі в дітей значно розширилося коло їхніх музичних уподобань, вони стали більш ініціативними у виборі музичних творів і пропонували різнобічний їх спектр для прослуховування, обґрунтовуючи свій вибір.

Відбулася позитивна динаміка й у розвитку *сприймання та розуміння музики*, її змісту і виразних засобів. Характеризуючи якісні зміни, можна відзначити, що діти почали уважніше слухати музику та, відповідно, сприймати й розуміти цілісний музичний образ, спроможні були відтворити його у виразних рухах, при цьому користувалися набутим музичним досвідом. Висловлювання дітей щодо змісту прослуханої музики стали більш емоційними й відрізнялися цікавими думками, яскравими реальними образами, виражали власний досвід, емоції та почуття.

Якісні зміни засвідчили покращення вмінь користуватися засобами *мовленнєвої виразності*: правильно регулювати темп мовлення, переходити від помірнього до повільного; ритмічно промовляти запропонований педагогом вербальний віршований і невіршований матеріал, чути власні помилки й ті, які роблять інші діти, намагаючись самотійно виправити їх; правильно регулювати динаміку свого звучання, відтворювати голосом звуки різної висоти, не змішуючи їх промовляння в діадах «низький-середній», «середній-високий» звук, а також у процесі переходу від низького до середнього або від середнього до високого звучання; відтворювати задану інтонаційну модальність і емоційну насиченість мовлення.

Упровадження корекційної роботи сприяло й позитивним змінам в розвитку *психомоторного компоненту ОР* у єдності всіх його досліджуваних показників. Характеризуючи якісні зміни, можна стверджувати, що діти експериментальної групи під час організації рухів у просторі намагалися зберігати траєкторію руху по умовній прямій лінії, навчилися добре розрізняти «праворуч-вправо» – «ліворуч-вліво» й рухатися відповідно до цих напрямків і в проміжних, знаходити центр зали. Відмічено позитивні зміни в якості ходьби, що стала більш упевненою, ритмічною, з дотриманням відповідної відстані один від одного. Виявлено покращення скоординованої взаємодії рухів руками й ногами з темпо-ритмічним узгодженням їх із музикою та обох рук під час виконання одночасних протилежних рухів правою та лівою руками.

Значно підвищилися рівні розвитку *креативного компоненту ОР*, діти почали із задоволенням вигадувати прості мотиви мелодії, закінчення музичних фраз у заданому настрої; проявляли елементи творчості в музично-руховій діяльності, імпровізували й самотійно вигадували нові прості рухи, намагаючись виконати їх емоційно-виразно, відповідно до характеру мелодії, персонажів і сюжету дитячого музичного твору; у міміці з'явилися активні прояви емоцій, які відповідали музичному образу.

Важливим досягненням у процесі впровадження чотирьох етапів колекційної роботи став *компенсаторний розвиток* дітей, що передбачав використання збережених аналізаторних систем у різних видах музичної діяльності, які спрямовувалися педагогом на розвиток слухового сприймання, тембрового, динамічного, ритмічного, мелодійного слуху, кінестетичного та рухово-кінестетичного аналізатора тощо. У цій роботі важливе значення надавалося розвитку залишкового зору, його окорухового механізму, простежуючих функцій, глибинного зору, формуванню навичок зорової оцінки відстані між об'єктами (окоміру), кольорового зору тощо.

Висновки. Музичну діяльність корекційного спрямування визначаємо як спосіб залучення дитини зі зниженим зором у процес музичного виховання, тим самим здійснюючи не лише освітній, виховний і розвивальний впливи на її особистість, а й корекційний, стимулюючи

виправлення порушених компонентів особистісного розвитку та поліпшуючи останній. У структурі корекційного спрямування музичної діяльності виокремлено чотири блоки: музичної спрямованості, музично-когнітивний, музично-праксеологічний, музично-творчий із відповідними компонентами особистісного розвитку: потребово-мотиваційний, емоційно-ціннісний, когнітивний, психомоторний та креативний.

Отримані результати констатувальної діагностики виявили значне відставання дітей зі зниженим зором від їхніх однолітків із нормальним зором. По завершенні формувального експерименту особистісний розвиток мав позитивну тенденцію в експериментальній групі порівняно з контрольними групами. Шляхами посилення корекційної ефективності музичної діяльності дошкільників зі зниженим зором визначено впровадження спеціальних методів, прийомів і засобів особистісного розвитку, корекційно-розвиткових занять, проведення корекційної роботи, що відбувалася на чотирьох етапах: пропедевтичному, підготовчому, корекційному, репрезентативному.

Отже, упровадження окреслених у роботі шляхів посилення корекційної ефективності музичної діяльності дозволило суттєво покращити рівні особистісного розвитку дошкільників зі зниженим зором у єдності таких його компонентів: потребово-мотиваційного, емоційно-ціннісного, когнітивного, психомоторного, креативного.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский, Л. С. (1987). *Психология искусства*. Москва: Педагогика (Vygotskii, L. S. (1987). *Psychology of art*. Moscow: Pedagogics).
2. Картава, Ю. А. (2016). Роль музичного виховання в ранній соціалізації дітей з порушеннями зору. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (58), 398-407 (Kartava, Yu. A. (2016). The role of music education in the early socialization of children with visual impairments. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (58), 398-407).
3. Квітка, Н. О. (2012). Заняття з музикотерапії для дітей дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку. *Дефектологія*, 4, 11-15 (Kvitka, N. O. (2012). Classes in music therapy for preschool children with complicated disorders of psychophysical development. *Defectology*, 4, 11-15).
4. Куненко, Л. О. (2001). Використання музики як корекційно-компенсаторного і терапевтичного засобу у спеціальній школі. *Медико-психологічні проблеми дефектології*, 97-103 (Kunenko, L. O. (2001). Using music as a compensatory remedial and therapeutic means in special school. *Medical and psychological problems of defectology*, 97-103).
5. Синьов, В. М. (2006). Психологічні закономірності розвитку і соціалізації особистості як теоретико-методологічне підґрунтя розробки виховних і корекційних концепцій. *Актуальні проблеми юридичної психології*, 15-19 (Syniov, V. M. (2006). Psychological regularities of development and socialization of personality as a theoretical and methodological basis for the development of educational and correctional concepts. *Actual problems of legal psychology*, 15-19).

6. Синьова, Є. П. (2012). *Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова (Syniova, Ye. P. (2012). *Features of development and education of the person with deep visual impairments*. Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov).

7. Федоренко, С. В. (2009). *Тифлодидактика*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. (Fedorenko, S. V. (2009). *Tyflodydactics*. Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov).

8. Bondarenko, Y. A. (2016). Stages of scientific comprehension beginning and development of the versatile influential mechanisms of the music art to a human. *European journal of Special Education Research*, 1, 13-23.

РЕЗЮМЕ

Бондаренко Юлія. Коррекционное воздействие музыкальной деятельности на развитие личности дошкольника с пониженным зрением.

В статье освещены и обоснованы пути усиления коррекционной эффективности музыкальной деятельности на личностное развитие дошкольников с пониженным зрением. Методика исследования включала пять направлений изучения: потребностно-мотивационный, эмоционально-ценностный, когнитивный, психомоторный, креативный. Полученные результаты констатирующей диагностики показали значительное отставание детей с пониженным зрением от их сверстников с нормальным зрением. Усилению коррекционной эффективности музыкальной деятельности способствовало использование специальных методов, приемов и средств личностного развития, коррекционно-развивающих занятий во время четырех этапов коррекционной работы: пропедевтического, подготовительного, коррекционного, репрезентативного. Результаты проведенного эксперимента показали улучшение интеллектуального, эмоционального, речевого, двигательного, музыкально-эстетического, в целом – личностного развития дошкольников с пониженным зрением экспериментальной группы.

Ключевые слова: дошкольники с пониженным зрением, музыкальная деятельность, пути коррекционного воздействия, личностное развитие.

SUMMARY

Bondarenko Yuliia. Correctional impact of musical activity on the development of the personality of a preschooler with reduced vision.

The author actualized the problem of correctional impact of musical activity on the development of the personality of pre-school children with reduced vision, the necessity to determine the content range and structuring of the correctional direction of musical activity. The comprehensive methodology of investigation of the levels and peculiarities of the personality development, which includes five components: needs-motivational, emotional-value, cognitive, psychomotor, creative, has been developed. A comparative study of the levels and characteristics of the personality development of pre-school children with reduced vision with peers with normal vision has been carried out.

The empirical material, acquired at the ascertaining stage of the study, indicated the urgent need to find effective ways of increasing the correctional efficiency of the musical activity of children with reduced vision in order to improve their personality development levels by solving a group of correctional-developmental tasks: needs-motivational, emotional-axiological, cognitive-epistemological, effective-practical, creative, compensatory. It is proved that the way of increasing correctional efficiency of musical activity of the studied category of children is introduction of special methods, techniques and means of personal development, correctional and developmental activities (rhythmics, musical logorhythmics, horizontal rhythm plastics,

musical therapy) during four stages of corrective work: propaedeutic, aimed at preparation of the child to musical perception; preparatory – for the development of interest in musical activity; corrective – for correction of the impaired components of personal development; representative – for demonstration of achievements in musical activity.

Experimental verification of the carried out corrective work has shown the effectiveness and feasibility of its implementation with children with reduced vision. Upon completion of the molding experiment, personal development had a positive tendency to increase in the experimental group as compared with control groups, approaching the corresponding results of children with normal eyesight. In order to confirm the results of the study, the mathematical processing and validation of the results obtained with the help of the Student's t-criterion and Fischer's exact criterion have been carried out. The ways of enhancement of correctional efficiency of the musical activity are directed at improvement of intellectual, emotional, speech, motor, musical-aesthetic, in general – personal development of preschool children with reduced vision.

Key words: *preschool children with reduced vision, musical activity, ways of correctional influence, personal development.*

УДК 373.2.016:796.3

Ірина Власенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-7088-3484

Сергій Харченко

Сумський національний аграрний університет
ORCID ID 0000-0002-4975-321X

Андрій Красілов

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7725-5074

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/343-352

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДІЙ З М'ЯЧЕМ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Основним напрямом даного дослідження є виявлення педагогічних умов, які забезпечують ефективний вплив ігор та ігрових вправ з м'ячем на всебічний розвиток дітей молодшого шкільного віку, доведено позитивний вплив занять фізичними вправами на стан здоров'я дітей молодшого шкільного віку та впровадження результатів в освітній процес початкових школярів України.

Ключові слова: *фізичне виховання, м'яч, рухові якості, молодший шкільний вік*

Постановка проблеми. Поліпшення фізичного розвитку, зміцнення здоров'я та підвищення рухової активності дітей 6–9 років потребує подальшого вдосконалення системи фізичного виховання молодших школярів.

Багаточисельні публікації вітчизняних і зарубіжних дослідників свідчать про важливе значення рухової дії з м'ячем для всебічного розвитку дитини. На думку багатьох авторів, рухові дії мають велике оздоровче (*Закон України «Про дошкільну освіту»*), виховне (*Дитина: освітня програма для дітей від 2 до 7 років*) та освітнє (Рибалко, 2016) значення, сприяють гармонійному розвитку дитини. Ігри з м'ячем – це «своєрідна комплексна гімнастика» для молодших школярів (Москаленко, 2007).

Серед рухових дій, якими дитина оволодіває, починаючи з раннього шкільного віку, шляхом нагромадження індивідуального досвіду та під впливом цілеспрямованого педагогічного процесу, значне місце посідають рухові дії з м'ячем (Вільчковський, 1998; *Закон України «Про фізичну культуру і спорт»*; Худолій, 2008).

Оволодіння найпростішою технікою цих рухів доцільно починати з дітьми старшого дошкільного віку та молодшими школярами.

Цей віковий період розвитку дитини є найбільш оптимальним (сенситивним) для навчання нових, більш складних за координацією, рухів (*Закон України «Про дошкільну освіту»*; *Закон України «Про фізичну культуру і спорт»*) та для збільшення фізіологічних навантажень під час виконання фізичних вправ (Куртова, 2008; Рибалко, 2011).

Наукове обґрунтування педагогічних умов навчання дітей 6–9 років ігор спортивного характеру та розробка на цій основі відповідних методичних рекомендацій дозволяють ширше застосовувати елементи гри з м'ячем у системі фізичного виховання молодших школярів, підвищувати руховий режим за рахунок активізації дітей у самостійних формах ігрової діяльності під час прогулянок.

