



УНІВЕРСИТЕТ імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

МОДЕЛЮВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ





УНІВЕРСИТЕТ імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

МОДЕЛЮВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

МОНОГРАФІЯ

За загальною редакцією доктора педагогічних наук,
професора *Н.П. Волкової*

Електронне видання

Дніпро
2021

УДК 378.1:339.924
М 74

Затверджено до друку за рекомендацією
вченої ради Університету імені Альфреда Нобеля
(протокол № 3 від 5 квітня 2021 р.)

Рецензенти:

Р.М. Горбатюк – доктор педагогічних наук, професор
(Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка);

В.І. Ковальчук – доктор педагогічних наук, професор
(Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка);

Л.О. Хомич – доктор педагогічних наук, професор
(Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України).

Авторський колектив: Н.П. Волкова, Н.О. Венцева, І.В. Гаркуша, О.А. Гром, А.О. Дичко, С.В. Дубінський, А.Ф. Дяденчук, І.С. Єремєєв, Г.І. Іванова, О.В. Карапетрова, А.М. Король, Л.В. Корольова, А.Є. Крижановський, О.П. Крупський, О.О. Лаврентьєва, О.В. Лебідь, О.В. Лисевич, М.М. Марусинець, Ф.В. Михайлик, Д.І. Наумов, С.А. Наход, І.В. Олійник, Л.М. Оніщук, О.В. Пахомова, О.О. Резван, Л.М. Рибалко, К.В. Савицький, С.В. Сапожников, В.О. Сімховіч, Ю.М. Стасюк, О.О. Стрижак, А.О. Теплицька, Л.В. Халанчук, З.В. Юринець.

М 74 Моделювання компетентнісної професійної освіти в контексті євро-інтеграції: монографія [Електронне видання] / кол. авт; за заг. ред. проф. Н.П. Волкової. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2021. 356 с.

ISBN 978-966-434-505-4

У монографії подано різнопланові дослідження щодо моделювання компетентнісної професійної освіти, спрямованої на становлення особистості європейського суспільства. Монографія охоплює огляд теоретико-методологічних засад професійної освіти, вітчизняного й зарубіжного досвіду професійної підготовки конкурентоспроможних фахівців в умовах глобалізації та інформатизації знань, аналіз можливостей комп'ютерно орієнтованих технологій в інтенсифікації професійного навчання та виховання студентів закладів вищої освіти.

Монографію адресовано ученим, викладачам, аспірантам і студентам, педагогам-практикам, усім тим, хто цікавиться проблемами підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, орієнтується на провідні парадигми професійної освіти.

Автори відповідають за достовірність і унікальність викладеного матеріалу, за належність репрезентованого матеріалу авторам, а також правильне цитування джерел і посилання на них.

УДК 378.1:339.924

ISBN 978-966-434-505-4

© Н.П. Волкова, О.О. Лаврентьєва,
О.В. Лебідь та ін., 2021
© Університет імені Альфреда Нобеля,
оформлення, 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	17
Волкова Н.П., Лебідь О.В., Гром О.А. Розвиток компетентності у здійсненні командної взаємодії майбутніх викладачів вищої школи засобами інтерактивних технологій навчання	17
Структура і зміст компетентності у здійсненні командної взаємодії	18
Технологія розвитку компетентності в здійсненні командної взаємодії ..	23
Результати роботи з розвитку в студентів компетентності у здійсненні командної взаємодії та їх обговорення	31
Naumov D.I., Savitski K.V. Wzajemne powiązanie kompetencji uniwersalnych i rozwoju kapitału ludzkiego białoruskich studentów: aspekt teoretyczny	38
Model uniwersytetu przedsiębiorczego jako paradygmat dla rozwoju wyształcenia wyższego	39
Rozwój kapitału ludzkiego w kontekście polityki edukacyjnej	44
Kompetencje uniwersalne (soft skills) jako przedmiot polityki edukacyjnej	47
Сапожников С.В., Теплицька А.О., Корольова Л.В. Теоретико-методологічні основи дослідження проблеми вищої педагогічної освіти у світовому і національному контексті ...	56
Методологічні підходи дослідження простору вищої освіти	57
Специфіка системного підходу у вивченні педагогічних систем	58
Гаркуша І.В., Дубінський С.В. Теоретичні основи готовності майбутніх соціальних працівників до професійного саморозвитку	74
Сутність професійної підготовки та саморозвитку	75
Структура готовності майбутнього соціального працівника до професійного саморозвитку	78

Юринець З.В. Управлінські компетенції менеджера та розвиток людського потенціалу як показники ефективності системи професійної освіти та соціальної орієнтації країни	91
Результати оцінювання рівня управлінських компетенцій менеджера	93
Напрями підвищення рівня мотивування на підприємстві	97
Упровадження стратегії залучення працівників в організації.....	103
Специфіка процесу навчання персоналу	107
Карапетрова О.В., Венцева Н.О. Методологічні та теоретичні засади підготовки професіонала із соціальної роботи	113
Соціальна сфера як предмет дослідження.....	113
Історія становлення професії соціального працівника	114
Професійна компетентність соціального працівника, її структура та зміст	121
 РОЗДІЛ 2. ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ФАХІВЦІВ.....	133
 Simkhovich V., Naumau D., Mikhailik F. State Youth Policy as a Factor Of Development of the Belarusian Students' Social and Personal Competences.....	133
Students' social and personal competences of as a component of professional mastery.....	135
Youth policy in the context of formation of social and personal competences: the socio-technological aspect.....	139
State youth policy of the Republic of Belarus in the praxeological aspect....	144
Резван О.О., Марусинець М.М. Розвиток професійної компетентності сучасного викладача вищої школи у тренінгових формах підвищення кваліфікації	150
Структура і зміст професійної компетентності викладача вищої школи.....	151
З досвіду запровадження тренінгових форм підвищення кваліфікації викладачів вищої школи.....	153

Крупський О.П., Стасюк Ю.М. Підходи до формування професійної компетентності менеджера у класичних університетах.....	166
Тенденції та вимоги сьогодення до структури особистості менеджера	167
Сучасні детермінанти формування професійної компетентності студентів – майбутніх менеджерів.....	171
Формування професійної компетентності менеджера в межах освітніх інституцій	173
Гаркуша І.В., Крижановський А.Є. Сучасний стан проблеми формування комунікативних компетенцій у майбутніх фахівців із соціальної роботи	183
Підготовка фахівців із соціальної роботи: перехід від традиційної до особистісно орієнтованої освіти	185
Вимоги до загальнокультурної компетентності соціального працівника	191
Олійник І.В. Метод проєктів як ефективна технологія формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури.....	197
Проєктна діяльність у підготовці докторів філософії.....	198
Організація роботи над дослідницьким проєктом у системі підготовки докторів філософії	204
Лисевич О.В., Король А.М. Теоретичні основи особистісно орієнтованої технології у контексті компетентісно спрямованої мистецької освіти	211
Концепції, моделі й технології особистісно орієнтованої освіти	212
Особистісно орієнтовані технології у формуванні естетичних компетентностей суб'єкта навчання.....	218
Пахомова О.В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загальнопедагогічної підготовки	225
Історичний огляд та провідні поняття компетентісного підходу	227
Хід та результати дослідження чинників формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін.....	233

Модель формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін	237
--	-----

РОЗДІЛ 3. КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ..... 247

Наход С.А. Освітній коворкінг як нова форма організації e-learning студентів закладів вищої освіти 247

Концептуальна модель освітнього коворкінгу закладу вищої професійної освіти	248
---	-----

Освітній потенціал коворкінгового середовища	253
--	-----

Стрижак О.О. Розвиток іншомовної лексичної компетентності у студентів спеціальності «Туризм» із застосуванням інтерактивних засобів навчання..... 261

Передумови застосування інтерактивних засобів у навчальному процесі.....	262
--	-----

Використання засобів інформаційного середовища Moodle при викладанні навчальної дисципліни «Організація туристичних подорожей»	264
--	-----

Розвиток іншомовної лексичної компетентності в інформаційному середовищі Moodle	268
---	-----

Рибалко Л.М., Оніщук Л.М. Підготовка майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до самостійної організації навчально-тренувального процесу 276

Проблема оптимізації навчально-тренувального процесу в системі підготовки спортсменів.....	276
--	-----

Аналіз ефективності моделі організації самостійної навчально-тренувальної діяльності у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту	280
---	-----

Інформаційні технології для навчально-тренувального процесу в підготовці спортсменів.....	284
---	-----

Дяденчук А.Ф., Халанчук Л.В. Формування професійної компетентності майбутніх інженерів при розв'язанні прикладних задач у пакеті Scilab..... 289

Формулювання задачі на теплопровідність.....	291
Основи роботи в пакеті програм Scilab.....	294
Розв'язання задачі теплопровідності з використанням Scilab	296
Алгоритм розв'язування задач математичної фізики чисельними методами	306
Єремєєв І.С., Дичко А.О. З досвіду застосування інноваційних інформаційних технологій в проєктуванні змісту освітнього середовища	310
Інтелект-карта навчального курсу	310
Інтелект-карта модулю дисципліни.....	314
Система «Якість – Випускник»	318
Іванова Г.І., Лаврентьєва О.О. Формування культури розумової праці студентів засобами комп'ютерної візуалізації навчального матеріалу.....	322
Культура розумової праці студентів, її сутність і зміст	323
Психолого-педагогічні особливості візуалізації навчального матеріалу	324
Інструменти й технології комп'ютерної візуалізації знань.....	332
Результати дослідницької роботи.....	336
ВИСНОВКИ	342
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	344
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	350

ВСТУП

У монографії окреслено та обґрунтовано нові напрями реформування системи професійної освіти, орієнтованої на саморозвиток, самоактуалізацію і самореалізацію особистості глобалізованого суспільства XXI ст.

Репрезентовано досвід у розв'язанні нагальних освітніх проблем, творчих пошуків науково-педагогічних працівників кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля, а також науковців Бердянського державного педагогічного університету, ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України», Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, Криворізького державного педагогічного університету, Львівського національного університету імені Івана Франка, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», ПУ «Вищий навчальний заклад «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного, Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського, Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова, Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця. Суттєвий внесок у підготовку монографії було зроблено науковцями Академії управління при Президентові Республіки Білорусь і Білоруського державного економічного університету.

Пропонована монографія містить огляд теоретико-методологічних засад професійної освіти, презентацію вітчизняного й зарубіжного досвіду професійної підготовки конкурентоспроможних фахівців в умовах глобалізації та інформатизації знань, аналіз можливостей комп'ютерно

орієнтованих технологій в інтенсифікації професійного навчання та виховання студентів закладів вищої освіти. Пропоновані авторським колективом матеріали структуровано в три розділи.

Розділ 1 «Теоретичні і методологічні засади професійної освіти» містить матеріали, які розкривають фундаментальні та стрижневі характеристики компетентнісної професійної освіти.

Грунтовні наукові розвідки в царині підготовки викладачів вищої школи як агентів змін у системі професійної освіти розпочинає дослідження **Н. Волкової, О. Лебідь і О. Гром** «Розвиток компетентності у здійсненні командної взаємодії майбутніх викладачів вищої школи засобами інтерактивних технологій навчання». Автори зосереджують увагу на структурі та змісті досліджуваної компетентності, розкривають технологію її розвитку, що охоплює поетапне втілення концептуальної ідеї, оновлення змісту базових навчальних дисциплін, запровадження активних методів, прийомів і форм організації навчання, а також сесії тренінгів, які сприяють розумінню магістрантами сутності командної взаємодії, спрямовані на аналіз себе як членів команди, самовизначення й самореалізацію в командній діяльності. Наведені результати апробації технології розвитку компетентності у здійсненні командної взаємодії майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерської підготовки свідчать про її ефективність як у підвищенні рівня розвинутості компонентів та компетентності в здійсненні командної взаємодії магістрантів, так і в контексті вдосконалення змісту професійної освіти.

Д. Наумов і К. Савицький у матеріалі «*Wzajemne powiązanie kompetencji uniwersalnych i rozwoju kapitału ludzkiego białoruskich studentów: aspekt teoretyczny / Взаємозв'язок універсальних компетентностей і розвитку людського капіталу білоруських студентів: теоретичний аспект*» презентують досвід Республіки Білорусь у запровадженні моделі підприємницького університету як парадигми розвитку системи вищої професійної освіти. Автори розглядають функціональний взаємозв'язок універсальних компетентностей і розвитку людського капіталу білоруських студентів, що інтерпретується ними в аспекті створення освітнього механізму підвищення конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти як мети державної освітньої політики. Імплементация моделі підприємницького університету, наголошують автори, актуалізує як комплекс організаційних та інфраструктурних змін, так і модернізацію змісту

освітніх програм, що реалізуються на першому і другому щаблях вищої освіти, сприяючи в такий спосіб підвищенню рівня конкурентоспроможності вітчизняної вищої школи в умовах глобалізації.

У підрозділі *«Теоретико-методологічні основи дослідження проблеми вищої педагогічної освіти у світовому і національному контексті»* **С. Сапожников, А. Теплицька, Л. Корольова**, ґрунтуючись на провідних положеннях системного підходу, визначають послідовність, результативність і логіку дослідження провідних характеристик, які зумовлюють життєздатність системи вищої педагогічної освіти в умовах євроінтеграції та глобалізації. До провідних компонентів системи вищої педагогічної освіти автори включають систему управління ЗВО, законодавчо-нормативну базу реформування вищої освіти, провідні типи закладів вищої освіти, які ведуть підготовку педагогічних кадрів, їх структурні підрозділи, а також підсистеми педагогічних працівників і студентів. Ці компоненти усебічно досліджено авторським колективом з позицій системно-історичного (ретроспективного), ситуаційного, структурно-функціонального, причинно-наслідкового й прогностичного аналізу.

Питання готовності особистості до професійного саморозвитку та самовдосконалення в контексті її професійного становлення розкривають у своєму дослідженні *«Теоретичні основи готовності майбутніх соціальних працівників до професійного саморозвитку»* **І. Гаркуша і С. Дубінський**. Серед компонентів такої готовності ключовими, на думку авторів, є мотиваційно-цільовий, пізнавально-операційний, професійно орієнтований, особистісно-регулятивний і когнітивний. Представлені авторами матеріали відкривають можливість подальшого дослідження психологічних бар'єрів, а також сценаріїв та стратегій професійного саморозвитку особистості соціального працівника в системі професійної підготовки.

З. Юринець у підрозділі *«Управлінські компетенції менеджера та розвиток людського потенціалу як показники ефективності системи професійної освіти та соціальної орієнтації країни»* обґрунтовує теоретико-методологічні підходи та подає результати емпіричного широкомасштабного дослідження змісту та шляхів формування тих компетентностей, які надають менеджеру суттєвих конкурентних переваг. Авторка пропонує рекомендації щодо підвищення рівня мотивування персоналу на підприємстві, застосування сучасних методик професійного навчання й

перепідготовки співробітників, що уможливило суттєве нарощування соціально-економічних показників як підприємства, так і країни загалом.

О. Карапєтрова і Н. Венцева пропонують матеріал на тему «Методологічні та теоретичні засади підготовки професіонала із соціальної роботи». Авторки розкривають історичні підходи та головні проблеми у становленні соціальної роботи як професії з часів античності та дотепер, творчо інтерпретують досвід вітчизняних та зарубіжних соціальних інституцій у дослідженні соціальної сфери суспільства різних епох. У роботі наведено підходи до тлумачення поняття «професійна компетентність» соціального працівника та власне авторське бачення цього складного особистісного утворення, провідні фактори та критерії вивчення рівня його розвитку в системі професійної освіти України.

У другому розділі «Вітчизняний та зарубіжний досвід професійної підготовки конкурентоспроможних фахівців» запропоновано методичні аспекти та авторські технологічні підходи, що забезпечують якісне оновлення змісту професійної освіти згідно з реаліями та викликами сьогодення.

Науковці Республіки Білорусь **В. Сімхович, Д. Наумов і Ф. Михайлик** у статті «State youth policy as a factor of development of the belarusian students' social and personal competences / Державна молодіжна політика як фактор формування соціально-особистісних компетенцій білоруських студентів» репрезентують вітчизняний досвід компетентісної професійної підготовки фахівців з акцентом на параметрах формування їх соціально-особистісних компетенцій на засадах державної молодіжної політики. Наведені в статті результати SWOT-аналізу переконливо свідчать про необхідність організаційного переформатування існуючих підходів, налагодження системної та інклюзивної взаємодії між адміністраціями ЗВО, з одного боку, та студентськими органами самоврядування та молодіжними організаціями – з іншого. Зрештою це сприятиме як кращому формуванню соціальних та особистісних компетенцій білоруських студентів, так і формуванню людського капіталу в сучасному білоруському суспільстві в межах національної системи вищої професійної освіти.

О. Резван і М. Марусинець презентовано дослідження на тему «Розвиток професійної компетентності сучасного викладача вищої

школи у тренінгових формах підвищення кваліфікації», що охоплює аналіз результативності, а також зміст авторських курсів для постійнодіючого науково-практичного тренінг-семінару «Сучасні технології навчальної діяльності викладача закладу вищої освіти» та реалізації програми підвищення кваліфікації викладача «Сучасні технології викладання у вищій школі». Авторами теоретично обґрунтовано доцільність та розкрито зміст таких змістових модулів цих курсів: «Ментальні карти як спосіб організації інформації в навчальному процесі», «Коучингові технології у викладанні», «Візуальна комунікація в освіті» «Організація публікації в журналі наукометричної бази Scopus (WoS)», що є елементами доповнювальних програм, спрямованих на розвиток методичної, інформаційно-технологічної та наукової професійних компетенцій викладачів вищої школи в умовах нарощування дистанційних технологій навчання.

*У матеріалі на тему «Підходи до формування професійної компетентності менеджера у класичних університетах», підготовленому **О. Крупським і Ю. Стасюк**, порушено проблему якісного оновлення системи професійної підготовки менеджера з огляду на економічні, державні, соціальні й професійні вимоги та особистісні потреби студентів у безперервному саморозвитку й навчанні протягом усього життя. Автори наголошують на необхідності перегляду змісту та структури професійної компетентності менеджера відповідно до переліку його провідних функцій, а також освітніх програм підготовки, що має відбуватися з урахуванням процесів глобалізації, інтернаціоналізації та інноваційності систем вищої професійної освіти.*

*Проблему формування професійно важливих компетентностей студентів продовжує дослідження **І. Гаркуши** та **А. Крижановського** на тему «Сучасний стан проблеми формування комунікативних компетенцій у майбутніх фахівців із соціальної роботи». Автори відзначають, що особистісно орієнтовані технології вищої освіти створюють необхідне підґрунтя для формування комунікативних компетенцій творчо мислячих фахівців. Їх запровадження має здійснюватися на основі співпраці всіх суб'єктів навчального процесу шляхом розширення функцій самоврядування й саморозвитку майбутнього фахівця як особистості. Урешті-решт, фахівець із соціальної роботи не лише отримує певну спеціальність і*

відповідну кваліфікацію, а й набуває готовності до гнучкої адаптації до можливих змін у предметі та змісті праці в умовах ринкової економіки.

У розвідці **І. Олійник** «Метод проєктів як ефективна технологія формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури» акцентовано увагу на дослідницькій діяльності як одному з найбільш пріоритетних напрямів підготовки на третьому шаблі вищої освіти. Авторкою визначено метод проєктів як одну із сучасних ефективних інноваційних педагогічних технологій формування дослідницької компетентності в майбутніх докторів філософії; розкрито мету, сутність, принципи та технологію проєктного навчання; розглянуто механізми підвищення ефективності формування дослідницької компетентності в майбутніх докторів філософії за рахунок інтенсифікації їх науково-дослідницької діяльності в умовах аспірантури; сформульовано головні вимоги до дослідницького проєкту як основи в підготовці кваліфікаційної наукової праці доктора філософії.

О. Лисевич і **А. Король** у підрозділі «Теоретичні основи особистісно орієнтованої технології у контексті компетентісно спрямованої мистецької освіти» звертають увагу на те, що, попри наявності розроблених підходів, залишаються не до кінця вирішеними низка питань з огляду на специфіку професійної підготовки фахівців мистецького профілю. Концепції, моделі, технології, підходи особистісно орієнтованої мистецької освіти, на думку авторів, ґрунтуються на таких положеннях: ставлення до учня / студента як до суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку; ставлення до педагога як до посередника між учнем / студентом і культурою; ставлення до освіти як до культурного процесу; ставлення до закладу освіти як до цілісного культурно-освітнього простору, де відтворюються культурні зразки життя, здійснюється виховання людини культури. Задля вирішення цих складних завдань пропонується використовувати систему інтерактивних технологій, індивідуальних творчих завдань; мультимедійних засобів навчання, детально описаних у підрозділі.

Матеріал «Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загальнопедагогічної підготовки» **О. Пахомової** презентує досвід авторки в напрямі розв'язання зазначеної проблеми. У ньому конкретизовано сутність поняття

«професійна компетентність майбутнього вчителя філологічних дисциплін», «компетенція», «загальнопедагогічна підготовка», розроблено й теоретично обґрунтовано структуру, зміст, компоненти та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін, змодельовано систему педагогічної роботи з формування досліджуваної компетентності в процесі загальнопедагогічної підготовки; наведено результати емпіричного дослідження її ефективності в ході реальної професійної підготовки майбутніх фахівців.

У третьому розділі монографії «Комп'ютерно орієнтовані технології в професійній освіті» висвітлено моделі застосування інформаційно-комунікаційних технологій задля якісного оновлення освітнього процесу компетентнісної професійної освіти.

Новітній підхід до організації навчального процесу студентів презентовано в роботі **С. Наход** «*Освітній коворкінг як нова форма організації e-learning студентів закладів вищої освіти*». Дослідницею встановлено й охарактеризовано зміст коворкінгу, передумови його виникнення та особливості застосування в системі дистанційної освіти; розглянуто та проаналізовано концептуальні моделі освітнього коворкінгу Г. Ігнат'євої та Т. Смагіної; визначено переваги й фактори ефективного розвитку коворкінгу як формату професійної співорганізації; наголошено на значному освітньому потенціалі технології коворкінгу та окреслено шляхи її імплементації в систему електронного навчання закладів вищої освіти.

У дослідженні **О. Стрижак** «*Розвиток іншомовної лексичної компетентності у студентів спеціальності «Туризм» із застосуванням інтерактивних засобів навчання*» визначено та обґрунтовано шляхи і засоби використання платформи Moodle у професійному навчанні. На прикладі дистанційного курсу «Організація туристичних подорожей» авторка розкриває переваги та потенціальні можливості функціоналу системи Moodle у формуванні іншомовної лексичної компетентності майбутніх фахівців. Аналізуються й недоліки дистанційних технологій в організації професійної підготовки, які, однак, за переконанням дослідниці, можуть бути компенсовані гнучким використанням технологій змішаного навчання, що уможливить не тільки підвищення якості викладання, але й сприятиме кращому засвоєнню іншомовних знань, розвитку в студентів інформаційних умінь, вдосконалив практичні навички володіння іноземною мовою.

Л. Рибалко і Л. Онішук у підрозділі «Підготовка майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до самостійної організації навчально-тренувального процесу» розкривають технологічні підходи до розробки навчально-методичного забезпечення, розвитку самостійних умінь і навичок студентів (пізнавальних, аналітичних, організаційних, комунікативних), упровадження інтерактивного фахового навчання. Автори презентують шляхи і механізми оптимізації навчально-тренувального процесу в системі підготовки спортсменів, що охоплюють елективний спецкурс «Самостійна фізкультурно-оздоровча та спортивна діяльність» та інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення його викладання. Показано підходи до створення мережевої Web-версії інтерактивних курсів професійно орієнтованих дисциплін.

У матеріалі **А. Дяденчук і Л. Халанчук** «Формування професійної компетентності майбутніх інженерів при розв'язанні прикладних задач у пакеті Scilab» наведено методичні підходи до використання спеціалізованого програмного забезпечення в системі професійної інженерної освіти. Автори пропонують алгоритм розв'язування задач прикладного характеру (на прикладі задачі на теплопровідність) за допомогою чисельних методів, а також детально описують особливості його реалізації при роботі з пакетом Scilab. Запропонований алгоритм дає змогу не лише забезпечити засвоєння навчального матеріалу, ознайомити з основними етапами розрахунку теплових полів, але й суттєво полегшує процес сприйняття інформації за допомогою її візуалізації, запроєктованої в пакеті Scilab, і до того ж – сприяє ознайомленню з можливостями застосування програмних пакетів при розв'язуванні прикладних професійних задач.

І. Єремєєв і А. Дичко у дослідженні «З досвіду застосування інноваційних інформаційних технологій в проєктуванні змісту освітнього середовища» пропонують нетрадиційний підхід до графічного моделювання елементів курсу дисципліни, її окремих модулів, лекційних занять тощо за допомогою інтелект-карт та блок-схем. Автори наголошують, що інтелект-карти, створені за певним принципом, допомагають суттєво спростити структурування та викладання матеріалу, виокремити міждисциплінарні зв'язки, зосередити увагу на підрозділах, які потребують більш докладного висвітлення та опрацювання. Водночас авторами побудовано

дійову, ефективну й «прозору» систему «Якість – Випусник», блоки якої охоплюють оцінку якості довшівської підготовки, коригування якості навчання та викладання, моніторинг навчальних і громадських досягнень студента, експертну оцінку конкурентних переваг здобувачів освіти, що сприятиме інтелектуалізації процесів формування сучасної людини як фахівця та активного члена громадянського суспільства.

Г. Іванова і О. Лаврентьева у підрозділі «Формування культури розумової праці студентів засобами комп'ютерної візуалізації навчального матеріалу» розкривають проблему інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності студентів та розвитку в них готовності до прийняття ефективних рішень у різних галузях професійної діяльності шляхом використання технологій розвитку критичного мислення, майндмепінгу й скрайбінгу. Автори акцентують увагу на психолого-педагогічних особливостях візуалізації навчального матеріалу, формах (опорний конспект, фрейми, логічно-символьні моделі, блок схеми, граф-схеми, інтелект-картки, аплети, скрайбінг), головних підходах, інструментах і технологіях комп'ютерної візуалізації знань, що довели свою ефективність як формувальні засоби культури розумової праці студентів.

Як бачимо, запропоновані матеріали дають змогу спроектувати різноманітні аспекти змісту й структури, концептуальних засад компетентнісної професійної освіти, яка забезпечить реалізацію особистісних та професійних потреб здобувачів, належний рівень якості освітніх послуг та, врешті-решт, високий рівень конкурентоспроможності вітчизняних освітніх систем.

Отже, різнопланові й різноаспектні дослідження, що об'єднані єдиною концептуальною ідеєю та знайшли своє втілення на сторінках монографії можуть бути адресовані вченим, викладачам, аспірантам і студентам, педагогам-практикам, усім тим, хто цікавиться проблемами підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, орієнтується на провідні парадигми професійної освіти.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Н.П. Волкова, О.В. Лебідь, О.А. Гром

Розвиток компетентності у здійсненні командної взаємодії майбутніх викладачів вищої школи засобами інтерактивних технологій навчання

Нагальність ґрунтовних наукових розвідок у царині командного розвитку пов'язана із сучасними стрімкими соціально-економічними, інноваційно-освітніми трансформаціями в житті України, її орієнтацією на молоді конкурентоспроможні кадри, які досконало володіють як професійними компетенціями, так і сукупністю комунікативних і особистісних якостей, необхідних на ринку праці для виконання виробничих завдань. На сьогодні в сучасному закладі вищої освіти, коли активно впроваджуються в освітній процес різні інноваційні проєкти, виникає гостра потреба в об'єднанні інтелектуальних та вольових зусиль педагогів для вирішення навчально-виховних завдань. А отже, більш затребуваними стають фахівці, здатні до кооперації, ефективної праці в складі дійових педагогічних команд, члени яких відрізняються згуртованістю, ціннісно-орієнтаційною єдністю, «скоординованою позитивною синергією» (Т. Джудж та С. Роббінс [1]), тобто здатністю до високої продуктивності членів команди в спільній діяльності, коли спільний результат є значно вищим, аніж індивідуальний чи навіть сума останніх. Вони мають розвинуте почуття «ми», вміють узгоджувати кроки й дії в спільній діяльності, підтримувати високий темп роботи, розуміти й вирішувати поставлені перед ними індивідуальні завдання задля досягнення спільної мети шляхом розкриття власного потенціалу. Зважаючи на зазначене, підготовка таких викладачів нерозривно пов'язана з пошуком нових напрямів перебудови системи вищої освіти, зокрема з активним впровадженням в процес професійної підготовки здобувачів вищої освіти технологій командотворення, гнучких методів і форм командної роботи.

Проблеми формування та розвитку різних за фахом колективів і команд (team building) розглядаються у вітчизняній науці й за

кордоном. Теоретичні основи функціонування команди висвітлюються в працях М. Армстронга, М. Белбіна, Т. Базарова, А. Казьмерчук, Н. Мажник, П. Мучинськи, Дж. Максвелла, В. Меньшової та ін. Психологи розглядають проблеми міжособистісної взаємодії як основу командотворення (М. Каган), як компонент теорії груп (Р. Немов, Н. Фатхулін). Соціологами виокремлено синергетичні ефекти командної взаємодії (Г. Ібрагімов, В. Куліков, К. Новак та ін.).

Проблеми формування та розвитку команд знайшли відображення в працях В. Давидова, К. Джексона, В. Концева, К. Морозова, Н. Оленцової, О. Остапенко та ін. Командні ролі описано в працях М. Белбіна, О. Карякіна, М. Курбатової, М. Магури, А. Панфілової та ін. Різні аспекти діяльності команд та поведінки людини в команді розкрито в дослідженнях О. Занковського, Т. Зінкевич-Євстигнеєвої, Р. Кролла, Г. Паркера, Х. Пейро, С. Салиги, К. Фопеля та ін. Щодо командної діяльності педагогічних працівників, то це питання було предметом вивчення Л. Карамушки, А. Ліненко, О. Філь та ін.

Між тим накопичений науковий фонд залишає відкритою проблему розвитку компетентності у здійсненні командної взаємодії майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерської підготовки.

Структура і зміст компетентності у здійсненні командної взаємодії

Переконані, що командотворення є основою розвитку сучасного закладу вищої освіти. Завдяки утворенню команд науково-педагогічних працівників можливими стають оновлені за змістом принципи взаємодії, норми, традиції та правила колективу ЗВО, відбувається формування командного духу і системного мислення, активізується прагнення до самоосвіти працівників.

Зупинимо свій погляд на феноменах «команда», «командна робота», «командна взаємодія», «компетентність у здійсненні командної взаємодії майбутнього викладача закладу вищої освіти».

Аналіз наукової літератури показав, що команда в сучасній науці розглядається вченими неоднозначно. Вона презентується науковцями як: група людей, які взаємодоповнюють і взаємозамінюють один одного під час досягнення поставлених цілей (В. Авдєєв [2], Г. Лопатенков [14]); колективний суб'єкт діяльності, сутністю якого є вміння виступати єдиним цілим,

прищеплювати командні цілі й цінності, дії, ставлення та поведінку (В. Окуньова [16]); невелика кількість людей, які поділяють цілі, цінності, різноманітні підходи з реалізації спільної діяльності і загальну та індивідуальну приналежність до групи (І. Салас, Р. Берд і С. Таненбаум [23]); група людей, що має спільні цілі, взаємодоповнюючі вміння й навички, високий рівень взаємозалежності її членів, які поділяють відповідальність за досягнення кінцевих результатів (Т. Галкіна [7]); невелика кількість людей, які володіють взаємодоповнювальними навичками, об'єднані заради спільного вирішення завдань з метою підвищення продуктивності та відповідно до підходів, завдяки яким вони підтримують взаємну відповідальність (О. Карякін [13]); група з двох або більше індивідів, які задля досягнення певної мети координують свої взаємодії і трудові зусилля, об'єднані не стільки посадовими інструкціями, скільки нормами вищого характеру: цілями, цінностями, завданнями, власною системою комунікації та мотивації (А. Молчанова [15]); мала група, що вирізняється позитивною синергією спільної консолідованої діяльності, орієнтованої на розв'язання командних завдань (В. Горбунова [8]). Отже, командам притаманна внутрішня самоорганізація, яка переважно ґрунтується на неформальних стосунках і може внести частку «безладу» до добре продуманої керівництвом стратегії командних дій. Науковці акцентують увагу на взаємному доповненні, взаємодопомозі членів команди, які здатні виконувати будь-які внутрішньогрупові ролі й беруть на себе відповідальність за кінцеві результати спільної діяльності.

Дійсно, команда є колективним суб'єктом діяльності, провідною ознакою якої є позитивна синергія спільної консолідованої діяльності, яка орієнтована на розв'язання командних завдань, а також: компетентність усіх членів команди, рольова доцільність та взаємно розподілена відповідальність, комфортні міжособистісні взаємини. У членів команди має бути усвідомлення визначених цілей діяльності команди (спільна мета діяльності команди має тісно узгоджуватися з власними потребами, інтересами членів команди, тобто прийматися на мотиваційному рівні); вони мають чітко дотримуватися принципів взаємодії членів команди в процесі досягнення цілей, установленої рольової структури команди, позицій та функцій лідера; володіти здатністю до

саморефлексії та самопізнання, що забезпечує розвиток відчуття приналежності до команди, єднання з нею, формування образу «Ми».

Зважаючи на вищезазначене, феномен команда визначаємо як організовану з певною метою групу людей, які розуміють взаємозалежність і необхідність взаємодії та співпраці, мають усталену настанову на спільну, ефективну й творчу діяльність та здатні поєднати індивідуальні ідеї і досвід кожного для прийняття раціонального рішення й досягнення спільної мети.

Науковці виокремлюють значне розмаїття форм і типів команд: природні об'єднання людей в групи для виконання будь-якої роботи (natural work groups), самокеровані робочі команди (self-managing team), віртуальні команди (virtual teams) [13, с. 28]. Незалежно від типу команди, ефективність її функціонування обумовлена рівнем володіння відповідними знаннями, уміннями та навичками її учасників.

Щодо командної роботи, то вона як форма організації спільної діяльності виражається прагненням до досягнення високої ефективності взаємопов'язаної і взаємозалежної спільної діяльності на основі високого професіоналізму членів команди, які поділяють командні цінності, цілі, відповідальність і взаємовідповідальність, мають визначені ролі, у межах яких проявляють свої особисті здібності.

Командна робота як форма організації спільної діяльності передбачає здатність до партнерської взаємодії. На думку психологів, взаємодія трактується як безпосередній або опосередкований вплив суб'єктів один на одного, який породжує їх взаємну обумовленість та зв'язок, що дозволяє організовувати та реалізовувати певну діяльність, спільну для колективного суб'єкта. Тому сутнісною характеристикою командної взаємодії є інтерактивність, яка фіксує обмін інформацією між членами команди, забезпечує синхронність, погодженість всіма темпу та ритму спільної діяльності, що приводить до ефективної роботи всієї команди та високої самовіддачі кожного (Л. Аксеновська [3], О. Карякін [13]). Успіх партнерської взаємодії визначається такими факторами: відповідність поведінки людей, що взаємодіють, очікуванням один одного; адекватне розуміння ситуації та адекватний стиль дії в ній; ступінь включеності в командну взаємодію всіх учасників процесу.