Аналіз актуальних досліджень. Дитина, що з'явилася на світ, ще не має вмінь і навичок, необхідних для участі в житті суспільства і творчості. «Людина повинна вчитися, щоб стати тим, ким вона повинна бути», – писав Я. А. Коменський.

Взаємозв'язок психічного і моторного розвитку дітей молодшого шкільного віку розглядається в окремих працях Г. М. Косаткіної та Н. А. Боткіної. Вони акцентують увагу на необхідності використання системи фізичних вправ та ігор різного спрямування з метою вдосконалення психічних процесів молодших школярів.

Значний внесок у розкриття фізіологічних механізмів рухової діяльності людини зробили М. Е. Введенський та А. А. Ухтомський. Теорія парабіоза Введенського, універсальної реакції живої тканини на вплив ззовні, виявляє генетичну єдність процесів збудження і гальмування, які визначають функціональні відправлення організму і, зокрема, акти рухової діяльності.

Для розуміння фізіологічних механізмів керування рухами важливе значення має вчення А. А. Ухтомського про домінанту. Домінувальні рухові

центри в центральній нервовій системі відіграють координаційну роль у цілеспрямованій руховій діяльності.

Різні аспекти ставлення дітей молодшого шкільного віку вивчали багато вчених із різних галузей педагогіки, психології та фізичного виховання.

Методологічні основи фізичного виховання розглядаються в роботах А. Дубогай (1989), Т. Круцевич (2003), О. Худолія (2007), Б. Шияна (2002). Розвиткові фізичних та психологічних якостей присвячені дослідження Е. Вільчковського (1998), Л. Ковальчук (2004), Н. Москаленко (2007), К. Огністої (2003).

Ученими Н. В. Москаленко, О. О. Власюк, І. В. Степановою доведено позитивний вплив занять фізичними вправами на стан здоров'я дітей різного шкільного віку.

Фізичне виховання як педагогічний процес, спрямований на збереження та зміцнення здоров'я, формування рухових умінь і навичок, є цікавим для більшості учнів перших класів. Урок фізичної культури подобається переважній більшості дітей (86,6 %). Наші результати підтверджуються даними Н. Москаленко, Т. Олімпієвої. Згідно з їхніми даними, позитивно ставляться до уроків фізичної культури 97,3 % і 93 % учнів.

Все вище сказане дозволяє зробити висновок про актуальність для теорії та методики фізичного виховання дослідження питань оптимізації процесу формування рухових дій із елементами футболу в дітей молодшого шкільного віку.

Мета статті. полягає у визначенні педагогічних умов, які сприяють ефективному навчанню дітей молодшого шкільного віку ігор та ігрових вправ з м'ячем.

Завдання:

- Виявити закономірності формування мотивації до дій з м'ячем у дітей молодшого шкільного віку.
- Визначити вплив вправ та ігор з м'ячем на стан здоров'я, фізичний розвиток, працездатність та рухову підготовленість дітей 6–9 років.

Виклад основного матеріалу. Процес формування рухових умінь та навичок у дітей молодшого шкільного віку може ефективно здійснюватися тільки на основі врахування закономірностей розвитку їх рухової функції.

Перше, чому починає вчитися дитина, яка вступає в життя, – це рухові дії. Вона пізнає нове про себе і про навколишнє середовище, поширює й удосконалює свої знання, уміння та навички, і ці пізнання здійснюються через рухи, засобом рухів і в рухах (Козерук, 2014).

Рух є біологічною потребою людини, він сприяє нормальній життєдіяльності організму, це дійовий засіб активної стимуляції процесів росту й формування всіх органів і систем.

Рухові дії в фізичному вихованні є основою навчання, оскільки тут рухова діяльність виступає як об'єкт, засіб і мета її подальшого

вдосконалення. Гносеологічним обґрунтуванням теорії навчання рухових дій є положення філософії, зокрема, концепція активного перетворення світу, єдність об'єктивного й суб'єктивного в людській діяльності, соціальної обумовленості свідомості та діяльності особистості (Куртова, 2008).

Одним із основних завдань предмету фізична культура в початковій школі є розширення ігрового досвіду, удосконалення навичок життєво необхідних рухових дій, використання їх у повсякденній та ігровій діяльності. Як відомо, саме в дитячому віці формуються основні рухові вміння та навички. А результати їх формування залишаються в людини на все життя. Вони визначають її реакції на життєві ситуації, особливо в екстремальних умовах, де необхідні такі якості, як упевненість у своїх діях, координація, спритність, реакція вибору та інші якості. Це і розвиває комплексна вправа, якою є гра рухлива та спортивна. А гра, як ми знаємо, є дією з багатьма складовими, де кожен із її учасників повинен урахувувати багато чинників, учитися приймати правильне рішення згідно з ситуацією, яка виникає тепер і зараз. І робити висновки, якщо дія призвела до небажаних наслідків. Але щоб подолати цю довгу дорогу в оволодінні цілісною вправою, з використанням всього діапазону навичок та вмінь у майбутньому, треба, звичайно, почати з самого простого (Рибалко, 2011).

Успішність в оволодінні ігровими діями з м'ячем залежить від координаційних можливостей учнів. Унікальність ситуації полягає саме в тому, що одночасно з оволодінням руховими діями з м'ячем удосконалюються також координаційні можливості учнів. І молодший шкільний вік є найбільше сприятливим періодом для їх розвитку.

Першим кроком до практичної діяльності в цьому напрямі є розділення учнів у класі на три умовні групи, залежно від можливостей учнів, а також з метою кращого контролю за ходом оволодіння вміннями та навичками. Для цього вчитель проводить рухову гру: «М'яч сусіду» – передавання м'яча або декількох м'ячів у шерензі, у колоні, із рук у руки.

Визначає рівень спроможності володіння руховими діями. З метою попередження травматизму в початковій школі м'ячі повинні використовуватися легкі, не тверді, навіть трохи здуті. Особливу увагу треба звернути на дітей, у яких є порушення зору та дітей, у яких «розсіяна» увага.

Отже, їх необхідно розмістити в окрему групу. При вивченні вправ для цієї групи виділяються найбільш легкі м'ячі, самого яскравого кольору. Можна навіть використовувати великі дитячі гумові м'ячі. У другу групу визначають здібних до цієї вправи дітей. Для цієї групи виділяється більше м'ячів, ніж в інші групи, щоб забезпечити більш високий відсоток моторної щільності, з метою відповідної дисципліни. І до третьої групи ми можемо віднести дітей, які відповідають особливостям даного шкільного віку.

Другим кроком до практики засвоєння практичних умінь та навичок буде усвідомлення учнями алгоритму дій, самого механізму тримання м'яча, ловіння та передавання. Важливо звернути увагу на положення тіла при цьому, так звану стійку «гравця». Ноги учня розміщуються на ширині плечей, трохи зігнуті в колінах, руки також зігнуті в ліктях, лікті спрямовані вниз. Пальці рук уявно тримають великий м'яч і знаходяться на рівні грудей. Для того, щоб ця стійка була невимушеною і комфортною, треба до неї звикнути.

З цією метою вчитель дає за декілька уроків до того, як приступити до вивчення вправ із м'ячем, пересування приставними кроками в різних напрямках, стрибки та зупинку по сигналу в заданому положенні. Тільки після того, як учням стає комфортно в положенні стійки «гравця», і вони безпомилково виконують це завдання, доцільно приступати до роботи з м'ячем.

Наступним кроком є тримання м'яча та його ловіння двома руками. Положення тримання, а також наступного ловіння я оголошую дітям як «кошик» для м'яча. Пальці рук знаходяться в положенні на півсфери, зустрічаючи м'яч, охоплюють його збоку, а великі пальці закривають його позаду. Таким чином він повністю «свій». Особливий момент ловіння м'яча полягає й у тому, що ми повинні його зустрічати, витягнувши руки з «кошиком» назустріч, подати тулуб уперед.

І як тільки м'яч торкається долоней, а пальці затискають м'яч, руки повинні робити амортизаційний рух назад. Взагалі, все тіло в цьому бере участь. Передавання м'яча двома руками вперед «від грудей» проводиться у зворотному напрямку, тільки з кроком, або рухом уперед.

Перед тим, як приступити до виконання вправ, слід звернути увагу на такі застереження, що не можна, наприклад, дозволяти виконувати ведення м'яча двома руками, або кидати м'яч у будь-яку ціль двома руками із-за голови, тому що це призводить до негативного переносу навичок у майбутньому. Ще недоцільно проводити естафети з ведінням м'яча на швидкість змагальним методом, оскільки в дітей, які навчаються в початковій школі, недостатньо міцно сформовані рухові стереотипи, і під час змагальної діяльності вони можуть руйнуватися.

Однією з форм фізичного виховання молодших школярів є спортивні години, які проводяться згідно з інструкцією Міністерства освіти України у групах подовженого дня. За правильної організації спортивна година в групі продовженого дня (далі ГПД) допомагає вихованцям зняти розумову напругу після уроків, подолати втому, підвищити працездатність, рівень рухової активності, збагатитися знанням рухових ігор та естафет, набути вмінь організовано грати в колективі однолітків.

Спортивна година в ГПД включає такі види рухів:

- ходьба звичайна з різними рухами рук, ніг, тулуба; повільна та швидка ходьба по периметру майданчика зі зміною напрямку руху; ходьба навшпиньки та на п'ятах;

- біг повільний і швидкий з виконанням завдань за раптовими сигналами, біг у чергуванні з ходьбою, біг з подоланням нескладних перешкод (перестрибування позначеної лініями канави, пробігання по колоді, перелізання через конструкцію);

- стрибки на одній та на обох ногах, на місці та з просуванням уперед, через скакалку, обруч;

- кидки і ловіння м'ячів великих та малих, перекидання м'ячів у парах, метання на дальність, у різні цілі;

- лазіння, перелітання, прорізання через обручі, сходи та інші конструкції на спортивному майданчику;

- виси, упори на дитячій перекладині й інших конструкціях;

- вправи в рівновазі: ходьба по вузькій лінії, колоді, без та з предметами, з подоланням перешкод (переступання м'яча, натягнутої мотузки);

- вправи з предметами: м'ячами, обручами (катання обручів, стрибки через обручі, вертикальне катання обручів, обертання навколо тулуба), з кеглями, зі скакалками короткими і довгими (різноманітні стрибки на місці та в русі, поодиночі, по два);

- спортивні розваги з волейбольними, баскетбольними, футбольними м'ячами.

Спортивна година, як правило, проводиться у другій половині дня і має на меті закріплення рухових умінь і навичок учнів, набутих під час інших занять з фізичного виховання. Зміст спортивної години визначається: педагогічними завданнями; віковими особливостями; станом здоров'я і фізичної підготовки учнів; змістом програми з фізичної культури; умовами її проведення; бажанням дітей. Спортивна година має загальноприйняту трьохчасткову структуру, але, у відмінності від уроку фізичної культури, менш суворо регламентована. При проведенні спортивної години слід використовувати прийоми контролю й регулювання навантаження (Куртова, 2008; Рибалко, 2016).

Такі фізичні заняття проводяться щоденно. На організаційну частину занять відводиться 20–45 хв. Час, який залишився, використовують для самостійного виконання фізичних вправ, спілкування в процесі самостійної ігрової діяльності, виконання домашніх завдань із фізичної культури. Окрім організації активного відпочинку, у процесі цих занять вирішуються завдання укріплення здоров'я, покращення фізичного розвитку, удосконалення рухів та розвитку рухових якостей (*Закон України «Про дошкільну освіту»*; *Закон України «Про фізичну культуру і спорт»*).

Під час проведення цих занять необхідно передбачити відповідний одяг. Особливість таких занять полягає в тому, що вони проводяться у вільній обстановці й несуть ігровий і змагальний характер. Організацію спортивної години треба розглядати в тісному зв'язку з іншими формами занять. Їх розміщення в режимі шкільного дня повинно здійснюватися з

урахуванням часу проведення години здоров'я, прогулянок, а також прийому їжі та відпочинку.

Під час складання змісту занять учителі фізичної культури надають методичну допомогу вихователям. Із практики роботи груп перших-четвертих класів відомо, що більшість вихователів – учителі початкових класів, які знають зміст програми з фізичної культури, володіють основами методики занять фізичними вправами і за певної допомоги вчителя – фахівця самі все проводять на задовільному рівні. Однак, при плануванні змісту даної форми фізкультурних занять потрібно керуватися такими рекомендаціями:

- більшість застосовуваних вправ повинні бути знайомі дітям (попередньо засвоєні на уроках фізичної культури), але в той час, щоб підвищити інтерес учнів, потрібно застосовувати і не відомі їм вправи (ігри);
- доцільно включати в зміст вправи, які цікаві молодшим школярам;
- вправи або ігри повинні бути різносторонні за руховим змістом;
- вправи високої інтенсивності потрібно чергувати з вправами низької і середньої інтенсивності;

- важливо забезпечити умови, які сприятимуть прояву позитивних моральних якостей у дітей, що надасть їм радість і відчуття свободи і краси власних рухів, викликатиме інтерес від участі в колективному виконанні фізичних вправ (Дитина: освітня програма для дітей від 2 до 7 років; Москаленко, 2007).