Для отримання максимально ефективного результату командної роботи використовують різноманітні підходи; питання, що виникають у ході командної роботи, детально опрацьовуються, рішення узгоджуються між усіма учасниками команди; командні ролі й функції кожного чітко розподілені, жорстко регламентовані процеси внутрішньоконандної і зовнішньої взаємодії; у процесі розвитку команди виробляються певні правила поведінки, які поділяють і підтримують усі учасники. Виокремлені особливості дозволяють команді вирішувати поставлені завдання оперативно та якісно. Усі вищезазначені теоретичні положення стосуються і педагогічних команд.

Зрозуміло, що ефективність діяльності педагогічного колективу сучасного ЗВО залежить від рівня його згуртованості й ціннісно-орієнтаційної єдності. Зазначеного можна досягти завдяки створенню педагогічної команди, суб'єкти якої пов'язані спільністю цілей, розвинутих почуттям «ми», цінностями педагогічної праці.

Необхідність командної діяльності серед освітян зумовлена тим, що викладачі часто зіштовхуються із ситуаціями, коли: завдання нечітко структуроване; потрібно швидко виконати значний обсяг роботи; виконання завдання потребує творчого підходу [8, с. 55]; необхідно застосовувати колегіальні форми прийняття рішень, що підвищує мотивацію та самовіддачу всіх членів команди [9, с. 10] тощо. А отже, викладач ЗВО має володіти компетентністю у здійсненні командної взаємодії.

Зважаючи на вищевикладене та на підставі узагальнення наукових здобутків А. Аблязова [1], В. Горбунової [8], А. Івлєва [9], Л. Карамушки [11; 12], О. Олександрова [4], Л. Томпсон [20], О. Філь [21], К. Шахмаєвої [22], *компетентність у здійсненні командної взаємодії майбутнього викладача закладу вищої освіти розуміємо як стійке, цілісне, інтегративне діяльнісне утворення особистості, яке відображає розуміння значущості та цінності командної діяльності, володіння системою знань теоретичного, фактологічного й прикладного характеру про команду, способи роботи в команді, технології командної діяльності, набуття досвіду командної взаємодії, здатність і готовність до активної продуктивної діяльності при вирішенні проблем в умовах діалогового спілкування і партнерської взаємодії з іншими виконавцями завдяки наявності сукупності умінь командної взаємодії, розвинутого соціального інтелекту, рефлексивності.*

Саме наявність у викладача закладу вищої освіти компетентності в здійсненні командної взаємодії дозволяє йому поєднати індивідуальні ідеї та досвід кожного учасника команди для прийняття оптимального рішення й досягнення спільної мети; продемонструвати відповідальність та узгодженість дій у вирішенні поставлених навчально-професійних завдань, забезпечити педагогу самоконтроль рольової поведінки і чітке виконання вироблених правил командної взаємодії, професійну й соціальну затребуваність у всіх сферах життєдіяльності.

Виокремлено такі *структурні компоненти досліджуваної компетентності*: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісний, рефлексивно-оцінний, а також сукупність критеріїв та їх показників:

- *мотиваційно-ціннісний* (наявність потреби в командній взаємодії, визнання цінностей командної взаємодії, усвідомлення особистісної значущості переваг спільної діяльності);

- *когнітивний* (повнота та міцність засвоєння знань теоретичного, фактологічного й прикладного характеру про цінності професійної комунікації, командотворення та командної взаємодії, способи роботи в команді);

- *діяльнісний* (визначає рівень володіння уміннями магістранта як майбутнього члена команди та оволодіння ним досвідом командної діяльності: чітко та логічно висловлювати свої думки, передавати інформацію; володіти навичками письмової електронної комунікації; встановлювати цілі, структурувати власний час; переконувати колег у правильності прийнятого рішення, підтверджуючи свої думки вагомими аргументами; знаходити нестандартні рішення; визнавати свої помилки; нести персональну відповідальність за результати роботи; налагоджувати ефективну взаємодію членів команди; здатність успішно співпрацювати у віртуальному середовищі; досягати взаєморозуміння, злагодженості членів команди, висловлювати до них довіру; реалізовувати технології прийняття спільних рішень; керувати своїми емоціями; уникати конфліктів та запобігати їм);

- *особистісний* (рівень розвинутої соціального інтелекту, емпатії);

- *рефлексивно-оцінний* (володіння навичками рефлексії, корекції поведінки, яка відповідає командній діяльності).

Технологія розвитку компетентності в здійсненні командної взаємодії

Компетентність у здійсненні командної взаємодії доцільно розвивати під час навчання майбутніх викладачів ЗВО на магістерських освітньо-професійних програмах, зокрема «Педагогіка вищої школи» (спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки). З цією метою нами розроблено технологію розвитку компетентності у здійсненні командної взаємодії майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерської підготовки (рис. 1), яка базується на таких методологічних засадах:

- *системний підхід*, який дозволяє розглядати всі компоненти професійної освіти магістрантів як цілісну соціальну систему, описати системні характеристики процесу формування компетентності в здійсненні командної взаємодії в організаційному, педагогічному та професійному аспектах, забезпечити оптимальне поєднання педагогічних засобів, форм і методів навчання;

- *компетентнісний*, який дозволяє розглядати компетентність у здійсненні командної взаємодії майбутнього викладача ЗВО як компонент його професійної компетентності, виокремити сутність, зміст компонентів компетентності; орієнтує на зв'язок освітнього процесу у ЗВО та вимог зовнішнього середовища, підсилення практичної орієнтованості освітнього процесу;

- *діяльнісний*, який орієнтує на пріоритетне використання активних, інтерактивних методів навчання, використання знань, умінь як засобів, що сприяють формуванню алгоритмів командної взаємодії;

- *особистісно орієнтований*, який визначає студента як суб'єкта освітньої діяльності, спрямовує на створення найоптимальніших умов для всебічного розвитку особистості студента, проєктування викладачем (магістрантами) індивідуальних досягнень у різних видах командної взаємодії;

- *партисипативний*, який потребує створення умов для формування в студентів здатності до партнерської діяльності;

- *андрагогічний*, який передбачає орієнтацію освітнього процесу на потреби й запити магістрантів, спираючись на наявний у них суб'єктивний досвід.



Рис. 1. Технологія розвитку компетентності у здійсненні командної взаємодії майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерської підготовки

Крім загальнопедагогічних, виокремлено додаткові принципи навчання:

– *принцип колективного виконання роботи* передбачає, що кожен член команди виконує чітко визначену командою для нього частину загального завдання;

– *принцип активності* вимагає активної участі магістрантів в інтерактивному навчанні, моделюванні ситуацій професійної діяльності, наданні зворотного зв'язку;

– *принцип взаємозбагачення*, завдяки якому учасники команди мають можливість обмінюватися інформацією, збагачувати свої знання новими ідеями;

– *принцип гуманізму, толерантності суб'єкт-суб'єктних відносин у системах «викладач – студент», «студент – студент»* передбачає мотиваційну спрямованість викладача на магістранта – майбутнього колегу; створення сприятливого психологічного клімату у відносинах педагога і магістрантів, передбачення наслідків кожного слова, погляду, жесту («*ripum non posere*») – «насамперед не нашкодь»; визнання неповторності особистості кожного магістранта, повагу його гідності, довіру до нього, прийняття його особистісних цілей, запитів;

– *принцип індивідуальності та рівності* передбачає, що кожен суб'єкт визнається неповторною особистістю, рівною серед інших у вияву своєї індивідуальності.

Необхідною умовою для забезпечення формування компетентності в здійсненні командної взаємодії майбутніх викладачів ЗВО є актуалізація мотиваційно-ціннісного ставлення магістрантів до командної взаємодії, а саме: створення творчої сприятливої психологічної обстановки, атмосфери творчості, довіри, взаєморозуміння, взаємодоповнення; створення умов для розвитку потреби в спільній діяльності, набуття суб'єктивного досвіду спільної діяльності; забезпечення формування в магістрантів професійних умінь члена команди. Це завдання вирішується на *мотиваційно-стимулюючому етапі* технології через емоційно-моральне стимулювання; зіставлення особистих і командних інтересів; формування почуття відповідальності в членів команди за дії кожного; прояв синергетичного ефекту, коли множення інтелектуальних зусиль одного члена команди на зусилля іншого дає можливість згуртованій команді вирішувати

непосильні для однієї людини або групи завдання; компенсацію прогалин у знаннях одного члена команди навичками іншого.

Змістово-процесуальний етап технології спрямований на оволодіння магістрантами системою знань теоретичного, фактологічного й прикладного характеру про команду, переваги та недоліки команд, рольову структуру команд, відмінності індивідуальної роботи від роботи в команді, способи роботи в команді, технології командотворення, набуття досвіду командної взаємодії. Цей етап передбачає розширення кола теоретичних питань навчальних дисциплін «Педагогіка та психологія вищої школи», «Інноваційні технології в освіті», «Компаративна педагогіка вищої школи», «Фандрайзинг в освітній діяльності», «Управління проєктами у сфері освіти» навчальним матеріалом, орієнтованим на формування в студентів системи знань теоретичного та емпіричного характеру про цінність, значущість та способи роботи в команді. Вважаємо, що в процесі їх вивчення є всі можливості створення найкращих умов для розвитку в магістрантів компетентності у здійсненні командної взаємодії через оптимізацію ресурсів і можливостей у межах викладання кожної дисципліни.

Технологією передбачено сукупність методів та прийомів навчання, форм організації навчання, які сприяють розумінню магістрантами сутності командної взаємодії, спрямовані на самоаналіз себе як членів команди, самовизначення й самореалізацію в командній діяльності. Акцентуємо увагу на провідних із них. Передусім це діалогічно-дискусійні методи навчання: *дискусія* («Цінність роботи в команді», «Найкращі тактики й стратегії професійної взаємодії», «Професійні ролі викладача під час взаємодії», «Стратегії запобігання і подолання бар'єрів професійної взаємодії», «У чому полягає відмінність між реальними та віртуальними командами?»), *диспут* («Технології командотворення й саморозвитку», «Командна робота викладача під час дистанційного навчання»), *дебати* («Робота в команді – шлях до успіху», «Команда – професійна спільнота високого рівня розвитку, конкурентоспроможна на ринку праці», «Команда під завдання або завдання під команду? Плюси і мінуси різних типів команд»), *мозковий штурм* («Бар'єри професійної взаємодії», «Лідер команди – це...» [17]), *форум* «Міжнародна педагогічна конференція», *діалог* – обмін враженнями, діалог-обговорення,

діалог-бесіда, полілог, «Акваріум», «Займи позицію», «Життєві ситуації», «Коло ідей», метод генерування ідей, метод «515»; *дискусійні прийоми* (доказ, спростування, обґрунтування, порівняння, зіставлення, альтернативність); *прийоми продуктивного зворотного зв'язку* (описовий характер, специфічність і невідтермінованість, здійснення в контексті групи відповідно до дійсних потреб членів команди); *прийоми емпатії* (підтримання тону бесіди, активізація слухового сприйняття, фіксація уваги на співрозмовникові, доброзичливе ставлення до нього і до теми розмови, перефразування, відображення почуттів мовця для демонстрації власного інтересу і розуміння, заохочення до продовження висловлювання, підбиття підсумків бесіди).

У межах дослідження передбачено застосування *прес-методу*, за допомогою якого магістранти набувають досвіду аргументованого викладу своїх думок: «Я вважаю, що...» (позиція), «Тому що...» (обґрунтування), «Наприклад...» (наведення фактів та аргументів), «Отже, я вважаю...» (висновки), *методом «ідеї тендера»*, під час реалізації якого команди магістрантів обговорюють варіанти вирішення проблеми за принципом «суду», «комісії», «закритих експертиз» тощо.

Розвитку вмінь командної роботи сприяє виконання магістрантами презентації команди в метафоричній формі «Моя команда одnodумців», що дозволяє їм у процесі обговорення сформувавши уявлення про структуру команди, її загальну мету; можливості делегувати повноваження членам команди, позиціонування членів команди за ролями; загальне планування командної діяльності; доцільність чисельності команди. Дискутуючи, магістранти мають можливість сформувавши знання щодо феноменів, які становлять основу командних цінностей та впливають на спільну діяльність у команді (психологічна готовність до спільної діяльності; статус; прийняття членами команди взаємної відповідальності; взаємозв'язок та взаємозалежність членів команди; взаємодовіра, взаєморозуміння, взаємодопомога, відчуття командної єдності тощо).

Взаємодія магістрантів під час проведення занять передбачає використання різних *форм*: робота у діадах, ротаційних трійках, квадратах за карусельним принципом. У мікрогрупах або бригадах члени таких груп, маючи спільне завдання, під час вільного руху

аудиторією й чергових зустрічей один з одним, одного чи декількох магістрантів ведуть бесіду з членами інших груп, які виконують індивідуальні завдання в межах загального.

Доцільними для розвитку компетентності у здійсненні командної взаємодії є *методи колаборативного навчання*, а саме навчання в команді, «Пазл», «Пазл-2», метод синектики, метод Дельбека, «Гарячий стілець», Mind Mapping. Їх реалізація допомагає магістрантам усвідомити, що успіх команди залежить від внеску кожного в загальне вирішення поставленої проблеми [6].

Технологією передбачено використання таких *ігор*, як: ділові – «Невидима нитка», «Конкуренція або кооперація», «Квадрати» (спрямовані на здійснення активного пізнання один одного, взаєморозуміння партнерів по спілкуванню, «співавторство», в якому активно набувається досвід кооперації, розвиток творчих взаємовідносин), соціально-психологічні ігри – «Безлюдний острів», «Корабельна аварія» (спрямовані на демонстрацію стратегій лідерства в групі з подальшим міжгруповим обговоренням, аналіз конфліктних ситуацій).

Ефективним вбачаємо *метод ситуаційного навчання* – кейс-стаді, метод кейсів, метод «інциденту»; метод аналізу критичних прецедентів, який сприяє розвитку компонентів компетентності в здійсненні командної взаємодії.

Залучення магістрантів до *проектної діяльності*, яка «базується на спільній (колективній) діяльності студентів, спрямована на досягнення певної мети, <...> яка додає діяльності студентів інтегрованого, стимулюючого характеру, формує в них навички і вміння працювати в колективі з використанням поділу праці і ролей, має активну соціальну спрямованість» [6, с. 266]; забезпечує їм набуття первинного досвіду командної діяльності, закріплення цінностей та способів командної форми роботи під час вирішення проєктних завдань.

М. Буланова-Топоркова зазначає, що проєкти можна розглядати як «активне цільове експериментування» [18], яке дозволяє магістрантам формувати вміння командної діяльності, особистісні якості (соціальний інтелект, рефлексія, здатність до співробітництва, емпатія). Технологією передбачено використання наскрізних навчальних проєктів, які охоплюють весь курс викладання дисципліни та міждисциплінарних проєктів, для

виконання яких потрібне володіння знаннями, вміннями та навичками з комплексу навчальних дисциплін («Синергетичний ефект командної діяльності», «Заговори, щоб я тебе побачив», «Науковий проєкт», «Освітні інновації XXI століття», «Професійно важливі якості керівника команди освітян» тощо).

Вибір методів *фасилітації* зумовлений тим, що вони містять значні можливості: підвищують ефективність процесу групового прийняття рішень (аналіз ситуації; визначення варіантів, альтернатив вирішення проблеми; вибір кращого варіанта), створюють, підтримують клімат у групі (підвищують рівень залученості в процес обговорення; стимулюють ініціативу; спонукають до особистої відповідальності за процес і результат), забезпечують обмін досвідом між учасниками, сприяють персональному розвитку учасників. У межах технології вбачаємо доцільними такі методи: «Світове кафе», «Відкритий простір», «Аналіз полю сил Курта Левіна», «У той же час наступного року», «Пошук майбутнього», «Парадигма позитивних змін», «Антимозковий штурм», «Динамічна фасилітація» та інші [6]. Реалізація зазначених методів забезпечує створення умов конструктивної взаємодії магістрантів, вибору оптимальних методів, засобів і форм взаємодії, забезпечення сприятливого морально-психологічного клімату, вирішення конфліктних ситуацій професійної взаємодії та запобігання їм.

Головна увага приділена використанню сесії *тренінгів*. Так, тренінг командної взаємодії спрямований на об'єднання учасників у єдину злагоджену команду для ефективного вирішення поставлених завдань [24; 25]. Під час проведення тренінгу відбувається підвищення рівня мотивації магістрантів до співпраці, формування в них згуртованості, сумісності загальних та індивідуальних цілей професійної діяльності; усвідомлення й корекція особливостей рольової поведінки в групах педагогів, підвищення рівня позитивності сприйняття себе та інших, довіри, задоволеності від спільної діяльності, розвиваються «командний дух», солідарність, відповідальність усіх і кожного в команді, закріплюються конструктивні комунікативні навички. Основу тренінгу становлять структурні вправи [19, с. 73]. До них належать: вступ, прийняття правил, знайомство, очікування, розминка, рефлексія, підбиття підсумків. Доцільними під час тренінгу вважаємо

міні-лекції, роботу в малих групах, дискусії, ділові й сюжетно-рольові ігри, аналіз нестандартних ситуацій, вийти з яких можливо лише командними зусиллями; а також психологічні вправи: «Ланцюжок» (спрямована на формування уявлення про команду та її ознаки, коли до попередньої ознаки команди кожен магістрант додає свою ознаку), «Вузенький місток» (забезпечує формування вміння уникати конфліктів, знаходити консенсус), «Ефект метелика» (дозволяє формувати усвідомлення того, що дії кожного члена команди впливають на спільний результат), «Дипломат» (сприяє формуванню вміння знаходити консенсус і бути толерантним до думок членів команди).