За оптимальної організації спортивної години її ефективність виявляється на наступному суттєвому підвищенні активності нервових і психічних процесів. Крім цього в учнів молодшого шкільного віку досягається високий рівень працездатності, яка зберігається і в наступні дні навчального тижня. Але варто пам'ятати під час організації спортивної години, варто прагнути до урізноманітнення змісту занять у різні дні тижневого циклу. Ця форма занять, з одного боку, сприяє максимальному оздоровленню учнів, а з другого – приносить їм якомога більше задоволення.

Отже, система фізкультурно-оздоровчих заходів, які застосовуються в режимі груп продовженого дня, повинна бути побудована таким чином, щоб планування фізичної підготовки школярів базувалося не тільки на вікових, а й на індивідуальних особливостях розвитку. А також фізкультурно-оздоровчі заходи, які проводяться в режимі шкільного дня, сприяють зміцненню здоров'я учнів, розвитку їх фізичних здібностей. Поряд з цим вони допомагають відновлювати фізичну і розумову працездатність, яка знижується в процесі навчальної роботи.

Висновки. 1. Теоретичний аналіз спеціальної науково-методичної літератури свідчить, що зміст та спрямованість фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку на сучасному етапі не забезпечують належного рівня фізичної підготовленості й фізичного здоров'я, традиційні засоби

фізкультурно-спортивної роботи з дитячим контингентом не відповідають сучасним вимогам і потребують зміни.

Проведене дослідження підтвердило положення про те, що формування у старших дошкільників рухових дій з м'ячем може бути здійснено при створенні відповідних педагогічних умов: застосування системи вправ та ігор з м'ячем.

2. Здатність молодших школярів оволодівати рухами тісно пов'язана з їх віком. У дітей, при цілеспрямованому навчанні, можуть бути сформовані навички нескладних за технікою виконання елементів гри з м'ячем: ударів, ведення, зупинок, ловлі та вкидання м'яча, які виконуються різними способами та з різних вихідних положень, що складають основу ігор з м'ячем.

3. Найефективніше формування рухових дій з м'ячем відбувається при певному співвідношенні змісту та методів навчання в залежності від його етапів. Методика навчання дій з м'ячем дітей 6–9 років повинна спиратися на використання переважно ігрових форм організації навчального процесу і на цілісні методи навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вільчковський, Е. С., Козленко, М. П., Цвек, С. Ф. (1998). *Система фізичного виховання молодших школярів*. К.: ІЗМН (Vilchkowskyi, Ye. S., Kozlenko, M. P., Tsvek, S. F. (1998). *System of physical education of junior schoolchildren*. Kyiv).
2. *Дитина: освітня програма для дітей від 2 до 7 років* (2016). К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка (*Child: Educational program for children from 2 to 7 years old* (2016). K.: Kyiv. Un-ty named after B. Hrinchenko).
3. Закон України «Про дошкільну освіту». Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (Law of Ukraine "On Preschool Education". Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>).
4. Закон України «Про фізичну культуру і спорт». Режим доступу: <https://zakon.help/law/3808-XII/> (Law of Ukraine "On Physical Culture and Sport". Retrieved from: <https://zakon.help/law/3808-XII/>).
5. Козерук, Ю. В., Новопашен, С. С. (2014). [Організаційно-методичні і практичні рекомендації проведення позаурочних оздоровчих занять фізичними вправами](#). Наука і освіта, 4, 85-88 (Kozeruk, Yu. V., Novopashen, S. S. (2014). Organizational-methodological and practical recommendations for carrying out extra-curricular exercises with physical exercises. *Science and Education*, 4, 85-88).
6. Коханець, П. П. (2006). Педагогічні умови формування фізичних і вольових здібностей дітей 8 і 9 років у процесі спрямованої фізичної підготовки. *Молода спортивна наука України, Вип. 10, Т. 1*, 74-79 (Kokhanets, P. P. (2006). Pedagogical conditions of formation of physical and volitional abilities of children of 8 and 9 years old in the course of directed physical training. *Young sports science of Ukraine, Issue 10, Vol. 1*, 74-79).
7. Куртова, Г. Ю., Іванов, Д. М. (2008). Здоровий спосіб життя як пріоритетна цінність виховання сучасних дітей та молоді. *Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту імені Т. Г. Шевченка. Випуск 55. Серія: педагогічні науки, 55. Том II*, 168-170 (Kurtova, H. Yu., Ivanov, D. M. (2008). Healthy lifestyle as a priority value of upbringing of modern children and youth. *Bulletin of Chernihiv state pedagogical university named after Taras Shevchenko. Issue 55. Series: Pedagogical Sciences, 55. Vol. II*, 168-170).

8. Москаленко Н. В. (2007). *Фізичне виховання молодших школярів*. Дніпропетровськ: вид-во «Іновація» (Moskalenko, N. V. (2007). *Physical education of junior pupils*. Dnipropetrovsk).
9. Москаленко, Н. В. (2007). Спрямованість фізичних навантажень на фізкультурно-оздоровчих заняттях з дітьми 6-10 років. Спортивний вісник Придніпров'я, 2-3, 57-62 (Moskalenko, N. V. (2007). Direction of physical loading at physical culture and recreation classes with children of 6–10 years old. *Sport Bulletin Dnieper*, 2-3, 57-62).
10. Рибалко, П. Ф. (2011). Особливості розвитку, формування і збереження здоров'я молоді в сучасних умовах. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка, Вип. 91, Т. 1, 392-394 (Rybalko, P. F. (2011). Features of development, formation and preservation of youth health in modern conditions. *Bulletin of the Chernihiv State Pedagogical University named after T.G. Shevchenko*, Issue 91, Vol. 1, 392-394).
11. Рибалко, П. Ф. (2016). Сучасні технології збереження та відновлення здоров'я молоді в діяльності фахівця з фізичної культури. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченко. Вип. 136. Серія: Педагогічні науки, 181-184 (Rybalko, P. F. (2016). Modern technologies for preservation and restoration of young people's health in the activity of a specialist in physical culture. *Bulletin of the Chernihiv State Pedagogical University named after T.G. Shevchenko*, Issue 136. Series: Pedagogical Sciences, 181-184).
12. Худолій, О. М. (2008). *Загальні основи теорії і методики фізичного виховання*. Харків: ОВС (Khudolii, O. M. (2008). *General principles of the theory and method of physical education*. Kharkiv).

РЕЗЮМЕ

Власенко Ирина, Харченко Сергей, Красилов Андрей. Педагогические условия формирования действий с мячом у детей младшего школьного возраста.

Основным направлением данного исследования является выявление педагогических условий, обеспечивающих эффективное воздействие игр и игровых упражнений с мячом на всестороннее развитие детей младшего школьного возраста, доказано положительное влияние занятий физическими упражнениями на состояние здоровья детей младшего школьного возраста и внедрение результатов в образовательный процесс начальных школ Украины.

Ключевые слова: физическое воспитание, мяч, двигательные качества, младший школьный возраст

SUMMARY

Vlasenko Iryna, Kharchenko Serhii, Krasilov Andrii. Pedagogical conditions for the formation of actions with ball in children of primary school age.

The main focus of this study is to identify pedagogical conditions that ensure effective impact of games and exercises with the ball on the comprehensive development of children of primary school age. In this study, the positive effect of physical activity on the state of health of children of primary school age and implementation of results in the educational process of Ukrainian schools has been proved.

In scientific substantiation of the methodology of development of physical qualities attention is concentrated, mainly, on improvement of each motor function in particular, and not at the simultaneous development of their whole complex. The peculiarity of such classes is that they are held in a free environment and are gaming and competitive. Organization of

the sporting hours should be considered in close connection with other forms of training. Their placement in the school schedule should be done taking into account time spent on health hours, walks, as well as meals and rest.

This direction of physical education contributes to the normal physical development of the body, inoculation and improvement of various motor skills in order to enhance health and forms such personality qualities as endurance, goal orientation, determination. Under the influence of physical exercises, functional and adaptive capabilities of the cardiovascular and respiratory systems, musculoskeletal system are expanded, the activity of enzymatic reactions increases, the intensity of redox processes in tissues increases, the organism's resistance to the action of adverse environmental factors increases, and a favorable effect on functional state of the nervous and endocrine systems is made, memory improves, irritability decreases, sleep is normalized.

The scientific substantiation of the pedagogical conditions of teaching children of 6–9 years old sporting games and development on this basis of the relevant methodological recommendations allow more widely to apply elements of ball games in the system of physical education of junior schoolchildren, to increase the motor regime by activating children in independent forms of gaming activity during walks.

Key words: physical education, ball, motor qualities, junior school age.

УДК 378.016:793.31

Анатолій Максименко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-5339-1365

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/352-362

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРНОГО ТАНЦЮ

У статті висвітлено особливості викладання українського фольклорного танцю. На основі використання історико-генетичного та ретроспективного аналізу було виявлено витоки й особливості становлення та розвитку українського фольклорного танцю. Застосування теоретичних методів наукового дослідження дозволило схарактеризувати методику навчання українському фольклорному танцю на кафедрах хореографії закладів вищої освіти. Установлено, що основним завданням фахівців, які займаються народною хореографією, є не тільки її популяризація, а й найбільш повна і ретельна фіксація оригіналів, реконструкція втрачених зразків, розробка та вдосконалення методик викладання, глибинне філософське осмислення ролі й сутності народного танцю як важливої невід'ємної частини української традиційної культури. Доведено, що вирішення цих завдань є можливим за умови об'єднання зусиль усіх зацікавлених у фольклорній хореографії фахівців.

Ключові слова: український народний танець, фольклорний танець, специфіка викладання танцю, хореографія.

Постановка проблеми. Прагнення сучасного суспільства до духовного відродження нерозривно пов'язане зі зверненням до культурної спадщини й усвідомлення національних традицій українського народу. На

початку ХХІ століття вітчизняна танцювальна фольклорна традиція виступає головним об'єктом полеміки серед науковців. У процесі історичного розвитку український фольклорний танець зазнав значних змін. Він був відокремлений від життя сучасного суспільства. Якщо здавна український народний танець вважався головним чинником духовності, то нині танцювальне мистецтво нашої країни дедалі більше нехтує фольклорними традиціями, що призводить до втрати народної першооснови.

Аналіз актуальних досліджень. Вагоме значення для осмислення досліджуваного феномену мають праці вітчизняних дослідників, які окреслюють теоретико-педагогічний, фольклорно-етнографічний напрями хореографічного мистецтва (С. Безклубенко, Г. Боримська, К. Василенко, А. Гуменюк, К. Гойзеловський, М. Загайкевич, Ю. Станішевський, В. Шкоріненко та ін.). Проблематику українського фольклорного танцю висвітлено в роботах В. Авраменка, В. Верховинця, П. Вірського, Х. Ніжинського, М. Соболя та ін., новаторські пошуки й відкриття яких були спрямовані на виявлення закономірностей лексики класичного й фольклорного танцю.

Дослідженню історії розвитку фольклорного танцю в Україні присвячено праці Г. Боримської, Д. Демків, Н. Дем'янка, О. Жирова, І. Книш, Б. Кокуленка, Л. Косаковської, В. Купленника, С. Легкої, Н. Марусик, О. Мерлянової Р. Пилипчука та ін. Набувають фундаментальності дослідження з питань українського фольклорного танцю, що порушуються в роботах К. Островської, І. Пісклової, А. Підлипської та ін. Водночас аналіз наукової думки дає підстави стверджувати, що особливості викладання українського фольклорного танцю не були предметом цілісного дослідження.

Мета статті – висвітлити особливості викладання українського фольклорного танцю.

Методи дослідження. Для досягнення та реалізації поставленої мети виокремлено комплекс методів: загальнонаукові – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, які застосовувалися для з'ясування стану розробленості проблеми й характеристики українського фольклорного танцю; конкретно-наукові – історико-генетичний та ретроспективний аналіз, які дозволили виявити витоки й особливості становлення та розвитку українського фольклорного танцю; порівняльно-зіставний аналіз, що застосовувався з метою окреслення змістових аспектів досліджуваного феномену.