Тренінги «Корпоративна культура в професійної освітньої організації», «Ми – команда», «Комунікація та взаємодія в педагогічній команді», «Конструктивна взаємодія та емпатійна поведінка в конфлікті», «Бар'єри комунікації викладача ЗВО», «Уміння та навички, необхідні для забезпечення командної взаємодії» спрямовані на оптимізацію міжособистісних відносин у команді, розподіл командних ролей, відпрацювання навичок спільного вирішення проблем, навчання конструктивної взаємодії в конфліктній ситуації, поліпшення психологічного клімату в команді. Реалізація тренінгів має спиратися на дослідження R. Belbin, яке засвідчує можливості кожного члена команди грати одну, часто дві, а можливо, три або навіть чотири командні ролі. На початку тренінгу доцільно обговорити види ролей та їх розміщення у команді (рис. 2 [5]).

Магістранти під час тренінгу мають випробувати себе в усіх відомих ролях, дізнатися про їх особливості, оволодіти уміннями та навичками виконання певних професійних завдань, які виникають у процесі формування та розвитку «команди», усвідомили значущість командної роботи для підвищення ефективності своєї діяльності і досягнення єдиної мети та загальних завдань. Усвідомлюємо, що появи синергії сприяє створення умов для емоційного залучення магістрантів, а також оптимальній структуризації команди й рольовому розподілу її членів. За умови узгодженості, кооперації природних рис і здібностей, цілей, потреб, почуттів, знань та настанов членів команди можна очікувати на ефект емерджентності, що означає появу в команді таких ознак, які відсутні в окремих індивідів – учасників команди (цей ефект позначають формулою: « $2 + 2 = 5$ »).

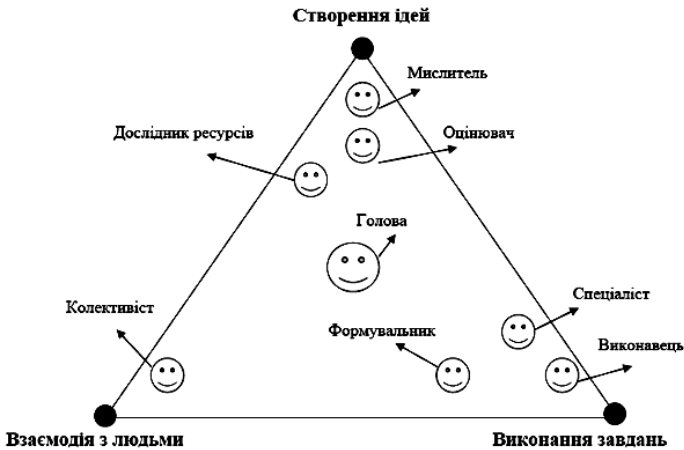


Рис. 2. Види та розміщення кожної ролі у команді [5]

Усвідомлюємо, що кожна створена команда магістрантів буде ефективною за умови, якщо всі її члени знають мету, задля досягнення якої було сформовано команду, усвідомлюють необхідність командного підходу в спільній діяльності, працюють з максимальними зусиллями задля досягнення високих результатів командної діяльності, виконуючи конкретне завдання для досягнення командної мети, надають необхідну підтримку, відчують особисту відповідальність за загальний результат роботи команди.

Обов'язкове проведення рефлексії результатів спільної діяльності передбачає під час групової дискусії надання відповідей на запитання: яка форма діяльності є продуктивною? чому? який варіант діяльності породжує синергетичний ефект? за рахунок чого він виникає? Або участь в обговоренні за такими напрямками: «Для мене було важливо...», «Я переоцінив...», «Мені запам'яталося...» тощо.

Результати роботи з розвитку в студентів компетентності у здійсненні командної взаємодії та їх обговорення

Базою для реалізації технології розвитку компетентності у здійсненні командної взаємодії майбутніх викладачів ЗВО в процесі магістерської підготовки стали заклади вищої освіти: Університет імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро), Кременчуцький національний університет ім. Михайла Остроградського, Класичний приватний

університет (м. Запоріжжя). Учасниками експерименту було обрано магістрантів, які навчаються за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки».

Тривалість реалізації розробленої технології становила два роки (2018–2020 н. р.). Було залучено 154 магістранти, серед яких було сформовано дві групи: експериментальна – 78 осіб (ЕГ); контрольна – 76 осіб (КГ) (навчальна діяльність магістрантів відбувалася за допомогою традиційних для ЗВО методів і форм, окреме завдання щодо забезпечення формування компетентності у здійсненні командної взаємодії не ставилося). Діагностика складових компетентності у здійсненні командної взаємодії магістрантів відбувалася за допомогою комплексу методик діагностування.

Результати щодо динаміки зміни показників рівнів розвинутості компонентів компетентності у здійсненні командної взаємодії магістрантів контрольної та експериментальної груп наведено в табл. 1.

Порівняння даних табл. 1 щодо рівня розвинутості складових компетентності у здійсненні командної взаємодії магістрантів експериментальної та контрольної груп свідчить про суттєві позитивні зміни на всіх рівнях, що відбулися під час реалізації технології розвитку компетентності у здійсненні командної взаємодії майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерської підготовки.

Аналізуючи дані рівнів розвинутості мотиваційно-ціннісного компонента компетентності у здійсненні командної взаємодії магістрантів (табл. 1), слід відзначити, що за півтора року в контрольній групі відбулися певні зміни, хоча й незначні. Певні позитивні зрушення виявлено в магістрантів, які мали низький рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента досліджуваної компетентності (з 42,1 до 32,9%). Аналогічні зміни спостерігаємо і за іншими критеріями: когнітивний (з 50,0 до 43,5%), діяльнісний (з 43,4 до 27,6%), особистісний (з 48,7 до 38,1%), рефлексивно-оцінний (з 32,9 до 23,7%).

За результатами, які виявлено в ЕГ, зазначимо, що після реалізації розробленої технології відбулися явні позитивні зрушення. Показники мотиваційно-ціннісного компонента становили: для високого рівня +16,7%, достатнього рівня +5,1%, низького рівня –21,8%.

Таблиця 1

Динаміка показників рівнів розвинутості компонентів компетентності у здійсненні командної взаємодії магістрантів контрольної та експериментальної груп

Рівень	Група			
	КГ (76 осіб)		ЕГ (78 осіб)	
	Етап експерименту			
	Констатувальний	Контрольний	Констатувальний	Контрольний
<i>Компоненти компетентності у здійсненні командної взаємодії</i>				
Мотиваційно-ціннісний				
Високий	19,7	23,7	20,5	37,2
Достатній	38,2	43,4	42,3	47,4
Низький	42,1	32,9	37,2	15,4
Когнітивний				
Високий	23,7	26,3	24,4	37,2
Достатній	26,3	30,2	28,2	50,0
Низький	50,0	43,5	47,4	12,8
Діяльнісний				
Високий	19,8	23,7	19,2	39,7
Достатній	36,8	48,7	32,1	44,9
Низький	43,4	27,6	48,7	15,4
Особистісний				
Високий	21,1	23,7	19,2	33,3
Достатній	30,2	38,2	33,3	50,0
Низький	48,7	38,1	47,5	16,7
Рефлексивно-оцінний				
Високий	23,7	26,3	23,1	38,5
Достатній	43,4	50,0	47,4	52,6
Низький	32,9	23,7	29,5	8,9

Щодо динаміки рівнів розвинутості когнітивного компонента компетентності у здійсненні командної взаємодії магістрантів, то отримані результати свідчать про суттєві позитивні зрушення. Так, в ЕГ стрибкоподібно зростає кількість магістрантів, показники яких віднесено до високого рівня (з 24,4 до 37,2%). Приріст становив +12,8%. Аналіз отриманих результатів показав, що магістранти мають знання теоретичного, фактологічного й прикладного характеру про команду, переваги та недоліки команд, рольову структуру команд, відмінності індивідуальної роботи від роботи в команді, способи роботи в команді, технології командотворення, набуття досвіду командної взаємодії. Акцентуємо увагу, що суттєво знизилася кількість магістрантів з низьким рівнем (з 47,4 до 12,8%). Приріст склав 34,6%. Порівнюючи дані з контрольною групою,

констатуємо, що спостерігаються певні зміни, проте незначні: високий рівень – з 23,7 до 26,3%, достатній – з 26,3 до 30,2%, низький – з 50,0 до 43,5%. Виявлений приріст становив: +2,6; +3,9; -6,5.

Суттєві зміни відбулися в рівні розвинутої діяльнісного компонента. Так, в КГ кількість магістрантів з високим рівнем становить 23,7% (порівняно з 19,8%), в ЕГ – 39,7% (порівняно з 19,2%). Приріст становить відповідно +3,9 та +20,5. Щодо низького рівня розвинутої досліджуваного компонента, то в ЕГ приріст становив 33,3% (в контрольній –15,8%). Отримані результати свідчать про ефективність обраних методів та форм навчання, завдяки реалізації яких у магістрантів розвинулись уміння чітко та логічно висловлювати свої думки, передавати інформацію; володіти навичками письмової електронної комунікації; встановлювати цілі, структурувати власний час; переконувати колег у правильності прийнятого рішення, підтверджуючи свої думки вагомими аргументами; знаходити нестандартні рішення; визнавати свої помилки; нести персональну відповідальність за результати роботи; налагоджувати ефективну взаємодію членів команди; здатність успішно співпрацювати у віртуальному середовищі; досягати взаєморозуміння, злагодженості членів команди, висловлювати до них довіру; реалізовувати технології прийняття спільних рішень; керувати своїми емоціями; уникати конфліктів та запобігати їм.

Показники особистісного компонента також набули суттєвих змін. В ЕГ позитивні зрушення відзначено на всіх рівнях: високий рівень – з 19,2 до 33,3%, достатній рівень – з 33,3 до 50,0%, низький рівень – з 47,5 до 17,2%. Магістранти КГ показали незначні позитивні зрушення в рівні розвинутої цього компонента: високий рівень – з 21,1 до 23,7% (приріст +2,6); достатній рівень – з 30,2 до 38,2% (приріст +8); низький рівень – з 48,7 до 38,1% (приріст –10,6).

Діагностика рефлексивно-оцінного компонента показала, що в ЕГ після реалізації технології 38,5% магістрантів виявили високий рівень володіння навичками рефлексії, корекції поведінки, яка відповідає командній діяльності, що на 15,4% більше, порівняно з первинною діагностикою. На 20,6% зменшилася кількість магістрантів з низьким рівнем. У контрольній групі зрушення відбулися, проте незначні: високий (+2,6%), достатній (+6,6%), низький (-9,2%).

На завершення формувального етапу експерименту було проведено дослідження, спрямоване на визначення динаміки рівнів розвитку компетентності в здійсненні командної взаємодії магістрантів досліджуваних груп (табл. 2).

Таблиця 2

Динаміка показників рівнів розвинутості компетентності у здійсненні командної взаємодії магістрантів контрольної та експериментальної груп

Рівень	Група			
	КГ (76 осіб)		ЕГ (78 осіб)	
	Етап експерименту			
	Констатувальний	Контрольний	Констатувальний	Контрольний
Високий	21,6	24,7	21,3	37,2
Достатній	35,0	42,1	36,7	49,0
Низький	43,4	33,2	42,0	13,8

Порівнюючи отримані на контрольному етапі експерименту результати, відзначаємо, що реалізація технології розвитку компетентності у здійсненні командної взаємодії майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерської підготовки привела до стрибкоподібного збільшення кількості магістрантів, що віднесено до високого й достатнього рівнів досліджуваної компетентності, і це свідчить про її ефективність.

Підсумовуючи, зазначимо, що застосування технології розвитку компетентності у здійсненні командної взаємодії майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерської підготовки суттєво підвищує рівень розвинутості як компонентів компетентності у здійсненні командної взаємодії магістрантів, так і феномену в цілому.

Список використаних джерел

1. Аблязов Р.А., Падурець Г.І., Чудаєва І.Б. Командний менеджмент: навч. посіб. / за заг. ред. Р.А. Аблязова. К.: Професіонал, 2008. 352 с.
2. Авдеев В.В. Управление персоналом: технология формирования команды: учеб. пособие. М.: Финансы и статистика, 2002. 544 с.
3. Аксеновская Л.Н. Ордерная модель организационной культуры: монография. М.: Академический Проект; Трикта, 2007. 303 с.
4. Александрова Е.А. Педагогические команды как средство активизации инновационной деятельности образовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2007. 24 с.

5. Белбин Р.М. Типы ролей в командах менеджеров: пер. с англ. М.: НИРРО, 2003. 232 с.

6. Волкова Н.П. Интерактивні технології навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.

7. Галкина Т.П. Социология управления: от группы к команде: учеб. пособ. М.: Финансы и статистика, 2003. 224 с.

8. Горбовий А.Ю. Упровадження командної форми роботи в систему управління організацією. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки*. 2009. № 15. С. 54–59. URL: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/natural/nvnu/ekonomika/2009_15/R2/Gorboviy.pdf

9. Горбунова В. Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2014. 380 с.

10. Ивлев А.В. Развитие студенческой команды в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Магнитогорск, 2006. 21 с.

11. Ильин В.А. Социально-психологические основы командообразования: методология и базовые техники: учеб. пособие. М.: МПСИ, 2005. 168 с.

12. Карамушка Л.М., Філь О.А. Формування конкурентноздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій): монографія. К.: ІНКОС, 2007. 268 с.

13. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посіб. [для студ. вищих навч. закл.]. К.: Либідь, 2004. 423 с.

14. Карякин А.М. Командная работа: основы теории и практики. Иваново: Изд-во Иван. гос. энерг. ун-та, 2003. 136 с.

15. Лопатенков Г.В. Формирование у студентов умения к работе в команде в процессе подготовки банковских специалистов: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1999. 192 с.

16. Молчанова А.О., Воляник І.В., Кондратьєва В.П. Організаційна поведінка: навч. посіб. / за наук. ред. А.О. Молчанової. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2015. 176 с.

17. Окунева В.С. Модель формирования компетентности студентов к работе в команде в профессиональном образовании. *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 5. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10345>

18. Панфилова А.П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений. М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2007. С. 211–230.

19. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие [для студ. и аспирантов вузов] / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. 3-е изд., перераб. и доп. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 512 с.

20. Сатран Г.Н. Тренинг командообразования. СПб.: Речь, 2005. 187 с.

21. Томпсон Л. Создание команды: пер. с англ. М.: Вершина, 2006. 544 с.

22. Філь О.А. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентоздатній управлінській команді: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.10. К., 2006. 20 с.

23. Шахмаева К.Е., Савва Л.И. Моделирование процесса организации командной работы. *Современные проблемы науки и образования*. 2017. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26325>

24. Tannenbaum S., Beard R., Salas E. Team Building and its Influence on Team Effectiveness: an Examination of Conceptual and Empirical Developments. *Theory, and Research in Industrial Organizational Psychology* / ed. K. Kelley. Elsevier Science Publishers, 1992. Vol. 82. P. 117–153.

25. Volkova N., Tokarieva A., Karpova M. Training as an effective way to develop the future pediatricians' readiness to work in a team. *Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School: monograph* / Edit. I.F. Prokopenko, I.M. Trubavina. Prague, 2020. P. 592–603.

26. Volkova N., Zinukova N., Vlasenko K., Korobeinikova T. Soft skills, their development and mastering among post graduate students. *The International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2020) Methodology of Learning, Education and Training*. 2020. Vol. 75. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207504002>

Wzajemne powiązanie kompetencji uniwersalnych i rozwoju kapitału ludzkiego białoruskich studentów: aspekt teoretyczny

W wymiarze historycznym przejściu ludzkości z industrialnej do postindustrialnej fazy społeczeństwa towarzyszą głębokie zmiany w strukturze gospodarki światowej. Pozycję wiodącą zajmuje innowacyjny sektor gospodarki, który jest reprezentowany zarówno przez sektor usług, jak i przez sektor agrobiznesu, przemysłu i transportu. Charakteryzuje się ciągłym unowocześnianiem i doskonaleniem technologii w celu zwiększenia efektywności produkcji i jakości produktów, wysoką naukową intensywnością produkcji, stale rosnącą wydajnością pracowników. Rozwinięte kraje świata, w których innowacyjny sektor gospodarki jest czynnikiem napędzającym rozwój makroekonomiczny, charakteryzują się niezmiennie wysokim udziałem w PKB innowacyjnych usług wysokiej jakości, wysoką kapitalizacją sektora opartego na wiedzy, tworzeniem klastrów sektorowych o znaczeniu regionalnym i międzynarodowym, sytuacją intensywniej konkurencji we wszystkich dziedzinach działalności gospodarczej.

W związku ze zmianami w strukturze sektorowej gospodarki zmienia się sytuacja na rynku pracy, a sektor innowacyjny gospodarki generuje stabilne zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowanych pracowników o szerokim zakresie kompetencji. Dla państwa tacy pracownicy są społeczną podstawą wysokiego potencjału innowacyjnego gospodarki, silnym i efektywnym systemem edukacji, warunkiem elastyczności, dynamiki i otwartości rynku pracy. Sytuacja ta świadczy o tym, że głównym czynnikiem rozwoju gospodarki postindustrialnej jest kapitał ludzki, którego kryterium rozwoju jest wysoki udział wysoko wykwalifikowanych specjalistów zdolnych do ciągłego kształcenia i kreatywnego podejścia do rozwiązywania zadań menedżerskich i zawodowych. Od pracownika gospodarki postindustrialnej jest wymagane nie tylko posiadanie podstawowej wiedzy i umiejętności, które pozwalają mu systematycznie wykonywać pracę na określonym poziomie wymagań pracy, ale także możliwość przekraczania tych granic. Zwiększenie efektywności pracy polega na przenoszeniu kompetencji specjalistycznych na drugi plan, podczas gdy kompetencje uniwersalne stają niezastąpioną wartością dla osoby nowoczesnej i skutecznej.