Виклад основного матеріалу. В українській народній культурі століттями вибудовувалася багатюща, надзвичайно різноманітна самобутня хореографічна традиція, що була тісно пов'язана з вокальним та інструментальним виконавством. Вивченню й освоєнню хореографічних фольклорних зразків приділялося незаслужено мало уваги. Результатом цього стало використання танцювальних елементів як ілюстративних

«прикрас» і руйнування цілісності при відтворенні фольклорних оригіналів хореографічними ансамблями, ансамблями пісні і танцю. Так, саме в другій половині ХХ століття у глядачів проявилися певні стереотипи сприйняття української пісенно-танцювальної творчості, що стало однією з причин кризи жанру народної хореографії.

На основі аналізу та систематизації нами було з'ясовано, що фольклорний танець був невід'ємною частиною духовності людини та супроводжував її протягом усього життя. Він відігравав своєрідну роль у житті суспільства та був елементом обрядової дії. Фольклорний танець українського народу мав сакральне значення, регулюючи стосунки в суспільстві та родині, він допомагав у соціальній адаптації молоді. Як дзеркало духовного світу, естетичних устремлінь українського люду, фольклорний танець на кожному етапі розвитку суспільства акумулює в собі й художні елементи, притаманні певній місцевості. Він зберігає свої основні риси та по-новому розкриває їх згідно з велінням часу й розвитком хореографічного мистецтва в цілому (Каміна, 2008, с. 45-52).

Нами було встановлено, що на сучасному етапі розвитку вітчизняного хореографічного мистецтва відбувається втрата зв'язків із народними першоджерелами. Крім того, причиною занепаду фольклорного танцю України є відсутність сталої системи запису танців і окремих рухів. Так, відбувається розбіжність між минулими українськими танцювальними надбаннями та сучасністю. Негативними умовами щодо досліджуваного феномену виступають створені танцювальні шоу, репертуар яких передає народну хореографію та майже не зберігає танцювальний фольклор. Таким чином, щоб відновити рівновагу між концертним трактуванням та фольклорними танцювальними традиціями слід звертатися до більш ранніх зафіксованих зразків українського фольклорного танцю, які переважно представлені календарно-обрядовими та родинними святами.

Узагальнюючи теоретичні надбання корифеїв українського народного танцю, можемо стверджувати, що головні віхи в історії розвитку фольклорного танцю досліджували К. Василенко та П. Чубинський, які впритул наблизилися до народної хореографії. Так, зокрема, П. Чубинський запропонував власний метод запису танцю, що став основою, з наступними відповідними уточненнями, сучасної описової системи. В. Шухевич у своїй праці «Гуцульщина» вперше подав характеристику хореографії гуцульських танців та манеру їхнього виконання. Записи хороводів були запропоновані В. Гнатюком, який у 1909 році видає у Львові збірку «Гаївки». Красу українського фольклорного танцю розкрив В. Верховинець, який записав низку рухів, розробив словесний спосіб запису та доповнив його музичним матеріалом і схемами (Василенко, 1997).

Доцільно зазначити, що невтомними записувачами фольклорного танцю були В. Авраменко, П. Вірський, Р. Герасимчук, А. Гуменюк. Проте,

можемо зробити висновок, що в творчості теоретиків народної хореографії проблеми викладання українського фольклорного танцю мало висвітлені. Ґрунтовне дослідження означеного феномену є справою сучасних науковців, педагогів.

На основі використання історико-генетичного та ретроспективного аналізу нами було встановлено, що в Україні близько 40 років тому практично одночасно відразу в декількох вишах і музичних училищах були організовані кафедри і відділення з підготовки керівників народно-хорових колективів та виконавців – вокалістів-народників. З'явившись у період становлення народно-хорового жанру і авторської народної пісні, кафедри та відділення спеціалізованих вищих і середніх музичних закладів освіти успішно виконували завдання підготовки фахівців-практиків. За минулі роки новаторський напрям динамічно розвивався, постійно вдосконалювалася методика викладання. Сильно змінювався за ці роки і основний «ландшафт» народнопісенного виконавства в країні.

З виникненням в Україні в 70-х роках ХХ століття нового суспільно-культурного явища – молодіжного фольклорного руху в закладах освіти почалися якісні зміни, які активно тривають і сьогодні. Створювалися, як альтернатива вже існуючим ансамблям пісні і танцю та народно-хоровим колективам, молодіжні фольклорні ансамблі, що завойовували значне місце в суспільно-культурному житті країни. Розгорнувшись, фольклорний рух впливав на якість і зміст навчання майбутніх музикантів-народників. У більшості закладів освіти пильніше стали відноситися до регіональної природи української пісенно-хореографічної культури. Манера виконання пісень і танців максимально наближалися до автентичних оригіналів.

На нашу думку, система навчання народному виконавському мистецтву хореографії має виключно прикладний характер. Багаторічний досвід викладання в дитячих, юнацьких фольклорних колективах, закладах вищої і середньої освіти дозволяє з упевненістю заявити, що вивчення й освоєння традиційної народної пластики впливає на багатовимірне, глибинне розуміння української народної традиційної культури, служить фізичному розвитку і психологічному вивільненню, допомагає здобувати природні хореографічні навички.

Говорячи про теорію та методику викладання саме традиційної української автентичної хореографії, слід пам'ятати, що фольклорний танець українців пройшов тернистий шлях. Виступаючи важливим елементом, він утворився ще в проукраїнському язичницькому середовищі. За свідченнями І. Пісклової, через фольклорний танець наші пращури прославляли богів, ототожнювали себе з навколишнім середовищем. Автор зазначає, що танець передавав національні риси характеру українського народу, зокрема завзятість, волелюбність та веселу вдачу (Пісклова, 2015, с. 160).

На нашу думку, процес освоєння фольклорного танцю має базуватися на досвіді і методичних прийомах, які спостерігаються в самій традиційній культурі. Так, на всіх етапах навчання фольклорному танцю надзвичайно корисним є спілкування з майстрами – народними виконавцями, а для більш успішного розуміння його стилевих особливостей така практика просто необхідна. За відсутності можливості безпосередньої зустрічі з носіями традиції бажано використовувати відеоматеріали з фольклорного танцю. Викладацька практика показує, що при всіх стараннях учнів і педагогів здебільшого не вдається досягти стилістичної достовірності танців. Таким чином, багаторічний досвід спостережень під час викладання українського народного танцю дозволяє визначити фольклорну виконавську традицію як чітку систему психофізичної корекції, спрямовану на гармонійний розвиток особистості.

Під час навчання народної хореографії, поряд із необхідністю дотримання етапності, значну роль відіграє придбання навичок синкретичного виконання як важливої особливості української народної традиційної культури. Багато відомих народних жанрів, зокрема хороводи, частівки, танцювальні пісні, кадрили, ігри потребують синтезу співу й танцю. Оцінюючи художню цінність виконання танцювального твору, ми повинні враховувати всі його складові, а саме: поетичний текст, музику, хореографію (Шариков, 2014, с. 112).

Практичний досвід показує, що при постановці танцювально-пісенного твору на початковому етапі потрібно розучувати окремо вокальну, а потім хореографічну партії. При цьому хормейстер повинен представляти, як ці дві самостійні частини будуть з'єднуватися в подальшому в єдине ціле. Після надбання навичок музичного, виразного, технічного, імпровізаційного виконання танцювально-пісенного твору, увагу учнів потрібно зосередити на стилі виконання, на відповідність їх пластики особливостям тієї чи іншої локальної хореографічної традиції.

Крім поетапності навчання, викладач українського фольклорного танцю повинен чітко уявляти його специфіку та головні риси, які відрізняють його від інших національних хореографічних традицій. У результаті тривалого вивчення українського фольклорного танцю нами було виділено п'ять основних виконавських особливостей, що зустрічаються в усіх регіональних хореографічних традиціях України:

1. Синтетичність музично-хореографічних текстів: виконання танців під пісні – хоровод тощо, пісень під танці – кадрили та ін. З домінуванням одного зі складників.

2. Кантілена ходу, яка досягається за рахунок «ресорності» під час виконання простих кроків у хороводі, різних танцювальних «проходок». При цьому коліна танцівників не випрямляються до кінця, а залишаються трохи зігнутими. Однією з причин наявності кантілени руху в українській

хореографічній традиції є необхідність зберігати стійке положення корпусу, оскільки при більш інтенсивному вертикальному русі буде утруднене дихання, що заважає співу.

3. Поліцентрика – різні частини тіла працюють незалежно одна від одної, частіше з однаковою швидкістю та амплітудою; принципово різні за характером рухи рук і ніг. Особливо яскраво поліцентрика простежується в майстрів-танцівників, коли їх ноги виконують жорстку, чітку партію, при цьому руки рухаються вільно та плавно. Поєднання однохарактерних, синхронних і симетричних партій рук і ніг служать для створення комічного ефекту в танці.

4. Поліритмія – коли двоє або більше танцівників одночасно виконують рухи з різними ритмічними малюнками, кожен із виконавців ритмічно імпровізує, ураховуючи ритм пісні, що звучить або інструментального супроводу. Відповідна імпровізація стає основою загальної ритмічної партитури.

5. Імпровізаційність виконання. Усі перераховані вище компоненти народної хореографії дозволяють виконавцям здійснювати принцип імпровізації, який з чисто технічного хореографічного прийому переходить в категорію естетично значиму. Як відомо, імпровізаційність характерна не тільки для хореографічної, але і для співочої культури українського народу і є однією з важливих відмінних рис фольклорного виконавства (Островська, 2011, с. 72).

У зв'язку з цим, нами було виділено головні завдання, які постають перед педагогом під час навчання українського фольклорного танцю, зокрема:

- прищепити любов до танцю як органічної частини цілісної самобутньої народної культури;
- сприяти порозумінню природи народної хореографії, її творчо-виконавських закономірностей і можливостей;
- виробити у студентів навички виконання основних елементів українського танцю й окремих хореографічних номерів;
- розвинути здібності імпровізаційного та ансамблевого виконання;
- вивчити характерні особливості танцювальної культури різних регіонів України на матеріалі кращих зразків хореографічного фольклору;
- навчити записувати народні танці та досліджувати їх в умовах фольклорно-експедиційної практики;
- вивчити методи і форми роботи над народним танцем у хорових та фольклорних дорослих і дитячих колективах;
- навчити організації навчально-постановчої роботи і сформувати навички керівника-постановника народних танців.

Слід зазначити, що засвоєння українського фольклорного танцю триває протягом усього навчання.

На основі аналізу та систематизації системи викладання українського народного танцю в методиці освоєння даного предмету ми виділяємо дві головні тенденції. У першу чергу вони залежать від відмінностей у навчальних планах і в міждисциплінарних зв'язках самих закладів освіти. Так, використовуючи порівняльно-зіставний аналіз, нами було узагальнено методику викладання українського народного танцю на прикладі двох закладів освіти, зокрема Сумського вищого училища мистецтв і культури імені Д. С. Бортнянського та Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

З'ясовано, що особливістю Сумського вищого училища мистецтв і культури імені Д. С. Бортнянського є ансамбль – головна профільююча дисципліна, яка обов'язкова для всіх курсів. Натомість, у педагогічному виші основним завданням предмету «Теорія і методика викладання українського танцю» є підготовка викладачів українського танцю для вищих і середніх професійних хореографічних закладів освіти, а також педагогів-репетиторів з українського народного танцю.

Зазначимо, що на заняттях з українського народного танцю студенти I курсу вивчають термінологію, вчаться виконувати основні елементи української народної хореографії, побутових парних танців, танців різних регіонів України та козацьких танців. Студенти II курсу беруть участь у якості виконавців в постановці складних і комбінованих народних танців, здійснюваної студентами III курсу. На IV курсі, крім практичних, проводяться і теоретичні заняття, які входять до курсу навчальної дисципліни «Народознавство та хореографічний фольклор України».

Важливим розділом даного курсу є розробка студентами концепцій концертних програм. Основною формою роботи студентів IV курсу є підготовка концертної програми, до якої входять танцювальні сцени і окремі номери. Так, з метою сценічного оформлення, підготовка відповідної програми здійснюється за допомогою залучення музично-пісенних творів. Таким чином, відбувається принцип поетапності навчання з поступовим ускладненням творчих завдань.

У другому випадку головною профільюючою дисципліною є «Народознавство та хореографічний фольклор України», метою якої є творчий показ концертної програми, підготовленої студентами тільки одного курсу. У своєму виступі вони демонструють навички виконання безумовно регіональної традиції або схожих, близьких традицій. Переваги даної системи навчання полягають у можливості більш глибокого занурення в особливості конкретного регіону.

Проте, у даній методиці, в порівнянні з вищевикладеною, існує складність в еволюційному вивченні хореографічного матеріалу. Так, за короткий час студенти мають освоїти суму знань і практичних навичок щодо певних регіональних традицій.

Зазначимо, що в першому та другому варіанті методик викладання народної хореографії метою навчання є грамотний і переконливий показ тієї чи іншої пісенно-хореографічної виконавської традиції. Незважаючи на брак часу в навчальних планах, передбаченого для занять хореографією (2 години на тиждень), навчання народному танцю сприяє, тим не менш, більш глибокому й багатоаспектному розумінню національної традиційної культури. Таким чином, саме за допомогою спектру відповідних навчальних дисциплін у закладах освіти України буде перебувати вся різноманітність форм і прийомів викладання народної хореографії.

Узагальнюючи вищевикладене, ми систематизували не тільки методику викладання українського фольклорного танцю на кафедрах хореографії, але й виявили його відмінність та самобутність. У сьогоdnішній критичний етап свого існування традиційна танцювальна культура України потребує не тільки послідовників, а й любителів. Одне з головних завдань ми вбачаємо в достовірності інформації, повноті переданого досвіду, первозданній чистоті.

Останніми роками головною ознакою став якісно новий рівень навчання й освоєння народного танцю як важливої складової частини традиційної культури. Наслідком підвищеного інтересу до народної хореографії стала низка публікацій, присвячених дослідженням локальних хореографічних традицій. Так, одним із проявів підвищеного інтересу до фольклорного танцю став процес теоретичного осмислення проблем традиційної хореографії, який стимулював створення вітчизняної етнохореології – науки про народний танець. В українській народній хореографії давно назріла необхідність усебічного і глибокого науково-теоретичного осмислення процесів. Однак, низка об'єктивних і суб'єктивних причин не дозволили такій науці сформуватися (Повалій, 2015).

Доцільно відзначити, що за останнє десятиліття інтерес до фольклорного танцю помітно зріс. Більшість фольклорних колективів і народних хорів приділяють хореографії особливу увагу, що відзначається на численних семінарах та фольклорних фестивалях, які проходять у різних регіонах України. У низці закладів освіти, на відділеннях народного співу, розроблені й успішно застосовуються програми та методики викладання народного танцю.

На жаль, зі збільшенням уваги до народної хореографії загострилась і проблема дефіциту фахівців-хореографів, які володіють методикою викладання фольклорного танцю та знаються на регіональних особливостях його виконання. Така проблема може бути вирішена тільки завдяки введенню в навчальні плани закладів вищої освіти та училищ, у яких здійснюється підготовка фахівців-хореографів, програм із фольклорного (етнічного) танцю і методики його викладання, які в даний час є рідкісним винятком.

Слід зазначити, що в середовищі професійних хореографів, які викладають народний танець, зустрічається негативне ставлення до фольклору, нерозуміння його ролі. Крім того, негативне ставлення до методики викладання фольклорного танцю доводиться зустрічати в середовищі найбільш «завзятих» фольклористів. Вони стверджують, що «фольклорним танцем повинні займатися нормальні люди, а не хореографи». Час показав помилковість і тієї, й іншої точок зору.

Характер змін народної культури в сільській місцевості і позитивна динаміка фольклорного руху дозволяють визначити сучасний етап як перехідний, за якого традиційна культура знаходить новий функціональний простір. В Україні з'явилися перші клуби любителів фольклорного танцю, у яких може брати участь і долучитися до народної танцювальної традиції не тільки обмежене коло членів того чи іншого колективу, але й будь-який бажаючий (Підлипська, 2011, с. 75).

Таким чином, у перехідний період основним завданням фахівців, які займаються народною хореографією, є не тільки її популяризація, а й найбільш повна і ретельна фіксація оригіналів, реконструкція втрачених зразків, розробка та вдосконалення методик викладання, глибинне філософське осмислення сутності та значення народного танцю як важливої невід'ємної частини української традиційної культури. Успішне вирішення цих завдань можливе за умови об'єднання зусиль усіх зацікавлених фахівців у даній галузі.

Отже, протягом останніх десятиліть глибоке вивчення практики викладання народного танцю в різних вишах України призводить до переконання, що зміст предмету та етапи його викладання можуть бути більш різноманітними, але в цілому мають перебувати в руслі двох основних напрямів, зокрема методик, які були викладені вище.

Ґрунтовне дослідження даної проблеми стає справою майбутнього. Сьогодні зрозуміло, що лише наявність системних, комплексних наукових розвідок у царині історії і теорії народного танцювального мистецтва забезпечить йому належне місце в загальній історії та теорії національної культури.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На основі аналізу та систематизації наукової літератури нами було висвітлено особливості викладання українського фольклорного танцю. Доведено, що українська наука про народне танцювальне мистецтво відзначається певною односторонністю, оскільки тривалий час була змушена обмежуватись, насамперед, розробкою науково-методичних проблем сценічної хореографії, при цьому значно менше приділяючи уваги напрямам побутового народного мистецтва. Як наслідок, у загальній історії та теорії національної культури відбувається недослідженість народної хореографії. Доведено, що розвиваючись за обставин тотальної фальсифікації загальної історії української культури, наука про народну хореографію була позбавлена

можливості створити повноцінну історію народного хореографічного мистецтва. Зазначена неповна структура теоретичної бази певною мірою сьогодні гальмує розвиток народного танцювального мистецтва. Установлено, що танець є видом народного мистецтва, який у пластиці людського тіла утверджує вироблений народною культурою естетичний ідеал. Започаткований у давнину танцювальний рух безперервно триває впродовж тисячоліть, і в цьому пластичному русі, як глина на гончарному крузі, формується і шліфується духовна й фізична краса нації.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми викладання українського фольклорного танцю й засвідчує необхідність її подальшого розроблення за такими перспективними напрямками, як танцювальні фольклорні традиції різних регіонів України, а також діяльність видатних етнохореографів та їх внесок у збереження української народної хореографії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко, К. (1997). *Український танець*. Київ (Vasylenko, K. (1997). *Ukrainian dance*. Kyiv).
2. Каміна, Л. (2008). Основні форми українського народного танцю. *Український народний танець – його зміст і форма. Науково-методична розробка*, 87 (Kamina, L. (2008). The main forms of Ukrainian folk dance. *Ukrainian folk dance – its content and form. Scientific-methodological work*, 87).
3. Островська, К. (2011). Розвиток та збереження національної хореографічної культури України. *Проблеми розвитку сучасного хореографічного мистецтва та шляхи їх вирішення: матеріали II всеукраїнської науково-практичної конференції*, 70-73 (Ostrovska, K. (2011). Development and preservation of the national choreographic culture of Ukraine. *Problems of development of modern choreographic art and ways of their solution: materials of the II All-Ukrainian scientific and practical conference*, 70-73).
4. Підлипська, А. (2011). Проблеми наукових досліджень хореографічної культури України. *Проблеми розвитку сучасного хореографічного мистецтва та шляхи їх вирішення: матеріали II всеукраїнської науково-практичної конференції*, 73-75 (Pidlypska, A. (2011). Problems of scientific research of choreographic culture of Ukraine. *Problems of development of modern choreographic art and ways of their solution: materials of the II All-Ukrainian scientific and practical conference*, 73-75).
5. Піскова, І. (2014). Стан та дослідження танцювального фольклору Слобожанщини. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*, 24, 156-165 (Piskova, I. (2014). State and research of the dance folklore of Slobozhanshchyna. *Bulletin of Lviv National Academy of Arts*, 24, 156-165).
6. Повалій, Т. (2015). *Теорія та методика викладання українського народного танцю*. Суми (Povalii, T. (2015). *Theory and methodology of teaching Ukrainian folk dance*. Sumy).
7. Шариков, Д. (2014). Стилiстичні різновиди народного танцю в світі. *Вісник львівського університету*, 14, 110-119 (Sharykov, D. (2014). Stylistic varieties of folk dance in the world. *Bulletin of Lviv University*, 14, 110-119).

РЕЗЮМЕ

Максименко Анатолий. Особенности преподавания украинского фольклорного танца.

В статье отражены особенности преподавания украинского фольклорного танца. На основе использования историко-генетического и ретроспективного анализа были выявлены истоки и особенности становления и развития украинского фольклорного танца. Применение теоретических методов научного исследования позволило охарактеризовать методику обучения украинскому фольклорному танцу на кафедрах хореографии высших учебных заведений. Установлено, что основным заданием специалистов, которые занимаются народной хореографией, является не только ее популяризация, но и наиболее полная и тщательная фиксация оригиналов, реконструкция потерянных образцов, разработка и усовершенствование методик преподавания, глубинное философское осмысление роли и сути народного танца как важной неотъемлемой части украинской традиционной культуры. Доказано, что решение этих заданий возможно при условии объединения и совместных усилий всех заинтересованных в фольклорной хореографии специалистов.

Ключевые слова: украинский народный танец, фольклорный танец, специфика преподавания танца, хореография.

SUMMARY

Maksimenko Anatolii. Peculiarities of teaching Ukrainian folk dance.

The article highlights the peculiarities of teaching Ukrainian folk dance. In order to achieve and realize the goal, a set of methods has been used: general scientific - analysis, synthesis, generalization, systematization) – in order to determine the state of development of the problem and characteristics of Ukrainian folk dance; specific scientific – historical-genetic and retrospective analysis, which allowed to reveal the origins and peculiarities of formation and development of Ukrainian folk dance; comparative analysis – to outline the content aspects of the phenomenon under study. Based on the use of historical-genetic and retrospective analysis, the origins and peculiarities of formation and development of Ukrainian folk dance were discovered. Application of theoretical methods of scientific research allowed to characterize the methodology of teaching Ukrainian folk dance at choreography departments of higher education institutions. It is proved that Ukrainian science of folk dance art is marked by a certain one-sidedness, there is lack of studies on folk choreography in the general history and theory of national culture. Developing in conditions of total falsification of the general history of Ukrainian culture, the science of folk choreography was deprived of the opportunity to create a complete history of folk choreographic art. The mentioned incomplete structure of the theoretical basis to a certain extent today hinders development of folk dance art. It is established that the main task of specialists engaged in folk choreography is not only its popularization, but also the most complete and thorough fixation of originals, reconstruction of lost samples, development and improvement of teaching methods, deep philosophical comprehension of the role and essence of folk dance as an essential integral parts of Ukrainian traditional culture. It is proved that solution of these tasks is possible with joint efforts of all interested specialists in folklore choreography.

The conducted research does not exhaust all aspects of the problem of teaching Ukrainian folk dance and testifies to the necessity of its further development in such promising directions as folk dance traditions of various regions of Ukraine, as well as the activities of outstanding ethno-choreographers and their contribution to preservation of Ukrainian folk dance choreography.

Key words: Ukrainian folk dance, folklore dance, specificity of dance teaching, choreography.

Захар Омеляненко

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ORCID 0000-0003-2563-5582

DOI 10.24139/2312-5993/2018.10/363-373

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТАНЦЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено та узагальнено вікові особливості молодших школярів у контексті формування музично-танцювальної діяльності. На основі аналізу та систематизації джерелознавчої літератури було виокремлено вікові особливості молодшого шкільного віку. Узагальнюючи наукову думку вітчизняних дослідників, нами було встановлено завдання музично-танцювальної діяльності дітей молодшого шкільного віку та з'ясовано особливості методики проведення хореографічних занять з молодшими школярами. Доведено значення музичного супроводу та охарактеризовано основний навчальний матеріал, що використовується в роботі з молодшими школярами в контексті формування музично-танцювальної діяльності.

Ключові слова: молодші школярі, вік, вікові особливості, музична діяльність, танцювальна діяльність, формування музично-танцювальної діяльності.

Постановка проблеми. Однією з центральних проблем сучасного суспільства є потреба постійної творчості, долання стереотипів, вироблення нестандартних, нових, часто несподіваних ідей, оригінальних та інноваційних підходів і шляхів їх втілення. При цьому головним педагогічним завданням виступає виховання людини, здатної творчо переосмислювати набутий досвід, досягнення людства в науці, мистецтві, культурі тощо. Закон України «Про освіту» наголошує на тому, що метою освітнього процесу є всебічний розвиток людини, її розумових і фізичних здібностей, талантів, духовних та естетичних якостей. Таким чином, у процесі становлення підростаючого покоління зростає значення музичного й хореографічного мистецтва, що найбільш стимулюють до творчої діяльності, зокрема музично-танцювальної, сприяють розвитку творчого мислення та здібностей, формуванню пізнавальних і емоційно-мотиваційних функцій, а також позитивних якостей характеру молодшого школяра. Важливість та значущість музично-танцювальної діяльності пояснюється тим, що музика і танець за своєю природою є синтетичним видом мистецтва, які поєднують у собі тілесно-культурний та духовно-культурний компоненти, гармонія яких впливає на різнобічний розвиток дітей.