W warunkach globalizacji szybko zmienia się sytuacja na rynku pracy, zarówno pod względem zapotrzebowania pracowników na określone zawody, jak i wymagań co do jakości i treści kształcenia zawodowego absolwentów uniwersytetów. W warunkach otwartej przestrzeni edukacyjnej, powstałej w wyniku procesów globalizacji, przed białoruskim systemem wykształcenia wyższego stoi cały kompleks zadań o różnym charakterze, które trzeba szybko i efektywnie rozwiązać. Białoruski system wykształcenia wyższego poprzez wdrożenie modelu uniwersytetu przedsiębiorczego „ma stać się częścią białoruskiej innowacyjnej gospodarki i społeczeństwa. Jednocześnie należy wziąć pod uwagę, że rozwój procesów innowacyjnych na uniwersytecie wiąże się również z koniecznością zwiększenia zdolności reagowania uniwersytetu na rozwój społeczny i gospodarczy nie tylko na Białorusi, ale i w świecie, na rozwój jego konkurencyjności na rynku światowym” [1, s. 98].

W wąskim sensie oznacza to potrzebę modernizacji systemu wykształcenia wyższego w takich obszarach, jak aktualizacja treści i organizacji procesu kształcenia, opracowanie i wdrożenie innowacyjnych metod kształcenia i szkolenia, wzmocnienie praktycznego ukierunkowania procesu socjalizacji zawodowej w ramach edukacji formalnej i nieformalnej. Jednym z rezultatów tego procesu powinno być stworzenie środowiska edukacyjnego ukierunkowanego na rozwój kompetencji przedsiębiorczych studentów jako kwintesencji kreatywności, komunikatywności, umiejętności kształcenia i samokształcenia. W szerokim rozumieniu, dla Białorusi znaczenie problematyki modelowania komponentu kompetencyjnego edukacji zawodowej, rozpatrywanego w kontekście rozwoju zarówno globalnych, jak i regionalnych rynków pracy, jest zdeterminowane potrzebą jakościowego zwiększenia konkurencyjności całego białoruskiego systemu wykształcenia wyższego.

Model uniwersytetu przedsiębiorczego jako paradygmat dla rozwoju wykształcenia wyższego

Na Białorusi, podobnie jak we wszystkich rozwiniętych krajach świata, wdrażany jest nowy model wykształcenia wyższego, znany jako „Uniwersytet 3.0”. W ramach tego modelu uniwersytet powinien nie tylko realizować funkcje społeczne, ale także uwzględniać specyficzne potrzeby biznesu i rządu. Dla wykładowcy i studenta sytuacja ta

oznacza zwiększenie stopnia praktycznego ukierunkowania procesu kształcenia, włączenie ich do działań naukowych i innowacyjnych, co powinno zapewnić rozwój ekonomiczny i technologiczny społeczeństwa. Dla uniwersytetu zadanie rozwijania innowacyjnego potencjału społeczeństwa i państwa oznacza wprowadzenie nowej funkcji społecznej, która zakłada wykształcenie nowego typu studenta-przedsiębiorcy. Taki uczeń powinien mieć na celu twórcze wykorzystanie doświadczeń dostępnych w społeczeństwie oraz praktyczne wykorzystanie wiedzy uzyskanej w wyniku kształcenia.

W przedmiotowym ujęciu realizacja modelu "University 3.0" zakłada, że uniwersytet nabywa cechy ekosystemu innowacyjnego, czyli środowiska, w którym zachodzi interakcja pomiędzy uczestnikami procesu innowacji na wszystkich etapach tworzenia, rozwoju, wdrażania wiedzy w celu jej jak najskuteczniejszej komercjalizacji. Rezultatem funkcjonowania uniwersytetu jako ekosystemu innowacji jest:

- wytwarzanie nowych idei i wiedzy (proces generowania wiedzy);
- tworzenie nowych obiektów własności intelektualnej i ich akceptacja w sektorze gospodarki realnej (proces upowszechniania wiedzy);
- wytwarzanie innowacyjnych produktów i usług we własnym zakresie (proces komercjalizacji wiedzy);
- inkubacja na uniwersytecie nowych przemysłów opartych na wiedzy (proces komercjalizacji wiedzy);
- rozwój nowych, wysokotechnologicznych gałęzi przemysłu oraz poszerzanie rynków dla produktów opartych na wiedzy (proces komercjalizacji wiedzy);
- wyprzedzające przygotowanie kadr dla realnego sektora gospodarki i sfery społecznej i administracyjnej (proces transferu wiedzy);
- przygotowanie kadry posiadającej wyższe kwalifikacje naukowe (proces transferu wiedzy);
- tworzenie kultury innowacyjnej w środowisku biznesowym (proces transferu wiedzy).

Jak wiadomo, główną funkcją uczelni tradycyjnie jest zapewnienie studentowi odpowiednich kwalifikacji poprzez opanowanie wiedzy zorganizowanej dyscyplinarnie, przedstawionej w formacie procesu edukacyjnego. Jednak w zglobalizowanym świecie, w

którym gospodarka opiera się na zasadach rynkowych, zasady biznesu i cechy charakterystyczne dla przedsiębiorczości wpłynęły na wykształcenie średnie i wyższe. Wdrażanie zasad i wartości rynkowych w praktyce edukacyjnej znacząco zmieniło format i treść procesu kształcenia na uniwersytecie o charakterze przedsiębiorczym. Takie uniwersytety, „w przeciwieństwie do innych instytucji edukacji wyższej, rozwijają co najmniej dwa elementy – edukacyjny i naukowy, integrujące je poprzez model edukacji „zorientowanej na naukę” [2, p. 12].

Nowoczesny, przedsiębiorczy uniwersytet jest zintegrowanym kompleksem naukowym, edukacyjnym i innowacyjnym, który ma zapewnić dynamiczny rozwój wykształcenia wyższego i stopniowy wzrost gospodarki narodowej, działać jako centra innowacyjności, rozwoju technologicznego i społecznego na określonym terytorium. Na uniwersytecie przedsiębiorczym student otrzymuje nowe możliwości rozwoju osobistego i zawodowego, zarówno w ramach studiów na specjalności, jak i podczas otrzymywania informacji na temat tworzenia i funkcjonowania biznesu w różnych dziedzinach życia. Z jednej strony, wiedza specjalistyczna jest kluczem do efektywnej działalności poznawczej i badawczej studentów, kryterium oceny jakości wykształcenia zawodowego pracowników. Z drugiej strony, kompetencje w sferze biznesu pozwalają oceniać konkurencyjność przyszłego pracownika, ponieważ są to podstawa produktywnej współpracy nauki i produkcji, oraz warunkują możliwość komercjalizacji wyższego wykształcenia. Tak więc, przedsiębiorczy uniwersytet tworzy jakościowo nowe miejsca pracy, generuje wynalazki naukowe i innowacje, zapewnia kształcenie specjalistów z szerokim zakresem kompetencji zawodowych [3]. Ogólnie rzecz biorąc, społeczna rola uniwersytetu przedsiębiorczego oznacza intensywne tworzenie „społeczeństwa wiedzy”, w którym system przedsiębiorczości tworzy nowe i szybko rozwijające się branże.

W Republice Białorusi model transformacji od tradycyjnego do przedsiębiorczego uniwersytetu jest pilotażowy projekt „Doskonalenie działalności instytucji szkolnictwa wyższego w oparciu o model „Uniwersytet 3.0” (zintegrowany rozwój infrastruktury badawczej, innowacyjnej i przedsiębiorczej instytucji szkolnictwa wyższego w zakresie tworzenia innowacyjnych produktów i komercjalizacji wyników działalności intelektualnej”.

Realizacja projektu pilotażowego ma dwa kierunki działania. Po pierwsze, jest to wprowadzenie zmian i uzupełnień do dokumentacji edukacyjno-programowej programów studiów wyższych I stopnia, ukierunkowanych na systematyczne, wzajemnie powiązane studiowanie działalności innowacyjnej, wynalazczej i przedsiębiorczej (tworzenie środowiska biznesowego). Oprócz tego planowane jest wdrożenie niezbędnych zmian do dokumentacji edukacyjno-programowej programów studiów wyższych II stopnia, skierowanych na realizację startupów w inkubatorach biznesowych, zespołowa realizacja projektów zaawansowanych technologicznie w ramach kształcenia zorientowanego na praktykę i naukę. Po drugie, jest to realizacja pakietu działań na rzecz tworzenia podmiotów infrastruktury innowacyjnej (parków naukowo-technologicznych, centrów transferu technologii), laboratoriów branżowych, inkubatorów biznesowych, a także na rzecz zwiększenia efektywności działań badawczych i innowacyjnych. Oczekuje się, że wdrożenie tych działań pomoże w komercjalizacji innowacyjnych produktów i wyników działalności intelektualnej.

Jako podstawę prawną projektu eksperymentalnego stanowią następujące akty prawne:

- protokół poleceń Prezydenta Republiki Białorusi Łukaszenki A. G., danych 13 grudnia 2017 r. podczas sesji plenarnej II Kongresu naukowców Republiki Białorusi, z 14 lutego 2018 r. nr 4;

- Rozporządzenie Ministra Edukacji nr 757 z dnia 01.12.2017 r. „W sprawie doskonalenia działalności instytucji szkolnictwa wyższego w oparciu o model „Uniwersytet 3.0”;

- Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Republiki Białoruś № 615 z 26.07.2018. „O działalności eksperymentalnej i innowacyjnej w roku akademickim 2018/2019”.

Praktyczna realizacja modelu "Uniwersytet 3.0" na Białorusi została rozpoczęta porównywalnie niedawno, w realizację projektu eksperymentalnego zaangażowanych jest tylko osiem uniwersytetów, dlatego zaoszczędzone doświadczenie ma charakter lokalny. Wstępne wyniki zastosowania modelu "Uniwersytet 3.0" pokazują, że istnieje szereg problemów systemowych, które uniemożliwiają współczesnym białoruskim uniwersytetom rozwijanie funkcji przedsiębiorczych:

- większość uniwersytetów koncentruje się na kształceniu, a nie na badaniach, co jest głównym zadaniem sektora akademickiego;

- nierozwinięte innowacyjne środowisko biznesowe

uniwersytetów jako podstawy do kształtowania kompetencji przedsiębiorczych studentów;

- brak wizji przedsiębiorczej lub brak kompetencji biznesowych absolwentów, którzy mogą nie być w stanie realizować własnych pomysłów;

- brak inicjatywy i motywacji wśród większości wykładowców, brak kompetencji w zakresie organizacji biznesu i zarządzania znaczną częścią kadry akademickiej;

- brak systemowych połączeń między uniwersytetami a biznesem i społeczeństwem, niski popyt na wyniki badań i zaawansowane technologie ze strony biznesu, brak zrównoważonych modeli ich komercjalizacji, niska synchronizacja pomiędzy wymaganiami biznesu a możliwościami wspólnoty akademickiej.

W związku z tym istnienie takich systemowych problemów w szkolnictwie wyższym problematyzuje doskonalenie białoruskich instytucji szkolnictwa wyższego w oparciu o model „Uniwersytet 3.0”. W rezultacie złożony i długotrwały proces rozwoju badań uniwersyteckich, infrastruktury innowacyjnej i przedsiębiorczej staje się powolny i sprzeczny. Wydaje się, że dalszy rozwój tego projektu wymaga nie tylko wsparcia prawnego i finansowego ze strony państwa i biznesu, ale także rozwoju wsparcia naukowego i metodologicznego dla tego procesu. W tym przypadku interesujące są zagadnienia teoretyczne, metodologiczne i stosowane: teoretyczne, metodologiczne i metodologiczne aspekty kształtowania kompetencji zawodowych studentów w kontekście rozwoju modelu uczelni przedsiębiorczej; rola edukacji nieformalnej w rozwoju kultury przedsiębiorczości studentów; realizacja państwowej polityki młodzieżowej w zakresie edukacji, wychowania i międzynarodowej humanitarnej współpracy młodzieży; problematyka wsparcia metodologicznego dla rozwoju innowacji w zakresie szkolnictwa wyższego i ogólnokształcącego.

Szczególne znaczenie ma jednak kwestia wzajemnego oddziaływania czynników instytucjonalnych i społeczno-kulturowych w procesie modernizacji systemu szkolnictwa wyższego, co determinuje zarówno parametry procesu kształcenia, jak i trajektorię rozwoju umiejętności pedagogicznych i zawodowych pracowników akademickich. Wiąże się to z kwestią wzajemnych zależności między kapitałem ludzkim a kompetencjami uniwersalnymi uznawanymi za składniki potencjału osoby.

Rozwój kapitału ludzkiego w kontekście polityki edukacyjnej

Naukowe zainteresowanie fenomenem kapitału ludzkiego zarówno w naukach humanistycznych jak i ekonomicznych wynika z potrzeby rozumienia funkcjonowania mechanizmów społecznych różnych podsystemów społeczeństwa. Badania nad fenomenem kapitału ludzkiego prezentowane w pracach tak znanych badaczy jak G. Becker, E.F. Denison, J.W. Kendrick, S.S. Kuznets, R. Lucas, A. Marshall, R.M. Solow, I. Fisher, T.W. Schultz i inni. Jednakże środowisko naukowe nadal dyskutuje nad treścią kapitału ludzkiego, listą jego składników strukturalnych i ich funkcjonalnymi wzajemnymi powiązaniem.

A. Marshall, w swojej analizie zasad rozwoju gospodarki rynkowej, był jednym z pierwszych, którzy zwrócili uwagę na znaczenie czynnika ludzkiego, jak również na wpływ środowiska społecznego człowieka na działania gospodarcze jako kontrolę ograniczonych zasobów przy użyciu metod nieagresywnych dla zaspokojenia potrzeb. W teorii ekonomii i dyskursie społeczno-humanitarnym pojęcie kapitału ludzkiego pojawiło się dzięki amerykańskim ekonomistom i laureatom Nagrody Nobla w dziedzinie ekonomii T. Schultzowi i G. Beckerowi. To właśnie T. Schultz i G. Becker sformułowali i skonceptualizowali tezę, że inwestycje w edukację, opiekę zdrowotną i inne rodzaje działalności społecznej na rzecz rozwoju zdolności ludzkich mają racjonalną motywację ekonomiczną. Tak więc G. Becker zdefiniował kapitał ludzki na poziomie mikro przedsiębiorstwa jako zbiór wiedzy, umiejętności i zdolności pracownika, który określa motywację i wydajność pracowników [4, p. 57]. Aktor ekonomiczny (zarówno osoba fizyczna, jak i organizacja), inwestując w rozwój intelektualny i fizyczny pracownika, ma możliwość uzyskania w przyszłości korzyści ekonomicznych z wysoko wykwalifikowanej pracy i dłuższego okresu korzystania ze zdolności do pracy. W takiej interpretacji człowiek staje się na równi z aktywami fizycznymi, a kapitał ludzki otrzymuje te same cechy co kapitał fizyczny - wiedza i zdolność do pracy mogą zarówno akumulować się, jak i zużywać i stać się nieaktualne. Różnica między kapitałem ludzkim a fizycznym polega jednak na tym, że ten pierwszy wymaga stałych inwestycji wyprzedzających, podczas gdy efekt inwestycji w kapitał ludzki występuje nie od razu, lecz po pewnym czasie [5, s. 8].

W aspekcie genezy kapitału ludzkiego interesujący jest punkt widzenia amerykańskiego ekonomisty i socjologa J. Colemana, który wyróżnił cztery rodzaje kapitału [6]. Pierwszy rodzaj kapitału to kapitał

rzeczowy, który działa jako zestaw narzędzi, maszyn i innych urządzeń niezbędnych w procesie produkcyjnym. Kolejnym rodzajem kapitału jest kapitał finansowy, który jest sumą pieniędzy, za pomocą którego mierzony jest dobrobyt jednostki gospodarczej. Kapitał ludzki jest trzecią formą kapitału, która powstaje w wyniku wewnętrznego wzrostu jednostki, wynikającego z jej cech intelektualnych i emocjonalnych. Według Colemana, wynikiem inwestowania w kapitał ludzki jest innowacyjność, aktywność i inicjatywność jednostki, co zapewnia wzrost efektywności pracy. Kapitał społeczny jest czwartą formą kapitału, który jest wynikiem stosunków opartych na zaufaniu między osobami fizycznymi na podstawie zobowiązań nieformalnych. Coleman podkreśla wkład kapitału społecznego w rozwój kapitału ludzkiego, ponieważ pozwala on jednostce osiągnąć wyniki, które byłyby nieosiągalne w przypadku jego braku lub możliwe do osiągnięcia, ale przy znacznie większych kosztach i z pewnymi trudnościami.

Ogólnie rzecz biorąc, kapitał ludzki można zdefiniować jako ocenę ucieleśnionej potencjalnej zdolności jednostki do generowania dochodu poprzez podniesienie jej wydajności. Kapitał ludzki obejmuje zdolności wrodzone, poziom wykształcenia, a także poziom umiejętności nabytych w procesie uczestnictwa w pracy. Takie podejście ilustruje punkt widzenia S.V. Sivuhi, zgodnie z którym „kapitał ludzki to zbiór nabytej wiedzy, umiejętności, doświadczenia, mądrości życiowej, wartości i norm, który zwiększa szanse jednostki na rynku pracy w zakresie wynagrodzenia całkowitego i warunków pracy” [7, s. 406]. W szerokim znaczeniu, termin ten jest używany jako całość cech i charakterystyk jakościowych pracownika, które obejmują kwalifikacje, motywacje, zainteresowania, ideały, kulturę, wykształcenie. W wąskim znaczeniu, termin ten jest używany do opisu cech zawodowych i kwalifikacji pracownika.