Аналіз актуальних досліджень. Позаяк музично-танцювальна діяльність є творчим процесом. Так, значну кількість наукових праць вітчизняних і зарубіжних авторів (В. Андрєєв, Т. Громов, В. Моляко, В. Николко та ін.) було присвячено дослідженню творчого процесу.

Водночас, В. Верховинець, Д. Лок, Лукіан, К. Орф, Р. Оуен, Платон, С. Русова наголошували на необхідності раннього залучення дітей до музично-танцювальної діяльності з метою їх різнобічного розвитку.

Натомість, формування музичного сприймання, вікові особливості музичного сприймання молодших школярів, процес розвитку музичних здібностей та методи музично-виховної роботи є предметом наукового пошуку сучасних науковців (О. Апраксина, Ю. Алієв, В. Белобородова, Н. Ветлугіна, Н. Гродзенська, О. Єременко, Д. Кабалевський, О. Лобова, В. Остроменський, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шацька та ін.).

Теоретики хореографічної педагогіки, зокрема Л. Богаткова, П. Коваль, Є. Конорова, Б. Мануйлов, А. Фомін, А. Шевчук та ін. вважають, що прилучення дитини до мистецтва танцю важливе для її духовного розвитку, формування необхідних моральних якостей, а також розкриття творчого потенціалу. Е. Вільчковський, К. Глушак, О. Сайкіна, А. Тараканова, Ж. Фірілеева та ін. наголошують, що танцювальна діяльність сприяє й покращенню фізичного розвитку, зміцненню здоров'я, формуванню інтересу до рухової та музичної діяльності. Водночас аналіз наукової думки надає підстави стверджувати, що вікові особливості молодших школярів у контексті формування музично-танцювальної діяльності не були предметом цілісного дослідження.

Мета статті – висвітлити вікові особливості молодших школярів у контексті формування музично-танцювальної діяльності.

Методи дослідження. Для досягнення та реалізації поставленої мети виокремлено комплекс методів, зокрема загальнонаукові (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація), які застосовувалися для з'ясування стану розробленості проблеми та характеристики вікових особливостей молодших школярів у контексті формування музично-танцювальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Прилучення дитини до музично-танцювальної діяльності важливе для її фізичного та духовного розвитку, формування необхідних моральних якостей та розкриття творчих здібностей. Вікові особливості розвитку та формування музично-танцювальної діяльності нерозривно пов'язані з етапами загального становлення особистості дитини.

Вітчизняна дослідниця С. Шалапа зазначає, що найважливішим фактором ефективності освітнього процесу є досконале знання педагогом вікових особливостей дітей та вміння використовувати дані знання для оптимального вирішення конкретних завдань (Шалапа, 2015, с. 99). Принагідно зазначимо, що керівникам і викладачам закладів музичної та хореографічної освіти необхідно знати анатомо-фізіологічні та психологічні особливості дітей, а також уміти вирішувати типові психолого-педагогічні ситуації.

На основі аналізу та систематизації наукової літератури нами було встановлено, що вікова періодизація є умовним поділом цілісного життєвого

циклу на вікові періоди, що вимірюються роками. Так, під віковим періодом ми розуміємо відрізок життя індивіда, який досягає певного ступеня розвитку та має характерні, відносно стійкі якісні особливості.

На сучасному етапі існують різні підходи до визначення вікової періодизації. Зокрема, за психолого-педагогічними критеріями, де першість займає рівень розвитку, зміст і форма навчання й виховання, основна діяльність, рівень свідомості та самосвідомості особистості. Основою вікових особливостей розвитку є анатомо-фізіологічне дозрівання організму, його органів, центральної нервової системи тощо.

Українські психологи та педагоги засвідчують, що час життя дитини від шести до одинадцяти років має назву молодший шкільний вік – найбільш спокійний у розвитку дітей. При визначенні його меж враховуються особливості фізичного та психічного розвитку дітей, береться до уваги перехід від ігрової до навчальної діяльності, остання з яких стає провідною. Різкою зміною життя й діяльності вважається вступ дитини до школи. Дитина йде до школи із психологічною та фізичною готовністю до цієї зміни. У шкільному навчанні продовжують розвиватися розумові й фізичні здібності, формуються психічні властивості молодших школярів (Коваль, 1998, с. 34).

Таким чином, усвідомлення моральних явищ життя та узгодження поведінки характеризуються емоційними узагальненнями, аналізом учинків та ситуацій, які відповідають загальнолюдським етичним цінностям. Найхарактернішою властивістю дитини цього віку вважається розрив між знаннями моральних принципів і відповідною поведінкою.

Зазначимо, що подальшого розвитку набувають такі моральні почуття, як почуття відповідальності, справедливості, обов'язку, власної гідності, сумління. Основними потребами дітей молодшого шкільного віку є необхідність у спілкуванні з людьми, в емоційному контакті, оцінці своїх дій та вчинків, визнанні, виявленні власних позицій у ставленні до інших, світу, у товариській та дружбі, повазі до особистості, самоповазі, набутті нових знань та вмінь для пізнання довкілля (Гродзенська, 2016).

Молодші школярі вчаться будувати свої взаємини з однолітками, входити в колектив. У них виникає потреба у взаємодопомозі. У дітей цього вікового етапу формується ядро особистості, зокрема цінності, переконання, моральні почуття, відбувається набуття досвіду моральної поведінки. Крім того, діти вчаться не тільки виконувати вимоги колективу, а й беруть активну участь у постановці вимог, виборі доручень, справ. У молодших школярів виникають стійкі форми власної поведінки та діяльності, які в майбутньому становитимуть основу формування їх характеру та особистості в цілому.

Діти, які починають навчатися в школі, з великим захопленням та цікавістю вивчають науки, а до занять музикою та танцями потяг росте з року

в рік. Тому педагогам-музикантам та хореографам важливо враховувати специфіку характеру психологічного та фізичного розвитку дітей цього віку. Зазначимо, що розвиток психіки дітей молодшого шкільного віку відбувається на основі провідної діяльності – учіння. Для молодших школярів учіння виступає як важлива суспільно оцінювана діяльність, яка завдяки специфіці й формам її організації носить колективний характер. Із формуванням навчальної діяльності, колективних взаємин у молодших школярів поступово виникають і розвиваються суттєві позитивні якості психіки.

Узагальнюючи наукові погляди П. Ковалю та П. Фріза, нами було з'ясовано, що шкільне учіння ставить перед дитиною нові, серйозні вимоги, виконання яких стосуються не лише знань, умінь та навичок, а й рис її особистості. Початок молодшого шкільного віку (6 років) характеризується нестійкою увагою, слабко вираженою здатністю довільно керувати власною поведінкою, недостатнім самоконтролем. Однією з істотних особливостей психічного розвитку молодших школярів є формування більш високого рівня довільної поведінки, цілеспрямованості, удосконалення психічних процесів, зокрема сприймання, увага, пам'ять, мислення та ін. (Коваль, 1998; Фріз, 2007).

Для дітей молодшого шкільного віку притаманне вигадкування різних історій, казок. Діти початкових класів із задоволенням займаються музичною та танцювальною діяльністю. Не менш важливим захопленням є малювання, де молодші школярі виражають своє емоційне ставлення до світу. Молодший шкільний вік надає великі можливості для формування моральних якостей і позитивних рис особистості.

Так, саме основи моральної поведінки закладаються в початковій школі, яка має включати своїх вихованців у посильну для них виробничу працю. Робота, яку виконують діти, має характер самообслуговування, допомоги старшим та дорослим. Неабиякі результати приносить поєднання праці з грою, де проявляється самодіяльність, ініціативність та творчість.

Вважаємо за доцільне підкреслити, що молодші школярі охоче опановують нові знання, уміння та навички. Вони прагнуть читати, красиво і правильно писати та рахувати. Проте, їх захоплює сам процес навчання, і молодші школярі виявляють у цьому відношенні більшу активність і старанність. Доведено, що молодші школярі продовжують приділяти значну увагу активній ігровій діяльності. Діти готові годинами гратися в рухові ігри, полюбують побігати на перерві.

Так, аналіз та систематизація джерелознавчої літератури надає можливість виокремити вікові особливості молодшого шкільного віку, а саме:

- підвищену емоційність;
- незначний соціальний та моральний досвід;
- вразливість і водночас пластичність до морально-етичних впливів;
- бажання постійно розширювати коло спілкування;

- імпульсивність та безпосередність поведінки дитини;
- темп росту дітей помірний, поступова зміна структур і функцій організму;
- досягають значного рівня статеві зміни рухових функцій, тому є всі умови для навчання танцювальним рухам і розвитку фізичних якостей та музичних здібностей;
- значного розвитку досягає кора головного мозку, її сигнальна система, слова набувають усе більшого значення та важливості;
- статичні вправи викликають швидку втому, таким чином краще відтворюються короткочасні швидкі та силові вправи (Шалапа, 2015).

За свідченнями Д. Колногузенка, діти молодшого шкільного віку характеризуються винятковою пластичністю. Їхня жвавість та безпосередність є значною допомогою в музично-танцювальній діяльності. Для молодших школярів притаманна рухливість, надзвичайність, дня них вкрай виснажливе довготривале зберігання статичного положення та тривалого перебування в одній позі. Разом із тим, рухи дітей молодшого шкільного віку ще не організовані, мало скоординовані (Колногузенко, 2005, с. 16).

На основі аналізу та систематизації наукової літератури нами було встановлено, що руховий апарат молодших школярів ще недостатньо міцний. Перевантаження м'язів та надмірна гнучкість кісток може призвести до утворення неправильної постави й викривлення хребта. Зазначимо, що діти цього віку характеризуються нестійкою увагою. Їм важко зосереджуватися на одному і тому самому завданні. Так, природною діяльністю дітей молодшого шкільного віку є гра (Ветлугіна, 2015; Рагозіна, 1999).

Доведено, що найбільш відповідним змістом занять для молодших школярів є вивчення легких народних і масових танців, заняття ритмічними вправами та іграми. Найчастіше використовують маршову музику, проте це не обов'язково. Загалом, діти молодшого шкільного віку віддають перевагу веселій, моторній музиці. Більш того, особливо реагують на масивність і динаміку звучання, темброву палітру музики, темп і регістр, стверджувальний, запитальний і розповідний характер музичного висловлювання, м'якість і жорсткість, ніжність і різкість, дзвінкість і ліричну наповненість звучання. Таким чином, часто підбирають чітку українську народну танцювальну музику.

Музично-танцювальна діяльність молодших школярів тісно пов'язана з руховими переживаннями, зокрема ритмічні рухи, спів. Тому їм ближча мальовнича та ритмізована музика, яка відповідає їхньому характеру, досвіду й потребі в активних виявах. Для дітей молодшого шкільного віку властивий інтерес до почуттєво забарвлених музично-слухових вражень. Зазначимо, що молодші школярі здатні визначати не лише загальний характер музики та її настрій, а й схоплювати характерні ознаки певного

жанру, зокрема, коліскової пісні, маршу, танцю, передавати їх у пластиці своїх рухів, жестах, міміці (Єременко, 2004, с. 31).

Діти молодшого шкільного віку відзначаються певним досвідом спілкування з музикою. Виконання пісень і танців, утілення музично-ігрових образів у русі набуває неабиякої виразності, що свідчить про змogu учнів передавати своє ставлення до музики. Так, у дітей з'являються улюблені ігри, пісні, танці. Помітними стають музичні здібності, особливо в царині мелодійного слуху. Молодші школярі здатні впізнавати знайому пісню, визначати не тільки характер музики, але й її настрій. У них поступово налагоджується не тільки рухова, а й вокально-слухова координація, диференціюються слухові відчуття.

Вітчизняна дослідниця хореографічного мистецтва та методики роботи з хореографічним колективом С. Шалапа наголошує, що музичні ігри мають зберігати основний принцип хореографії: всі рухи повинні бути органічно пов'язані з музикою, тобто відповідати її характеру та засобам музичної виразності (Шалапа, 2015, с. 62).