W procesie teoretycznej konceptualizacji zjawiska kapitału ludzkiego K.A. Ustinowa wyróżnia trzy główne etapy refleksji nad tą koncepcją i jej elementami składowymi [8, s. 6]. Pierwszy etap (początek lat 1960-tych) charakteryzuje się pojawieniem pojęcia "kapitału ludzkiego", zwiększonym zainteresowaniem do badań nad tym fenomenem, interpretowanym jako różnorodna wiedza, umiejętności, zdolności człowieka (Hekiman, Hermanson, Becker, Flamboltz, Topel, Beattie, Smith i inni). Drugi etap (1970-1990) charakteryzował się uwzględnieniem w strukturze kapitału ludzkiego

takich komponentów jak inwestycje w kształcenie i rozwój zawodowy, mobilność zawodowa w celu zmiany warunków zatrudnienia, poszukiwanie niezbędnej informacji. Ponadto, zdrowie jako składnik kapitału ludzkiego i zachowanie prozdrowotne pojawiają się w centrum uwagi naukowców, oceniane są inwestycje w ochronę i utrzymanie zdrowia jednostki. Trzeci etap (od początku lat 1990-tych) charakteryzuje się szeroką interpretacją kapitału ludzkiego, rozumianego jako źródło przewagi konkurencyjnej terytoriów (G. Ward i in.). Szereg badaczy (Roslender, Dyson itp.) zaproponowali, aby obliczać nie tylko wartość kapitału ludzkiego, ale także to, co zostało stworzone przy jego użyciu, biorąc pod uwagę zarówno wskaźniki finansowe, jak i składnik niematerialny. Na tym etapie, podstawowe komponenty kapitału ludzkiego (edukacja, mobilność zawodowa, utrzymanie zdrowia) zostały uzupełnione takimi komponentami jak: motyw, obowiązki, charakterystykę zachowań pracowników.

Właśnie na trzecim etapie pogłębiły się interpretacje pojęcia „kapitał ludzki” ze względu na włączenie do jego struktury, poza początkowym składnikiem wykształcenia, takich komponentów jak stan zdrowia i poziom kultury człowieka. Jednocześnie rozumienie kapitału ludzkiego jako pewnego rodzaju inwestycji oraz wskaźnika sukcesu społecznego i efektywności systemu edukacyjnego na wszystkich szczeblach jego organizacji stało na pierwszym planie analizy badawczej (na przykład w pracach L. Thurowa, W. Bowena, F. Mahlupa, M. Blauga i innych), która została zaprojektowana w sposób interdyscyplinarny. W związku z tym istnieje zapotrzebowanie na odpowiednią politykę edukacyjną, która „zakłada formowanie zbioru kompetencji uczniów, które są im potrzebne zarówno w życiu codziennym, jak i w działalności zawodowej” [9, s. 281].

W kontekście formowania kapitału ludzkiego poprzez organizacyjne, dydaktyczne i metodologiczne środki edukacji uwaga skupiona jest na wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach. W tym przypadku w takich podziałach jak: wiedza ogólna i specjalistyczna; ogólne zdolności i umiejętności zawodowe; doświadczenie zawodowe i staż pracy; kompleks zdolności produkcyjnych; zdolności przedsiębiorcze i organizacyjne; kompleks zdolności twórczych i innowacyjnych. W literaturze naukowej nie ma powszechnie przyjętej struktury kapitału ludzkiego, a różni badacze włączają do struktury kapitału ludzkiego różną liczbę elementów, wykorzystując różne

podstawy klasyfikacji, różne cele metodologiczne i badawcze. Struktura kapitału ludzkiego obejmuje wrodzone umiejętności i zdolności, zdolności naturalne, edukację (wiedza, umiejętności, zdolności), zdrowie, kapitał intelektualny, motywację do pracy i nauki, mobilność, umiejętności zawodowe, zdolności i kompetencje nabyte przez osobę w procesie działalności edukacyjnej lub zawodowej, tożsamość społeczną, zdolności oraz potencjał kulturowy i moralny [10]. Takie zróżnicowanie strukturalne znacznie komplikuje pole problemowe, zadania i metody konkretnych badań. Oprócz komponentów związanych z kapitałem edukacyjnym, konieczne jest uwzględnienie dodatkowych komponentów związanych z kapitałem kulturowym, co wiąże się z uwzględnieniem następujących elementów: motywacja; zasady i stereotypy zachowań w ramach reguł społecznych, tradycji kulturowych i moralności publicznej; potencjał interakcji społecznych; cechy socjalizacji osobowości; stopień zaangażowania w kulturę korporacyjną. Oprócz tego, przy badaniu kapitału zdrowotnego tradycyjnie analizowane są takie składniki jak: naturalny składnik fizyczny (dziedziczny, w tym potencjał fizyczny i psychologiczny); ogólne zdrowie, zdrowie fizyczne i moralne; zachowanie samozachowawcze; inwestycje w zdrowie itp. Wszystkie te składniki łącznie stanowią niezwykłe rodzaje kapitału ludzkiego i są uznawane za kapitał niepiłynny, co podkreśla ograniczony potencjał jego wykorzystania.

Złożoność strukturalna kapitału ludzkiego uznawanego za składnik konkurencyjności pracowników i intensywny czynnik produktywny rozwoju gospodarczego kraju aktualizuje rolę wyższego wykształcenia zawodowego w postaci odpowiedniej polityki edukacyjnej w kształtowaniu kompleksu wiedzy ogólnej i zawodowej, zdolności i umiejętności, zachowania zdrowotnego człowieka, rozwoju inteligencji emocjonalnej, podnoszenia poziomu kultury osobistej itp.

Kompetencje uniwersalne (soft skills) jako przedmiot polityki edukacyjnej

We współczesnej wiedzy społeczno-humanitarnej kwestia formowania uniwersalnych kompetencji, lepiej znanych pod pojęciem „umiejętności miękkie” (soft skills), jest przedmiotem badań w takich dyscyplinach jak psychologia, socjologia, kulturoznawstwo, pedagogika, itp. Przede wszystkim takie podejście zostało wypracowane w celu oceny wyników pracy pracowników, co znajduje

odzwierciedlenie w ogólnych modelach kompetencji niezbędnych do przewidywania sukcesu w sprzedaży, w dziedzinie technicznej, obsługi socjalnej i na stanowiskach menedżerskich [11]. Jednak termin „umiejętności miękkie” jest szeroko rozpowszechniony zarówno w mediach, jak i w środowisku akademickim, chociaż istnieje różnica konceptualna. W aspekcie treściowym podkreślone zostają umiejętności, natomiast pojęcie kompetencji uniwersalnych koncentruje się na różnych motywach, właściwościach zachowań ludzkich i cechach, które decydują o możliwości kształtowania istotnych profesjonalnie działań człowieka. Dlatego bardziej właściwe jest używanie terminu „kompetencje uniwersalne”, który pozwala określić wiedzę, umiejętności i aktywności ważne z punktu widzenia zawodowego danej osoby.

Z punktu widzenia pedagogiki i psychologii społecznej, kompetencyjność jest podstawową jakością jednostki, która zapewnia osiągnięcie jej maksymalnej społecznej, pracowniczej i zawodowej efektywności i sukcesu. Ogólnie rzecz biorąc, kompetencyjność to stabilna część osobowości jednostki, która pozwala przewidywać parametry jej zachowania w różnych sytuacjach.

Konceptualizacja teoretyczna terminu „kompetencje uniwersalne” prezentowana w pracach różnych badaczy (np. [12; 13; 14]) umożliwia określenie treści i następujących podstawowych cech tego zjawiska:

- umiejętności, zdolności i cechy charakteru, które odnoszą się do osobowości, relacji społecznych i zachowania, a nie do formalnej lub technicznej wiedzy pracownika;

- umiejętności komunikacji interpersonalnej, które świadczą o zdolności jednostki do efektywnej komunikacji i budowania relacji z innymi ludźmi w kontaktach interpersonalnych, jak również w grupach i zespołach;

- trudne do zmierzenia umiejętności, które są warunkiem wstępnym dla profesjonalnych i pracowniczych niepowodzeń lub sukcesów pracownika;

- umiejętności społeczno-psychologiczne osoby (komunikatywne, przywódcze, organizacyjne, kognitywne i inne), które decydują o jej możliwościach w większości sytuacji życiowych;

- zestaw wiedzy, umiejętności, zdolności i cech motywacyjnych w sferze interakcji międzyludzkich, odpowiedzialnych za efektywne i skuteczne wykonywanie zadań zawodowych przez pracownika.

Ogólnie rzecz biorąc, kompetencje powszechne to zbiór cech, właściwości, zdolności, postaw i wartości jednostki, niezbędnych do udanej interakcji z innymi jednostkami, efektywnego i produktywnego życia ludzkiego we wszystkich sferach życia współczesnego społeczeństwa. Dlatego konieczne jest podkreślenie wyjątkowej wagi i znaczenia uniwersalnych kompetencji w określaniu sukcesu człowieka, zarówno w pracy, jak i w życiu w ogóle.

Z punktu widzenia strukturalnego, w oparciu o schemat klasyfikacji typu klastrowego przedstawionego w pracach wielu współczesnych badaczy (L. Lippman, R. Ryberg, R. Carney, C. Moore i inni), należy określić pięć najważniejszych grup kompetencji we współczesnym świecie [15].

Pierwsza grupa to umiejętności społeczne, które są zbiorem umiejętności niezbędnych do udanej interakcji z innymi ludźmi. Obejmują one takie istotne elementy, jak szacunek do innych ludzi, odtwarzanie zachowań właściwych w kontekście sytuacji społecznej (przestrzeganie norm społecznych) oraz umiejętność rozwiązywania konfliktów.

Druga grupa to myślenie wyższego rzędu, rozumiane jako umiejętność poznawcza, która obejmuje trzy powiązane ze sobą elementy: rozwiązywanie problemów, myślenie krytyczne i podejmowanie decyzji.

Trzecia grupa to samokontrola, postrzegana jako zdolność jednostki do opóźniania zaspokojenia pragnień, kontrolowanie impulsów, kierowanie i skupianie uwagi, zarządzanie emocjami i regulowanie zachowań. Osoby, które rozwinęły umiejętność samokontroli, są w stanie skoncentrować się na swoich zadaniach w pracy, bez względu na rozpraszanie uwagi i zachęty do innych działań.

Czwarta grupa to pozytywna samoocena, która charakteryzuje realistyczną świadomość jednostki o sobie i swoich możliwościach, mocnych stronach i potencjale osobistym. W wymiarze strukturalnym ten klasterek kompetencji obejmuje aspekty emocjonalne, społeczne i poznawcze. Aspekt emocjonalny odnosi się do poczucia własnej wartości i zaufania w sobie, które determinują dobre samopoczucie psychiczne i zdolność do pozytywnego myślenia. Aspekt społeczny charakteryzuje rozumienie przez jednostkę swojej roli w przestrzeni społecznej, umiejętność odnoszenia do siebie w zgodzie z kontekstem

społecznym widzianym przez pryzmat swojej roli. Aspekt kognitywny oznacza rozumienie i wiarę we własne siły i możliwości, pozytywne nastawienie do siebie.

Piąta grupa to umiejętności komunikacyjne, które obejmują efektywne wyrażanie, przekazywanie, rozumienie i interpretowanie idei.

W przedstawionym modelu „wielkiej piątki” na pierwszy plan wysuwa się pięć najważniejszych grup uniwersalnych kompetencji w życiu współczesnego człowieka, ale oprócz nich eksperci wyróżniają inne ważne kompetencje: pracowitość i rzetelność, motywacja do działania, praca zespołowa, pozytywne nastawienie, odpowiedzialność, uczciwość i etyka, zdolności lidarskie, perswazja [15].

W ramach schematu klasyfikacyjnego modułowo-gniazdowego typu przedstawionego głównie w pracach ekonomistów i socjologów (I.D. Froumin, M.S. Dobryakova, K.A. Barannikov, I.M. Remorenko, i in.) wyróżniają się specjalne "gniazda" dla szerokich kompetencji i związane z nimi podstawowe umiejętności. W wyniku tego powstaje system klasyfikacji, który jest otwarty na włączenie nowych umiejętności i wiedzy, z naciskiem na kompetencje centralne (podstawowe), a nie na dokładną listę kompetencji [16].

W związku z tym w ramach tego podejścia wyróżnia się trzy główne kategorie uniwersalnych kompetencji.

Do pierwszej grupy kompetencji uniwersalnych należy kompetencja myślenia, która obejmuje poniższe komponenty strukturalne:

- rozumienie, analiza i interpretacja zadania, wyszukiwanie i dobór prawidłowości w szeregu faktów; identyfikacja domyślnie nadanych cech obiektów i zjawisk, ukrytych zasobów do rozwiązania problemu; budowa łańcuchów przyczynowo-skutkowych, w tym rozgałęzionych z niezbędnym stopniem szczegółowości; zastosowanie logiki formalnej w warunkach niewystarczającej wiedzy; dobór rzeczy głównej, sprzeczności, analogii, budowa klasyfikacji itp;

- wybór i zastosowanie opcji do rozwiązywania złożonych zadań, włącznie z zadaniami otwartymi (z więcej niż jednym rozwiązaniem);

- twórcze myślenie, pomysłowość (produktywne działanie w sytuacjach nowości i niepewności, kiedy brakuje informacji); tworzenie własnego produktu o subiektywnej lub obiektywnej nowości i oryginalności;

- myślenie systemowe, rozumienie i interpretowanie estetyki prawidłowości i stopnia uniwersalności ich zastosowania; symulacyjne modelowanie złożonych procesów i zjawisk (wybór i uwzględnienie istotnych czynników, podejmowanie decyzji w zmiennym środowisku, w tym zorganizowanym w sposób sieciowy; zarządzanie ryzykiem, kompensacja awarii i utrzymanie stabilności systemu; modułowe rozwiązania wielozadaniowe; wybór równowagi między szybkością przy wykonywaniu znanego algorytmu a zdolnością adaptacji do zmienionych warunków).

Druga grupa kompetencji uniwersalnych obejmuje kompetencje w zakresie interakcji z innymi ludźmi, która obejmuje dwa kluczowe komponenty:

- współpraca, umiejętność współpracy, współdziałania, również w roli lidera i członka zespołu, odpowiedzialność i jej podział, koordynacja działań w ramach zespołu;

- zdolność do negocjowania (przekonywanie, argumentowanie swoich poglądów i przyjmowanie opinii innych osób, biorąc pod uwagę różnice społeczne i kulturowe), rozwiązywanie konfliktów, zwracanie uwagi na możliwe obiektywne sprzeczności w interesach różnych stron i ich uwzględnienie przy podejmowaniu decyzji.

Treść trzeciej grupy kompetencji uniwersalnych składa się z kompetencji interakcji z sobą, która strukturalnie składa się z dwóch podstawowych komponentów:

- samoregulacja, samokontrola, łącznie z rozpoznawaniem i zarządzaniem własnymi emocjami;

- samoorganizacja – zdolność do refleksji nad swoimi działaniami, mobilizacja do wykonywania zadań, zdolność do wyboru strategii wytrwałości lub elastyczności.

Należy podkreślić, że główną zaletą tego podejścia jest to, że nie skupia się ono na uporządkowaniu ostatecznego zestawu kompetencji, ale raczej na rodzaju działania i wynikach zachowania. Dzięki temu każda kategoria może zostać uzupełniona o nowe umiejętności i zdolności w zależności od specyficznego kontekstu i treści zadań, które mają być rozwiązane.

W tym przypadku istotnym zadaniem jest kształtowanie uniwersalnych kompetencji, realizowanych za pomocą edukacji wyższej, które można rozpatrywać w kategoriach dydaktycznych, metodologicznych i merytorycznych. Aspekt dydaktyczny zadania

kształtowania kompetencji uniwersalnych aktualizuje wypowiedź jako wektor procesu edukacyjnego takiego wyznaczania celów, który polega na kształtowaniu u uczniów systemowego rozumienia zarówno sfery przyszłej aktywności zawodowej, jak i kompetencji zawodowych, umiejętności poznawczych i komunikacyjnych w niej niezbędnym.

Interesująca jest lista uniwersalnych kompetencji, które zostały podkreślone przez Tomasza P. Czapłę w ramach badania pracodawców: efektywne komunikowanie się, współpracę w zespole, innowacyjność, nastawienie biznesowe – przedsiębiorczość, planowanie i organizowanie pracy własnej, umiejętne podejmowanie decyzji, analizowanie danych oraz informacji, stosowanie techniki i technologii [17, s. 22–23].

W aspekcie metodycznym realizacja tego zadania wiąże się z wykorzystaniem takich form i metod organizacji procesu edukacyjnego, które zapewniają kształtowanie zestawu odpowiednich cech, właściwości, zdolności, postaw i wartości osoby (interdyscyplinarne i transdyscyplinarne kursy do wyboru, sesje projektowo-analityczne, tygodnie projektowe itp.). W tym kontekście jedną z najbardziej efektywnych form organizacji działalności edukacyjnej studentów są działania w ramach projektów, włączenie których „w proces edukacyjny pozwala zachować równowagę pomiędzy opanowaniem podstawowej bazy i umiejętności praktycznych oraz zapewnić absolwentom udany start zawodowy” [18, s. 7]. Włączenie studentów do działalności projektowej jest również realizowane poprzez takie formy jak treningi, warsztaty, seminarium z udziałem odpowiednich specjalistów, a także szerokie wykorzystanie w procesie edukacyjnym metod ukierunkowanych na rozwój kompetencji uniwersalnych (gry biznesowe, modelowanie symulacyjne, pisanie esejów itp.).