Нами було встановлено, що музичні ігри та ритмічні заняття із сюжетно-образною драматургією на уроках з хореографії в дітей молодшого шкільного віку займають першочергове значення. Саме ігри якнайкраще впливають на розвиток художніх та творчих здібностей. Так, молодші школярі, на відміну від дітей старшого дошкільного віку, можуть самостійно придумувати ігри та сюжети. Творчий потенціал відповідного вікового періоду настільки необмежений та великий, що педагогу варто лише направляти їхню фантазію та створювати сприятливу атмосферу на заняттях.

Доведено, що самостійна музично-танцювальна діяльність молодших школярів допомагає їм швидше увійти у світ музики та танцю, створює всебічний гармонійний розвиток особистості.

Відомо, що для молодших школярів характерне перевтілення в казкових, мультяшних персонажів, використовуючи різноманітну міміку, жести, дії. Саме таке перевтілення відбувається під час музичних та ритмічних ігор, які викликають веселий та бадьорий настрій у дітлахів. Так, діти вживаються в різноманітні образи, проявляють артистизм, зображують звички вигаданих героїв тощо (Лобова, 2016).

Отже, поєднання ритмічних вправ, музичних ігор, слухання та аналіз музичного супроводу поєднує ритміка, яка є необхідною складовою музично-танцювальної діяльності дітей молодшого шкільного віку. Зауважимо, що під ритмікою ми розуміємо музично-рухове виховання, яке базується на законах музичного ритму. Музично-ритмічні рухи є надзвичайно важливими у виробленні в дитини рухових навичок та сприяє розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Узагальнюючи наукові пошуки українських науковців, нами було виокремлено основні завдання музично-танцювальної діяльності дітей молодшого шкільного віку, які полягають у тому, щоб:

- навчити дітей сприймати розвиток музичних образів і погоджувати їх із особистими рухами за характером;
- виразно та ритмічно рухатися, грати в музичні ігри, водити хороводи, виконувати танці на заняттях;
- розвивати почуття ритму, навчити відчувати в музиці ритмічну виразність, передаючи її в рухах;
- розвивати художньо-творчі здібності, що в дітей молодшого шкільного віку виявляються у своєрідному індивідуальному вираженні ігрового образу;
- комбінувати, створювати танцювальні рухи, водити хороводи;
- використовувати набуті вміння та навички у творчій діяльності.

Відзначимо, що підбір музичного матеріалу для занять мають велике значення, тому що музика є одним із найсильніших засобів виразності. Більш того, музичний супровід є надзвичайно важливим у розучуванні ритмічних вправ, які будуються на природних рухах і дозволяють відпрацьовувати загальні рухові навички, а саме: біг, стрибки, хода тощо. Музичні твори, завдяки наявності в них ритму, організовують та дисциплінують молодших школярів. Зазначимо, що ритм регулює рухи. Так, розпливчасті та в'ялі рухи дітей стають більш доцільнішими та чіткішими, усувається їх хаотичність та метушливість.

Доведено, що при сильному збудженні молодші школярі особливо схильні до музично-танцювальної діяльності. Так, із метою зняття надмірного збудження варто використовувати спокійну, ліричну музику, мелодійні образи. І навпаки, щоб активізувати учнів до музично-танцювальної діяльності, доречно застосовувати веселу музику, яка заряджає дітей настроєм, стимулює їхню активність. Музика допомагає формувати координацію, поставу, знімає втому. Зазначимо, що з перших занять танцями викладач має ретельно добирати музичний матеріал як для етюдів, ігор та танців, так і найпростіших вправ (Шалапа, 2015).

Після закінчення ритмічних занять діти переходять до підготовчих танцювальних вправ, першість серед яких займає система класичного танцю. Зауважимо, що класичний танець є системою виразних засобів хореографічного мистецтва, що базується на ретельній розробці різних груп рухів та позицій рук, ніг, корпусу й голови. Система класичного танцю з'явилася в XVII столітті, де рухи прагнуть до геометричної ясності, чому сприяє принцип виворотності.

Вправи системи класичного танцю необхідні для правильної постановки ніг, рук, корпусу. Переважно, такі вправи (їх називають підготовчими танцювальними вправами) виконуються на середині зали без

станка, не більше 10 хвилин. Зазначимо, що тривалість хореографічного заняття для дітей молодшого шкільного віку становить від 45 до 60 хвилин (Колногузенко, 2004).

Підготовчі танцювальні вправи для молодших школярів є вкрай необхідними. Адже вони надають дитині відповідні знання, зокрема: з якого вихідного положення слід починати танець, як правильно розпочинати рух ногою під час виконання танцювальних рухів, як слід тримати спину, руки тощо. Саме підготовчі вправи знайомлять молодших школярів із основними позиціями ніг, із позиціями та положеннями рук, вчать виконувати стрибки, зберігати правильну поставу.

Наголосимо, що підготовчі вправи демонструються керівником, який неодноразово нагадує на необхідності правильного й точного дотримання танцювальних елементів, етюдів, комбінацій.

Зазначимо, що під час музично-танцювальної діяльності з молодшими школярами варто слідкувати за тим, щоб образи в танцях чи сюжетах були близькими і зрозумілими. Так, основним репертуаром молодших школярів є ігрові та масові народні танці, які варто виконувати на різноманітні свята. Крім того, з цікавістю діти ставляться до народних казок. Доведено, що крім народних танців, музики та хореографічних сцен, пов'язаних із народними звичаями та традиціями, природою та тваринним світом, молодші школярі із задоволенням виконують танці, поставлені на сюжети зі шкільного чи побутового життя.

Виклад основного матеріалу зумовив визначити основні функції музично-танцювальної діяльності, що забезпечують розвиток творчої активності молодших школярів та формують їх індивідуальний стиль, зокрема:

- самореалізація, самоствердження, самовираження особистості в процесі музично-танцювальної діяльності – прагнення до визначення свого «я» іншими людьми та суспільством, створення власного творчого та інтелектуального потенціалу;
- самоперетворення та самовдосконалення творчої особистості – процес змін у просторі й часі, що відображаються в кількісних, якісних і структурних творчих перетвореннях особистості як цілісної системи під впливом систематичної музично-танцювальної діяльності;
- адаптація особистості – формування стійкої системи цінностей, що є внутрішніми регуляторами творчої поведінки, оволодіння теоретичними знаннями та практичними вміннями, що важливі в житті, здатністю до самоорганізації тощо;
- рефлексія – осмислення здобутих знань, їх глибоке усвідомлення та практичне використання як методів подальшого саморозвитку творчої особистості.

Нами було встановлено, що музично-танцювальна діяльність молодших школярів буде успішною за умови врахування суперечностей між особистістю дитини з властивими їй музичними та хореографічними нахилами та участю в колективній музично-танцювальній діяльності. Розв'язання проблеми розвитку музичних та танцювальних здібностей молодших школярів, які мають різні задатки й різну підготовку, в умовах колективних занять є одним із основних завдань учителя.

Так, на основі аналізу джерелознавчої літератури вважаємо за доцільне звернути увагу на особливості методики проведення хореографічних занять з молодшими школярами, а саме:

- збільшення кількості вправ на координацію рухів;
- навчання новим, інноваційним хореографічним рухам;
- приділення уваги загальному фізичному розвитку, особливо спритності, швидкості, гнучкості, витривалості;
- обмеження статичних навантажень.

Необхідно зазначити, що діти молодшого шкільного віку мають брати участь у концертній діяльності, тривалість виступів яких не повинна бути обмеженою. Підготовка до виступів, загальна дисциплінованість, організованість, костюми мають бути на тому самому рівні, що й у школярів іншого віку.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На основі аналізу та систематизації наукової літератури нами було висвітлено вікові особливості молодших школярів у контексті формування музично-танцювальної діяльності. Доведено, що молодший шкільний вік – це період життя дитини від 6–7 до 11 років. Вершиною цього вікового періоду є навчальна зрілість як готовність до навчання в основній школі. Установлено, що віковими особливостями молодших школярів є підвищена емоційність, прагнення до спілкування, нестійкість поведінки, помірний темп росту, розвиток кори головного мозку тощо.

З'ясовано, що музично-танцювальна діяльність молодших школярів характеризується музичними іграми, заняттями з ритміки та вивченням легких народних масових танців. Введення підготовчих танцювальних вправ позитивно впливає на подальше вивчення танцювальних етюдів та хореографічних номерів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми вікових особливостей молодших школярів у контексті формування музично-танцювальної діяльності й засвідчує необхідність її подальшого розроблення за такими перспективними напрямками, як анатомо-фізіологічні та психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, а також основні методи роботи з молодшими школярами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ветлугіна, Н. (2016). *Вікові особливості та музична характеристика дітей молодшого шкільного віку*. Режим доступу: <http://www.edudirect.net/sopids-994-1.html> (Vetluhina, N. (2016). *Age peculiarities and musical characteristics of junior schoolchildren*. Retrieved from: <http://www.edudirect.net/sopids-994-1.html>).
2. Гродзенська, Н. (2016). *Вікові особливості учнів початкової школи*. Режим доступу: http://www.leader171.kiev.ua/2.str/sps/sps_002.pdf (Hrodzenska, N. (2016). *Age peculiarities of elementary school pupils*. Retrieved from: http://www.leader171.kiev.ua/2.str/sps/sps_002.pdf).
3. Єременко, О., Науменко, С. (2004). Сприймання молодшими школярами музики на основі констант «ритм» та «лад». *Початкова школа*, 3, 30-31 (Yeremenko, O., Naumenko, S. (2004). Perception of music by younger schoolchildren based on the constants "rhythm" and "mode". *Primary school*, 3, 30-31).
4. Коваль, П. (1998). *Педагогічні засади розвитку особистісних якостей молодших школярів засобами ритміки та хореографії* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Івано-Франківськ (Koval, P. (1998). *Pedagogical foundations of development of personal qualities of junior pupils by means of rhythm and choreography* (PhD thesis abstract). Ivano-Frankivsk).
5. Колногузенко, Д. (2004). *Методика роботи з хореографічним колективом. Хореографічна робота з дітьми*. Харків (Kolnohuzenko, D. (2004). *Method of work with choreographic team. Choreographic work with children*. Kharkiv).
6. Лобова, О. (2016). *Музично-творчий розвиток молодших школярів засобами музично-рухливої діяльності*. Режим доступу: <file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/Nvmdup.pdf> (Lobova, O. (2016). Musical and creative development of junior pupils by means of musical-motor activity. Retrieved from: <file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/Nvmdup.pdf>).
7. Рагозіна, В. (1999). *Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності* (дис. ... канд. пед. наук). Київ (Rahozina, V. (1999). *Formation of creative abilities of junior pupils in the process of musical activity* (PhD thesis). Kyiv).
8. Фріз, П. (2007). *Хореографічна культура як чинник творчого розвитку особистості дитини* (автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства). Київ (Fris, P. (2007). *Choreographic culture as a factor in creative development of the child's personality* (PhD thesis abstract). Kyiv).
9. Шалапа, С. (2015). *Методика роботи з хореографічним колективом*. Київ (Shalapa, S. (2015). *Method of work with choreographic team*. Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Омельяненко Захар. Возрастные особенности младших школьников в контексте формирования музыкально-танцевальной деятельности.

В статье отражены и обобщены вековые особенности младших школьников в контексте формирования музыкально-танцевальной деятельности. На основе анализа и систематизации научной литературы были выделены вековые особенности младшего школьного возраста. Обобщая научное мнение отечественных исследователей, нами было установлено задание музыкально-танцевальной деятельности детей младшего школьного возраста и выяснены особенности методики проведения хореографических занятий с младшими школьниками. Доказано значение музыкального сопровождения и охарактеризован основной учебный материал, который используется в работе с младшими школьниками в контексте формирования музыкально-танцевальной деятельности.

Ключевые слова: младшие школьники, возраст, возрастные особенности, музыкальная деятельность, танцевальная деятельность, формирование музыкально-танцевальной деятельности.

SUMMARY

Omelianenko Zakhar. Age peculiarities of younger schoolchildren in the context of musical-dance activity formation.

The article highlights and generalizes age peculiarities of junior pupils in the context of formation of musical-dance activity. In order to achieve and realize the goal, a set of methods was used, in particular general scientific (analysis, synthesis, generalization, systematization) – to determine the state of development of the problem and age peculiarities of junior pupils in the context of the formation of musical-dance activity.

On the basis of analysis and systematization of source study literature, peculiarities of junior school age have been distinguished. Summarizing the scientific thought of domestic researchers, we have revealed the task of musical-dance activity of children of junior school age and found out the features of the methodology of conducting choreographic lessons with younger schoolchildren. The value of musical accompaniment is proved and the main educational material used in work with junior pupils in the context of formation of musical-dance activity is described.