Z punktu widzenia społeczno-psychologicznego zasadne jest mówienie o kształtowaniu postaw społeczno-psychologicznych mających na celu rozwój osobowy poprzez tworzenie ciągłej indywidualnej trajektorii rozwoju intelektualnego, kulturowego i zawodowego. Wiąże się to z systematycznym zdobywaniem nowych doświadczeń, poszerzaniem kręgu komunikacji i tworzeniem rozbudowanej sieci profesjonalnej komunikacji, efektywnym planowaniem własnych działań.

Ogólnie rzecz biorąc, proces kształcenia w instytucji systemu edukacji wyższej powinien być ukierunkowany na kształtowanie

zestawu uniwersalnych kompetencji składających się z podstawowych umiejętności komunikacyjnych (zdolność do słuchania i przekonywania, umiejętność pracy w zespole, tolerancja do niepewności i innych), umiejętności samodzielnego zarządzania (umiejętność wyznaczania celów, samoorganizacji, inicjatywy, refleksji, itp.), umiejętności skutecznego myślenia (elastyczność, kreatywność, przewidywalność, itp.) [19, s. 75]. Znaczenie takiej orientacji procesu edukacyjnego jest zdeterminowane zarówno potrzebą poprawy konkurencyjności specjalistów, jak i rozwoju kapitału ludzkiego u uczniów w najszerszym znaczeniu. W ten sposób empirycznie ustalono, że uniwersalne kompetencje „mogą działać jako predyktory samorealizacji osoby. Podstawowe kompetencje komunikacyjne (realizacja potencjału komunikacyjno-osobowego), umiejętności samodzielnego zarządzania (motywacja do zdobywania wiedzy, cechy refleksyjne) oraz efektywne myślenie (umiejętność przewidywania, innowacyjność) zwiększają stabilność psychologiczną jednostki, jej gotowość do przeciwstawiania różnym trudnościom, rozwiązywania rozbieżnych zadań życiowych, utrzymywania stabilności” [19, s. 83].

W związku z tym kompetencje uniwersalne są niezbędne nie tylko do udanej interakcji z innymi osobami w ramach działalności zawodowej, ale także do wydajnej i produktywnej działalności w życiu człowieka w ogóle.

Kompetencje uniwersalne są więc czynnikiem rozwoju kapitału ludzkiego białoruskich studentów, zapewniają wzrost ich konkurencyjności i przyczyniają się do innowacyjnego rozwoju narodowego systemu edukacji wyższej.

Tak więc w aspekcie idealno-typowym kompetencje uniwersalne stanowią czynnik rozwoju kapitału ludzkiego białoruskich studentów, zapewniają wzrost ich konkurencyjności i wspierają innowacyjny rozwój krajowego systemu edukacji wyższej. Jednak w zastosowanym aspekcie rozwiązanie tego problemu aktualizuje szereg środków o charakterze edukacyjno-metodologicznym i badawczym. W aspekcie edukacyjno-metodologicznym wdrożenie kompetencji uniwersalnych w procesie kształcenia w ramach kształcenia na poziomie wyższym zakłada szerokie zastosowanie takich form i metod jego organizacji, które zapewniają kształtowanie zestawu odpowiednich cech, właściwości, zdolności, postaw i wartości jednostki. W aspekcie badawczym, w celu wyjaśnienia funkcjonalnego związku pomiędzy

procesami kształtowania uniwersalnych kompetencji a kapitałem ludzkim białoruskich studentów, konieczne jest przeprowadzenie odpowiednio ukierunkowanego badania socjologicznego, jakiego obszar problemowy powinien obejmować wszystkie możliwe przewidywania samorealizacji osobowości studenta. Ogólnie rzecz biorąc, kompleksowość i złożoność problemu funkcjonalnej relacji między kompetencjami uniwersalnymi a rozwojem kapitału ludzkiego białoruskich studentów sugeruje dalsze badania w tym kierunku w interdyscyplinarnej perspektywie.

Bibliografia

1. Абламейко С.В. Университет в современном обществе: БГУ в стране и мире / под общ. ред. акад. С.В. Абламейко. Минск: БГУ, 2015. 311 с.

2. Unger M., Polt W. The Knowledge Triangle between Research, Education and Innovation – A Conceptual Discussion. *Foresight and STI Governance*. 2017. Vol. 11. № 2. P. 10–26.

3. Прохоров А.В. Предпринимательский университет: сущность и признаки. *Вестник Тамбовского университета*. 2016. № 2. С. 5–10.

4. Becker G.S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. New York: National Bureau of Economic Research, 1994. 264 p.

5. Синицына Г.И. Человеческий капитал: оценка качества и эффективности использования. Иркутск.: Градостроитель, 2002. 118 с.

6. Колман Дж. Капитал социальный и человеческий. *Общественные науки и современность*. 2001. № 3. С. 121–139.

7. Сивуха С.В. Человеческий капитал. Новейший социологический словарь. Минск: Книжный дом, 2010. 1328 с.

8. Леонидова Г.В. Проблемы эффективности государственного управления. Человеческий капитал территорий: проблемы формирования и использования / под общ. ред. А.А. Шабуновой. Вологда: Институт социально-экономического развития территорий РАН, 2013. 184 с.

9. Наумова Е.Г. Образовательная политика в обществе переходного типа: социально-философский анализ. *Научные труды Республиканского института высшей школы. Философско-гуманитарные науки*. 2017. Вып. 16. С. 279–285.

10. Стрижакова Е.Н. Человеческий капитал и проблемы формирования его структуры, измерения и методов оценки. *Государственный советник*. 2013. № 2. С. 28–41.

11. Спенсер Л., Спенсер С. Компетенции на работе / пер. с англ. А. Яковенко. М.: НИППО, 2005. 384 с.

12. Newman K. S. Chutes and Ladders: Navigating the Low-wage Labor Market. New York: Russel Sage Foundation, 2006. 395 p.
13. Kamin M. Soft Skills Revolution: A Guide for Connecting with Compassion for Trainers, Teams, and Leaders. New York: John Wiley & Sons, 2013. 235 p.
14. Tulgan B. Bridging the Soft Skills Gap: How to Teach the Missing Basics to Todays Young Talent. New York : John Wiley & Sons, 2015. 271 p.
15. Lippman L., Ryberg R., Carney R., Moore K. Key “Soft Skills” that Foster Youth Workforce Success: Toward a Consensus across Fields. *Child Trends*. URL: <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/2015-24WFCSOFTSKILLS1.pdf>
16. Добрякова М.С., Фруммин И.Д. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с.
17. Czapla T.P. Kompetencje uniwersalne jako odpowiedź na potrzeby rynku pracy. *Twórczość, zatrudnialność, uniwersytet / J. Płuciennik, M. Czajkowska, M. Wróblewski*. Łódź: WUŁ, 2018. S. 15–24.
18. Гончарова А.В. Создание условий для реализации компетентностного подхода в обучении и развитии персонала. *Human progress*. 2018. Т. 4. № 4. С. 1–20.
19. Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов. *Образование и наука*. 2019. Т. 21. № 8. С. 65–89.

Теоретико-методологічні основи дослідження проблеми вищої педагогічної освіти у світовому і національному контексті

Досвід функціонування систем вищої та вищої педагогічної освіти будь-якої країни має вагомий науково-практичний інтерес, оскільки сьогодні в освітянському просторі України йде напружений пошук нових, креативних рішень проблем індивідуалізації та диференціації підготовки фахівців, форм, методів, засобів і технологій професійно-педагогічної підготовки студентів закладів вищої педагогічної освіти. Зрозуміло, що на процес формування національних систем освіти різних країн світу безпосередньо впливають існуючі міжнародні тенденції. Загальний напрям усіх змін у системі вищої педагогічної освіти зумовлений розпочатим об'єднанням з державами Європейського Союзу.

У сфері вищої педагогічної освіти Україна має враховувати загальні тенденції, властиві освітньому співтовариству в XXI ст., щоб бути його рівноправним членом. У дослідженнях ЮНЕСКО зазначено, що освіта, наука, розвиток людини тісно пов'язані із системою виробництва. Для успішного розвитку в XXI ст. держава має забезпечити себе кадрами, високоосвіченим персоналом, який є тому гарантією. У період інтенсивної модернізації педагогічної освіти велике фундаментальне теоретичне й практичне значення мають порівняльно-педагогічні дослідження. Саме тому системне порівняння зарубіжного й вітчизняного педагогічного досвіду сприяє глибшому осмисленню власних проблем, виправленню помилок, підвищенню ефективності навчально-виховної діяльності вітчизняних закладів вищої освіти.

Одним з найбільш важливих напрямів для визначення тенденцій розвитку педагогічної освіти в Україні є аналіз світового досвіду підготовки педагогічних кадрів, дослідження закономірностей і тенденцій еволюціонування цієї важливої складової частини освітнього простору в різних світових співтовариствах.

Наукове дослідження вищезазначених процесів є актуальним завданням у світлі перспектив інтеграції України із загальноєвропейським освітнім простором. Теорія і практика

зарубіжного освітнього процесу стала предметом наукового пошуку провідних українських науковців (Н. Абашкіної, Г. Алексевич, О. Олексюка, Г. Єгорова, О. Ковязіної, Л. Латун, Б. Мельниченка, Є. Москаленко, О. Овчарук, О. Рибак, Г. Степенко, І. Тараненко, І. Фольварочного, О. Глузмана, Л. Пуховської, Т. Панського, В. Вдовенко, В. Семілетко, Г. Воронки, Т. Осадчої, Т. Кошманової, Т. Кристопчук та ін.). Проблеми історії, філософії і теорії вищої педагогічної освіти в Україні і за кордоном висвітлено в працях К. Біницької, О. Глузмана, С. Гончаренка, І. Зязюна, Ю. Короткової, Н. Ладижець, В. Лугового, В. Майбороди, Н. Ничкало, Ф. Паначіна, Л. Поліщук, О. Проценко, З. Равкіна, С. Сапожникова, С. Усманової, Ш. Чанбарісова, В. Шадрікова, І. Яковлєва, М. Ярмаченка, Б. Вульфсона, С. Головка, В. Кеміня, Н. Лізунова, З. Малькової, І. Марцінковського, М. Нікандрова, Л. Пуховської, Чжан Лун, Ю. Янісів, Т. Яркіної, Т. Кошманової та ін.

Метою цього розділу є визначення системного підходу як провідного у дослідженні вищої педагогічної освіти у світовому й національному контекстах.

Методологічні підходи дослідження простору вищої освіти

Теоретичне осмислення сучасного етапу розвитку вищої педагогічної освіти регіону неможливе без ґрунтовного аналізу її історичних передумов. *Методологічною основою* дослідження систем вищої педагогічної освіти є *історичний підхід* до аналізу історичних процесів, що включає в себе основні принципи об'єктивності та історизму, розгляд історії вищої педагогічної освіти як частини історії освіти, *системний та цивілізаційний підходи*, які дозволяють розглядати підготовку кадрів з педагогічною освітою як систему взаємопов'язаних та необхідних елементів.

Історичний підхід до дослідження вищої педагогічної освіти у провідних країнах світу передбачає два основних напрями наукового пошуку. *Перший*, традиційний, включає в себе історичний опис виникнення і становлення окремих закладів вищої педагогічної освіти в часовій послідовності, їх трансформування залежно від соціальних та економічних умов, аналіз специфіки функціонування порівняно з іншими освітніми закладами країн світу (університетами, учительськими семінаріями, педагогічними інститутами, інститутами народної освіти). *Другий* напрям пошуку є

принципово іншим, адже передбачає не тільки осмислення історичного досвіду, але й створення концептуальних моделей з метою вирішення наявних проблем і досягнення нового якісного рівня вищої педагогічної освіти.

Історія розвитку будь-якої педагогічної теорії характеризується *тенденцією* до вироблення визначеного концептуального апарату, за допомогою якого можна досліджувати й описувати все розмаїття педагогічних явищ. Останнім часом склався досить продуктивний для досліджень і перетворень складних педагогічних об'єктів науковий інструментарій, базований на системному підході [6].

Цивілізаційний підхід, на думку Г. Корнетова, дозволяє рухатися від логічної сутності педагогічних явищ до аналізу їх конкретно-історичних модифікацій різного ступеня спільності, від загальносуспільного через суспільне та особливе до одиничного. І навпаки, від одиничного через особливе та загальне до загальносуспільного. Цивілізаційний підхід повною мірою дозволяє здійснювати сходження як від абстрактного до конкретного, так і від конкретного до абстрактного, органічно поєднуючи та взаємозбагачуючи їх. З'являється реальна можливість уловлювати та типологізувати за окремими проявами всесвітнього історико-педагогічного процесу і загальносуспільне, і загальне, і одиничне [18, с. 27]. Науковець відзначає також *прогностичне значення* цивілізаційного підходу при дослідженні всесвітнього історико-педагогічного процесу. Отже, *цивілізаційний підхід до дослідження вищої педагогічної освіти у світовому контексті* передбачає розгляд її з позицій аналізу та інтерпретації основних етапів її становлення, напрямів розвитку, вивчення їх взаємодії та взаємозв'язку з метою використання у вітчизняному освітньому просторі.

Специфіка системного підходу у вивченні педагогічних систем

Передусім маємо відзначити, що теоретичною і методологічною основою системного аналізу є *системний підхід* та *загальна теорія систем*. Ці напрями наукового пошуку пов'язані з філософією і методологією вищої педагогічної освіти та спрямовані на визначення цілей, ціннісних орієнтацій, функцій ЗВО, що здійснюють підготовку педагогічних працівників, отримання висновків, рекомендацій, які сприятимуть цілеспрямованим змінам у стратегії сучасної вищої педагогічної освіти. Незважаючи на різний

характер таких напрямів, дослідження і першого, і другого спрямування дозволяють визначити головні принципи, цілі, завдання вищої педагогічної освіти. Однак орієнтація на системне вивчення соціокультурного явища, яким є вища педагогічна освіта, дослідження різних моделей підготовки педагогічних працівників у педагогічних та класичних університетах, співвідношення цих моделей з реальністю та перспективами розвитку вищої педагогічної освіти в сучасному світовому освітньому просторі визначають пріоритетним *другий напрям наукового пошуку*.

У педагогіці вищої школи використання системного підходу розпочинається з кінця ХХ ст. Так, В. Садовський, звертаючись до історії системного мислення, виокремлює два періоди в розвитку світового системного руху: 40-ві – 70-ті рр. ХХ ст. та від 70–80-х рр. до нашого часу [32]. А. Кузнецова справедливо зауважує, що зазначені хронологічні межі є справедливими як для світового системного руху, так і для радянського [22, с. 6].

Однією з перших публікацій (1970 р.), присвячених питанню педагогічних систем, стала стаття Ф. Корольова про можливості використання системного підходу в педагогічних дослідженнях [19]. З того часу системний підхід широко застосовується в працях, де вивчаються різноманітні проблеми навчання, виховання і розвитку студентів. З упевненістю можна стверджувати, що системний підхід із середини ХХ ст. стає провідним методом у новій галузі педагогічної науки – *методології педагогіки*.

Наприкінці 70-х – на початку 80-х рр. ХХ ст. було опубліковано праці А. Арсеньєва, М. Данилова, Т. Ільїної, В. Краєвського, Н. Кузьміної, І. Лернера, М. Скаткіна, де з позицій системного підходу досліджувалися зміст, структура і функції навчання учнів загальноосвітніх шкіл та студентів ЗВО [10; 14; 20; 24; 26; 34].

У зазначений період системний підхід реалізується у процесі осмислення цілісної побудови навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти. З'явилися перші вагомні наукові праці з обґрунтування педагогічних систем (В. Безпалько, Л. Вікторова, Г. Льогенький П. Фролов). Питання професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічних інститутів та університетів розглядають з позицій системного підходу А. Алексюк, В. Загвязінський, В. Ільїн, В. Кан-Калик [2; 12; 0, 0; 16].

Проблеми системної підготовки педагогічних кадрів знайшли своє відображення у низці докторських і кандидатських дисертацій, присвячених проблемам професійно-педагогічної підготовки вчителів в умовах класичних університетів України та США (О. Глузман, Т. Кошманова), підготовки педагогічних кадрів в країнах Чорноморського регіону (С. Сапожников), Східної Європи (К. Біницька), країнах Європейського Союзу (Т. Кристопчук), побудови, сутності, змісту і структури педагогічного процесу у вищій школі (В. Кушнір), розвитку сучасної університетської педагогічної освіти (О. Мещанінов), підготовки майбутніх учителів інформатики в педагогічних університетах (Н. Морзе), розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (І. Шемпрух, Ю. Янісів), Греції (Ю. Короткова, О. Проценко), де системний підхід виступає як методологічна основа дослідження.

Грунтуючись на розроблених вітчизняними та зарубіжними науковцями (А. Авер'янов, П. Анохін, В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Кузьмін, В. Сагатовський, В. Садовський, М. Сетров, А. Уємов, Е. Юдін, Г. Бунш, Р. Джонсон, Ф. Каст, Д. Кліланд, В. Кінг, В. Портер, С. Янг) положеннях системного підходу, можливо визначити межі його використання в колі проблематики вищої педагогічної школи, реалізувати основні принципи при конструюванні та апробації різноманітних педагогічних систем.