On the basis of analysis and systematization of scientific literature, we have highlighted age peculiarities of junior pupils in the context of formation of musical-dance activity. It is proved that junior school age is a period of life of a child from 6–7 to 11 years old. The peak of this age is education maturity as readiness to study at the primary school. It has been established that age peculiarities of junior pupils are increased emotionality, desire for communication, instability of behavior, moderate growth rate, development of cerebral cortex, etc.

It is found out that musical-dance activity of junior schoolchildren is characterized by music games, rhythmic studies and the study of light folk dances. Introduction of preparatory dance exercises positively influences further study of dance studios and choreographic performances.

The study does not exhaust all aspects of the problem and indicates the necessity of its further development in such perspective directions as anatomical-physiological and psychological features of children of elementary school age, as well as basic methods of working with junior pupils.

Key words: younger schoolchildren, age, age peculiarities, musical activity, dance activity, formation of musical-dance activity.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Білоконенко Ганна. Зовнішнє рейтингове оцінювання як інструмент внутрішнього забезпечення якості у ЗВО	3
Буряк Мар'яна. Методичні передумови взаємопов'язаного формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови	21
Варава Олена. Педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх бакалаврів сестринської справи у фаховій підготовці	31
Великжаніна Дар'я. Програма спецкурсу з підготовки майбутніх соціальних педагогів до формування життєвої компетентності підлітків у закладі загальної середньої освіти	42
Голубев Станіслав. Дослідження ринку праці в системі внутрішнього забезпечення якості в закладі вищої освіти.....	54
Гришко Юрій. Розвиток рухових якостей студентів технічних університетів засобами настільного тенісу в позааудиторній діяльності.....	70
Коваленко Наталія. Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів у навчально-науковому педагогічному проекті	81
Лола Юлія. Студентоцентризм та академічна доброчесність як основа сучасної системи освіти.....	92
Мовчан Тетяна. Науково-дослідницька компетентність у складі ключових компетентностей іноземних студентів-філологів	107
Моренко Ольга. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійного самовдосконалення.....	119
Полякова Ганна, Ачкасова Світлана. Оцінка якості освітньої програми на основі кваліметричного підходу в закладі вищої освіти	131
Романюк Інна. Педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації культурно-дозвілєвої діяльності	145
Саблук Ольга. Когнітивно-компетентнісний критерій сформованості професійної компетентності майбутніх агентів комерційної діяльності.....	156
Статівка Артем. Писемне наукове мовлення іноземних магістрантів-філологів: рівень сформованості та можливості навчання (на матеріалі окремих структурних частин дипломної роботи).....	167

Сяська Інна. До проблеми впровадження компетентнісного підходу у процес фахової підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін.....	179
Тао Жуй. Теоретико-методологічні основи формування педагогічної майстерності студентів-вокалістів.....	190
Ус Марина. Соціальне партнерство як необхідна умова внутрішнього забезпечення якості освіти у закладі вищої освіти	199
Фаст Ольга. Методологічні орієнтири формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів у контексті викликів освітньої реформи.....	215
Федірчик Тетяна, Нікула Наталя. Система формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи.....	226
Хань Ле. Експериментальне впровадження методики формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на основі стильового підходу	237
Чень Кай. Теоретичні аспекти виконавсько-просвітницької підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва	251
Шандра Наталія. Етапи і вправи для формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій	260

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Ермоленко Олексій, Григорьєва Юлія. Аналіз практик внутрішнього забезпечення якості у кращих університетах світу.	273
Зорочкіна Тетяна. Теоретичні засади розвитку системи неперервної педагогічної освіти у Великій Британії	286
Козлов Дмитро. Професійна інноваційна культура майбутнього менеджера освіти в зарубіжному науковому дискурсі	293
Орос Ільдико. Організація навчання дорослих у Великій Британії на основі емпіричних моделей.....	303

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ

Новикова Ніна. Шкільна біологічна освіта в Україні на початку XXI століття.....	313
Рябуха Іван. Роль випускників Київської академії в розвитку морської освіти в Україні (XVIII–XIX століття).....	324

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бондаренко Юлія. Корекційний вплив музичної діяльності на розвиток особистості дошкільника зі зниженим зором.....	334
Власенко Ірина, Харченко Сергій, Красілов Андрій. Педагогічні умови формування дій з м'ячем у дітей молодшого шкільного віку	343
Максименко Анатолій. Особливості викладання українського фольклорного танцю	352
Омельяненко Захар. Вікові особливості молодших школярів у контексті формування музично-танцювальної діяльності.....	363

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Белоконенко Анна. Внешнее рейтинговое оценивание как инструмент внутреннего обеспечения качества образования в ЗВО	3
Бурак Марьяна. Методические предпосылки взаимосвязанного формирования профессионально ориентированной компетентности в говорении и информационно-коммуникационной компетентности будущих преподавателей английского языка	21
Варава Елена. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущих бакалавров сестринского дела в профессиональной подготовке	31
Великжанина Дарья. Программа спецкурса по подготовке будущих социальных педагогов к формированию жизненной компетентности подростков в общеобразовательном учебном заведении	42
Голубев Станислав. Исследование рынка труда в системе внутреннего обеспечения качества в учреждении высшего образования.....	54
Гришко Юрий. Развитие двигательных качеств студентов технического университета средствами настольного тенниса во внеаудиторной деятельности	70
Коваленко Наталия. Формирование исследовательской компетентности будущего учителя в учебно-научном педагогическом проекте	81
Лола Юлия. Студентоцентризм и академическая добропорядочность как основа современной системы образования	92
Мовчан Татьяна. Научно-исследовательская компетентность в составе ключевых компетенций иностранных студентов-филологов	107
Моренко Ольга. Критерии, показатели и уровни сформированности готовности будущих социальных работников к профессиональному самосовершенствованию	119
Полякова Анна, Ачкасова Светлана. Оценка качества образовательной программы на основе квалиметрического подхода в учреждении высшего образования	131
Романюк Инна. Педагогические условия подготовки будущих социальных педагогов к организации культурно-досуговой деятельности	145

Саблук Ольга. Когнитивно-компетентностный критерий сформированности профессиональной компетентности будущих агентов коммерческой деятельности	156
Стативка Артем. Письменная научная речь иностранных магистрантов-филологов: уровень сформированности и возможности обучения (на материале отдельных структурных частей дипломной работы)	167
Сяська Інна. К проблеме внедрения компетентностного подхода в процесс профессиональной подготовки будущего учителя естественных дисциплин	179
Тао Жуй. Теоретико-методологические основы формирования педагогического мастерства студентов-вокалистов.....	190
Ус Марина. Социальное партнерство как необходимое условие внутреннего обеспечения качества образования в учреждении высшего образования.....	199
Фаст Ольга. Методологические ориентиры формирования педагогической самоеффективности будущих учителей в контексте вызовов образовательной реформы	215
Федирчик Татьяна, Никула Наталья. Система формирования профессионально-педагогического имиджа будущих преподавателей высшей школы	226
Хань Ле. Экспериментальное внедрение методики формирования полифонически-исполнительских умений будущих учителей музыкального искусства на основе стилевого подхода	237
Чень Кай. Теоретические аспекты исполнительско-просветительской подготовки будущих учителей музыкального искусства	251
Шандра Наталия. Этапы и упражнения для формирования англоязычной лексической компетентности в профессионально ориентированном письменном общении будущих специалистов по информационным технологиям	260

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Ермоленко Алексей, Григорьева Юлия. Анализ практик внутреннего обеспечения качества в лучших университетах мира	273
Зорочкина Татьяна. Теоретические основы развития системы непрерывного педагогического образования в Великобритании.....	286
Козлов Дмитрий. Профессиональная инновационная культура будущего менеджера образования в зарубежном научном дискурсе.....	293
Орос Ильдико. Организация обучения взрослых в Великобритании на основе эмпирических моделей	303

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Новикова Нина. Школьное биологическое образование в Украине в начале XXI века.	313
Рябуха Иван. Роль выпускников Киевской академии в развитии морского образования в Украине (XVIII – XIX века)	324

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Бондаренко Юлия. Коррекционное воздействие музыкальной деятельности на развитие личности дошкольника с пониженным зрением	334
Власенко Ирина, Харченко Сергей, Красилов Андрей. Педагогические условия формирования действий с мячом у детей младшего школьного возраста	343
Максименко Анатолий. Особенности преподавания украинского фольклорного танца	352
Омельяненко Захар. Возрастные особенности младших школьников в контексте формирования музыкально-танцевальной деятельности	363

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Bilokonenko Hanna. External rating evaluation as a tool for internal quality assurance system in higher education institution	3
Burak Maryana. Methodological prerequisites to interrelated building of a professionally oriented competence in speaking and information-communication competence of future English language teachers	21
Varava Olena. Pedagogical conditions for the formation of professional mobility of future bachelors of nursing in vocational training	31
Velykzhanina Dariya. Program of the special course on preparation of future social educators to the formation of vital competence of adolescents in general education institution	42
Holubiev Stanislav. Labor market research in the system of internal quality assurance in the higher education institution	54
Grishko Yurii. Development of motor skills of students of technical universities by means of table tennis in extracurricular activity	70
Kovalenko Nataliia. Formation of research competence of future teachers in the educational-scientific pedagogical project	81
Lola Yuliia. Student centeredness and academic integrity as the basis of modern education system	92
Movchan Tetiana. Scientific research competence in the key competencies of foreign students-philologists	107
Morenko Olha. Criteria, indicators and levels of future social workers' readiness formation for professional self-improvement	119
Poliakova Hanna, Achkasova Svitlana. Evaluation of quality of educational program based on qualimetric approach in higher education institution	131
Romaniuk Inna. Pedagogical conditions for training future social educators to organize cultural and leisure activities	145
Sabluk Olga. Cognitive-competence criterion of the formation of professional competence of future commercial activity agents	156
Stativka Artiom. Written scientific language of foreign graduates: the level of formation and learning opportunities (on the material of separate structural parts of the diploma paper)	167
Siaska Inna. On the issue of introducing a competence approach in the process of professional training of the future teacher of natural sciences	179
Tao Rui. Theoretical and methodological foundations of the formation of pedagogical mastery of students-vocalists	190
Us Maryna. Social partnership as a necessary condition for internal education quality assurance in the higher education institution	199

Fast Olha. Methodological guidelines of the future teachers' pedagogical self-efficacy forming in the context of educational reforms challenges	215
Fedirchuk Tetiana, Nikula Nataliia. The system of formation of professional-pedagogical image of future teachers of higher school	226
Han Le. Experimental implementation of the methodology for the formation of polyphonic-performing skills of musical art future teachers f based on stylistic approach	237
Chen Kai. Theoretical aspects of performing-educational training of future musical art teachers	251
Shandra Nataliia. Stages and exercises for building English lexical competence in professionally oriented written communication of future specialists of informational technology	260

SECTION II. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Yermolenko Oleksii, Hryhorieva Yuliia. Analysis of internal quality assurance practices in the best universities of the world	273
Zorochkina Tetiana. Theoretical foundations of continuous pedagogical education development in Great Britain	286
Kozlov Dmytro. Innovative culture of future education institution manager in the foreign scientific discourse	293
Oros Ildiko. Organization of adult education in the Great Britain based on empirical models	303

SECTION III. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION

Novykova Nina. School biological education in Ukraine at the beginning of the XXI century	313
Ryabukha Ivan. Role of Kyiv Academy graduates in the development of maritime education in Ukraine (XVIII – XIX centuries)	324

SECTION IV. PROBLEMS OF PEDAGOGIES

Bondarenko Yuliia. Correctional impact of musical activity on the development of the personality of a preschooler with reduced vision.....	334
Vlasenko Iryna, Kharchenko Serhii, Krasilov Andrii. Pedagogical conditions for the formation of actions with ball in children of primary school age.....	343
Maksimenko Anatolii. Peculiarities of teaching Ukrainian folk dance.....	352
Omelianenko Zakhar. Age peculiarities of younger schoolchildren in the context of musical-dance activity formation	363

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.
П 24 журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2018. – № 10 (84). – 382 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номери 10.24139/2312-5993/2018.10

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, inovacijni tehnologiji Abbreviated
key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Комп'ютерне складання та верстання: *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 26.12.2018.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 21,97. Ум. фарб.-відб. 21,97.
Обл. вид. арк. 24,64. Тираж 100 пр. Вид. № 156.

Виготовлювач:
ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.