Одним з основних етапів системного дослідження є визначення сукупності ознак та їх системний опис, що виступають як критерії життєздатності будь-якої системи. Основою для проведення системних досліджень є так званий системний підхід [14, с. 10]. Проведений теоретичний аналіз філософської, соціологічної, педагогічної літератури свідчить про те, що науковці мають різні погляди щодо визначення сутності поняття «системний підхід». Так, І. Блауберг та Е. Юдін системний підхід визначають як «напрямок методології наукового пізнання та соціальної практики, в основі якого перебуває розгляд об'єктів як систем. Він орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта, на виявлення різноманітних типів зв'язків у них та зведення їх у єдину теоретичну картину» [8, с. 115]. Науковці наголошують на необхідності розгляду системних явищ з точки зору їх організованості, структурності, функціональності, цілісності. В. Афанасьєв вважає, що системний підхід дозволяє інтегрувати різні часткові проблеми, підвести їх до одного знаменника і тим самим подати найскладнішу

групу різноманітних проблем як єдину проблему [6, с. 12]. С. Гончаренко та І. Фролов системний підхід розглядають як напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження і конструювання складних за організацією об'єктів як систем [9, с. 305; 35, с. 42]. Досить коректно й лаконічно конкретизує цю думку І. Коваленко, який стверджує: «Системний підхід – методологія наукового дослідження і практичного освоєння складно організованих об'єктів, при якій на перше місце ставиться не аналіз складових частин об'єкта як таких, а його характеристика як визначеного цілого, розкриття механізмів, що забезпечують цілісність об'єктів» [17, с. 10]. Проте В. Іванов і В. Патрушев системний підхід визначають як принцип пізнання наукової та практичної організації діяльності [36, с. 421].

Системний підхід, будучи одним з основних методологічних принципів, як вважає В. Течієва, розглядає відносно самостійні компоненти не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, у системі з іншими. Системний підхід дозволяє виявити загальні системні властивості та якісні характеристики окремих елементів, що становлять систему. При системному підході педагогічна система розглядається як сукупність таких взаємозалежних компонентів: цілей освіти, суб'єктів педагогічного процесу (учитель, учень), змісту освіти, методів, засобів і форм педагогічного процесу [37, с. 17]. Ю. Сурмін стверджує, що системний підхід полягає в тому, що будь-який більш чи менш складний об'єкт аналізується як відносно самостійна система зі своїми особливостями функціонування та розвитку [35, с. 21]. На думку А. Кузнецової, системний підхід є однією з найбільш авторитетних пізнавальних програм, які породили безліч практик застосування та багатий досвід методологічної інтерпретації [22, с. 4]. Н. Морзе у дисертаційному дослідженні переконливо доводить, що системний підхід є засобом для визначення меж системи, опису компонентів і їх взаємодії, визначення законів функціонування і розвитку педагогічної системи, моделювання педагогічних процесів, прогнозування результатів навчання й виховання, прогнозування розвитку педагогічної системи в майбутньому, визначення й проведення стратегії і тактики управління, визначення системотвірних чинників та ін. [27, с. 60]. В. Орлов системний підхід розглядає як напрям дослідження системи педагогічної освіти, як систему внутрішніх особистісних перетворень у процесі професійного розвитку фахівця [29, с. 217].

Отже на теоретичному рівні можна стверджувати, що системний підхід є сукупністю методологічних вимог до сучасного педагогічного дослідження та засобом для визначення меж системи педагогічної освіти. Зрозуміло, що в дійсності системний об'єкт або явище має переважно більшу кількість ознак, властивостей, характеристик.

На основі аналізу наукових праць з різних галузей знань (філософії, педагогіки, психології, соціології, техніки, механіки, медицини, математики, біології), було визначено певні властивості системи і згруповано їх у табл. 1.

Таблиця 1

Провідні властивості системних об'єктів, предметів та явищ

Цілісність	Функціональність	Ефективність
Організованість	Інформаційність	Надійність
Сумісність	Комунікбельність	Економічність
Ієрархічність	Технологічність	Автономність
Циклічність	Агрегативність	Відкритість
Структурність	Швидкодія	Окупність
Інтегративність	Керованість	Динамічність
Комплексність	Стійкість	Екстенсивність
Параметричність	Адаптивність	Інтенсивність
Складність	Спостереженість	Оптимальність
Стабільність	Еволюційність	Невизначеність
Випадковість	Рекурсивність	Зовнішність
Дефіцитність	Синергійність	Байдужність
Обмеженість	Взаємозалежність від середовища	Множинність описань

Безперечно, запропонована таблиця не є чітко структурованою, тому її неможна вважати завершеною. Вона може бути зміненою та доповненою іншими властивостями, оскільки кожна система має комплекс суттєвих та другорядних ознак, властивих тільки для цієї системи.

Однак насправді системний об'єкт (або явище) має значно більшу кількість ознак, властивостей, характеристик. Науковці зазначають, що системні ідеї в освіті є дуже впливовими, оскільки саме тут використовуються різні освітні інновації, має місце системне уявлення предметного знання, використовується понятійний апарат загальної теорії систем [37, с. 426].

Для збагачення системного підходу та проникнення його ідей у зміст вищої педагогічної освіти суттєве значення має класифікація категорій системного підходу, яка наведена у табл. 2 [37, с. 426].

Таблиця 2

Класифікація категорій системного підходу

Базові категорії	
Ціле	Множина
Цілісність	Сукупність
Категорії системи	
Система	Система – універсум
Підсистема	Порожня система
Надсистема	
Категорії складових систем	
Елемент	Структура
Зв'язок	Організація
Прямий зв'язок	Системотвірний чинник
Відношення	
Категорії, які характеризують властивості	
Властивість	Простота
Ціль	Закритість
Емерджентність	Відкритість
Гомеостаз	Ентропія
Складність	Негоентропія
Категорії стану системи	
Стан системи	Перехідний стан
Процес	Стабільний стан
Організація	Кризовий стан
Хаос	
Категорії оточення системи	
Середовище	Навколишнє середовище
	Внутрішнє середовище
Категорії процесів	
Функція	Руйнація
Функціонування	Деградація
Управління	Зростання
Інтеграція	Агресія
Адаптація	Поглинання
Категорії відображення системи	
Інформація	Модель системи
	Проект системи
Категорії, які характеризують ефекти системності	
Ефект цілісності	Інтегральний ефект
Гомеостаз	Синтетичний ефект
Емерджентність	
Категорії системного аналізу	
Аналіз	Аналіз системний загальний
Аналіз системний	Аналіз системний прикладний
Аналіз системний дослідний	Аналіз системний спеціальний

Слід зазначити, що значна кількість властивостей системних об'єктів, виокремлених у загальній теорії систем, не означає, що всі вони в повному обсязі мають бути присутніми при вивченні, моделюванні або апробації визначеної системи. Вважаємо, що при дослідженні педагогічних явищ слід керуватися необхідною та достатньою кількістю системних характеристик.

Відомий науковець-системник А. Авер'янов переконливо доводить, що *системне пізнання та перетворення світу передбачають* [1, с. 9]:

- розгляд об'єкта діяльності (теоретичної і практичної) як системи, тобто як обмеженої множини взаємодіючих елементів;
- установлення складу, структури й організації елементів та частин системи, виявлення провідних взаємодій між ними;
- виявлення зовнішніх зв'язків системи, виокремлення головних;
- визначення функцій системи, її ролі серед інших систем;
- аналіз діалектики структури і функцій системи;
- виявлення на цій основі закономірностей і тенденцій розвитку системи.

Для нас ця думка є визначальною, оскільки принцип системного пізнання не підміняє діалектику, а розкриває та збагачує такі діалектичні принципи, як загальний зв'язок та взаємодія, розвиток [1, с. 321].

При застосуванні системного підходу до будь-якого педагогічного явища зазвичай виділяють та застосовують такі ознаки:

1. Будь-яка система складається з *компонентів*, що безпосередньо створюють ціле. При проведенні системного дослідження визначення компонентів явища, що вивчається, відбувається з урахуванням їх «місця» в цілому. Взаємодія елементів цілого обумовлює наявність нових «системних» явищ, що не є властивими для складових, що її утворюють, елементів, які є результатом їх інтеграції. У свою чергу, С. Архангельський при обґрунтуванні системи навчання у вищій школі основними компонентами навчального процесу вважає зміст, навчальну й наукову діяльність викладачів, засоби, форми, методи навчання та навчальну роботу студентів [5, с. 88]. Н. Кузьміна стверджує, що будь-яка педагогічна система включає п'ять основних структурних та

функціональних компонентів: 1) педагогічну мету, 2) навчальну, 3) наукову інформацію, 4) засоби педагогічної діяльності учнів, та 5) педагогів. У нашому дослідженні компонент розглядаємо як частину системи, що має певні якості та характеристики.

2. Уявлення про цілісність системи характеризується через поняття зв'язків. Важко не погодитися з думкою Н. Морзе, яка вважає, що «цілісність», «структура», «функція» – найважливіші характеристики системи, які конкретизуються через поняття «зв'язок». Поняття «система», «цілісність» відіграють стратегічну роль у дослідженні складних об'єктів, а «зв'язок» – конструктивну, виступаючи як засіб утворення й аналізу систем, що, зі свого боку, підвищує значущість класифікації зв'язків [27, с. 63]. Слід зазначити, що система – це не просто сукупність або сума компонентів, а їх цілісна множинність, що характеризується системотвірними зв'язками [27, с. 54]. Завдяки наявності системотвірних зв'язків комплекс компонентів перетворюється в органічне ціле, коли всі елементи пов'язані між собою і зміна одного з них приводить до зміни решти.

3. Сукупність зв'язків дає розуміння структури та організації системи, що відображає її будову та внутрішню форму, комплекс специфічних відношень між компонентами цілого. В. Афанасьєв зауважує: «Цілісна – це така система, в якій внутрішні зв'язки між собою є переважними у відношенні до руху цих частин та до зовнішнього впливу на них» [6, с. 26].

4. Різноманітність елементів, їх системних зв'язків передбачає ієрархічну побудову системи, «упорядковану послідовність її різних компонентів та рівнів взаємозв'язків між собою» [23, с. 19]. Ієрархія проявляється в тому, що компоненти системи відчують вплив не одного безпосередньо пов'язаного з ним компонента, а безлічі інших, прямо з ним не пов'язаних. Дослідниця проблеми формування професійно-педагогічної спрямованості студентів університетів Г. Томілова зазначає, що процес навчання і виховання, який здійснюється в університеті у світлі системного підходу, є динамічною інформаційною системою, яка включає в себе різні елементи [37, с. 95].

5. Засобом регулювання системи як багаторівневої ієрархії виступає управління, характерними для якого є різноманітні форми та засоби зв'язків рівнів, що забезпечують системі оптимальне

функціонування та розвиток. Функціонування є джерелом і засобом життєдіяльності системи. Саме в процесі функціонування виникають передумови для переходу системи на вищий ступінь її самовдосконалення. Виконуючи своє призначення компоненти системи сприяють досягненню, насамперед, специфічних частково-системних цілей, які є засобом досягнення загальної мети.

6. Наявність управління робить необхідним пошук і формулювання *системотвірного компонента*, що об'єднує множину в єдине ціле. Під системотвірними чинниками будемо розуміти всі явища, сили, речі, зв'язки і відношення, що приводять до утворення системи. Системотвірним чинником може бути результат функціонування системи (П. Анохін), регулярні та іррегулярні сили (В. Амбарцумян), час або майбутнє (А. Аверьянов). З точки зору управління педагогічною системою чинником, що об'єднує компоненти в єдине ціле, є мета. «Цілісна система, – наголошує В. Афанас'єв, – система доцільна, що прагне до досягнення певної мети», – і це зауваження можна вважати пріоритетним [6, с. 34].

7. Мета потребує засобів, *дій для її реалізації*. Дії системи, її елементів з використанням певних засобів є функцією, засобом «життєдіяльності системи». Перелічені основні ознаки у своїй сукупності дозволяють обґрунтувати необхідність та можливість використання системного підходу як базової методології для аналізу, що забезпечує синтез наукових знань про вищу педагогічну освіту. Результатом проведеного системного аналізу має стати *синтез наукових знань про зміст, структуру і функції вищої педагогічної освіти*, розробка концептуальної моделі розвитку системи вищої педагогічної освіти в Україні та її інтеграція на якісно новому рівні у світовому освітньому просторі. Слід зазначити, що процедура виведення системних знань, наукового синтезу має специфіку, тому вважаємо за доцільне більш детально ознайомитися із зазначеним аспектом пізнання.

Для вирішення переважної частини проблем дослідження теоретично важливим є розкриття трьох головних *напрямів*:

1. *Синтез є збиральним*, таким, що перемагає вузький розгляд одного з аспектів вищої педагогічної освіти. Головною умовою цієї роботи є цілісний розгляд освітнього феномену, яким є процес підготовки педагогів у закладах вищої педагогічної освіти та університетах досліджуваної країни чи регіону, його основних компонентів у взаємозв'язку та взаємодії. Як обов'язковий та достатній

для системного аналізу елементи виділяємо мету та принципи розвитку системи, структуру професійної підготовки педагога, зміст професійно-педагогічної освіти, види, форми методи і технології навчання студентів, засоби співробітництва суб'єктів педагогічного процесу. Зазначимо, що йдеться не про прості підсумки різноякісних явищ, а про аналіз елементів, що характеризують вищу педагогічну освіту як систему.

2. *Синтез, що розширює предмет пізнання* за рахунок дослідження етапів розвитку систем вищої педагогічної освіти у досліджуваних країнах у ретроспективі, засад його функціонування в різні періоди історії. Особливе значення набуває синтез багатомірного розуміння досліджуваної проблеми у зв'язку з вивченням особливостей підготовки педагогічних кадрів у зазначених країнах. Важливим завданням є синтез загальної історичної картини в поєднанні з особливим, притаманним тільки в конкретний період та в певних умовах. Це відповідає розумінню вищої педагогічної освіти як системи, що перебуває в постійному розвитку зі змінними характеристиками.

3. *Синтез прогностичних припущень*, який є в науково-практичному знанні засобом перспективного осмислення, передбачення шляхів розвитку вищої педагогічної освіти, моделювання різноманітних варіантів його функціонування як цілісної системи. При вивченні феномену вищої педагогічної освіти системний аналіз і моделювання сьогодні стають одними з основних методів її пізнання, що є відображенням тенденцій у науці взагалі. З методу пізнання і перетворення складної реальності, системне моделювання перетворилося в дійовий метод дослідження педагогічної реальності.

Отже, реалізація процедур системного підходу дозволяє виявити засади наукової теорії вищої педагогічної освіти та підійти до дослідження головних характеристик системи вищої педагогічної освіти будь-якої країни, якими є: *аналіз законодавчої бази, система управління закладами вищої освіти, основні напрями реформ та їх документи, провідні вищі навчальні заклади, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів, їх загальна характеристика, структурні підрозділи, роки заснування, контингент студентів, типи закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів* (рис. 1).

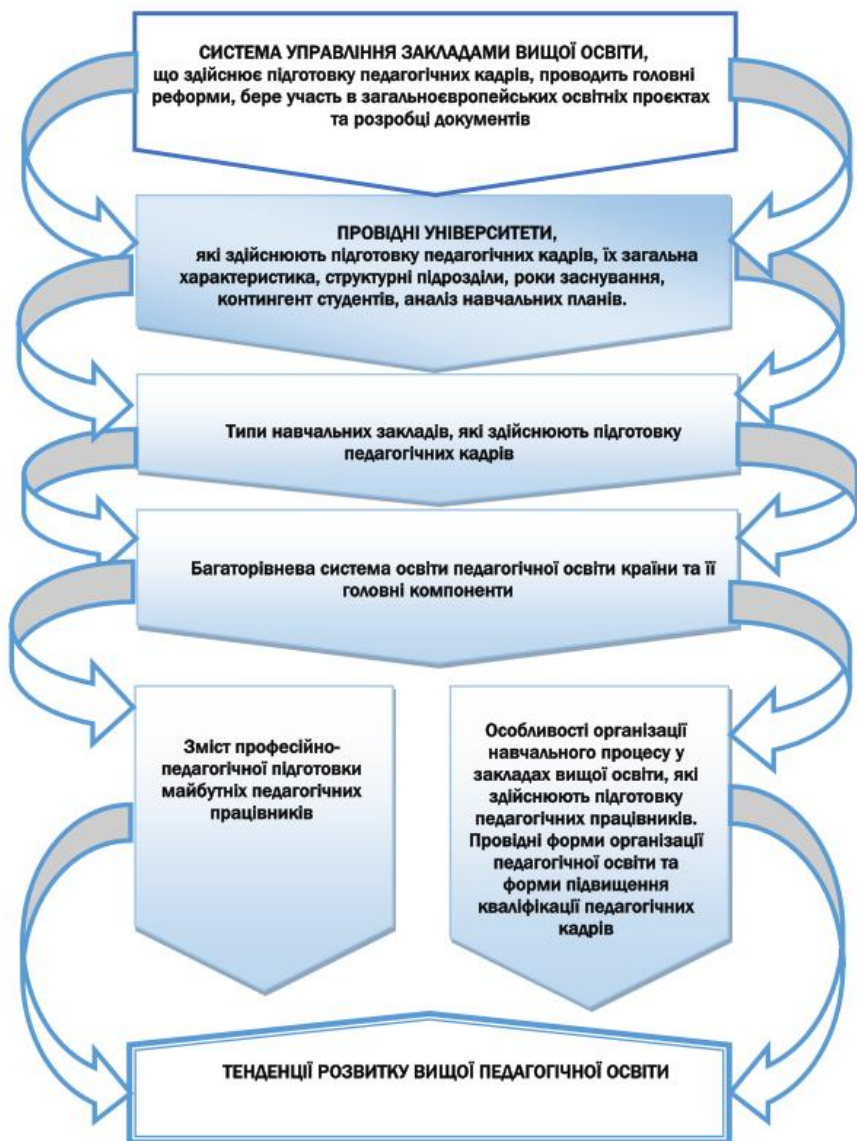


Рис. 1. Базові компоненти системи професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників

Результати дослідження, проведеного Б. Андрієвським свідчать, що відповідно до методології системного аналізу розробку прогнозів у сфері освіти варто розглядати як спеціально організований пошук, спрямований на одержання випереджальної інформації про оптимальні умови його функціонування в прогнозованому періоді [4].

Складний, багаторівневий характер процесу управління галуззю передбачає перехід від вивчення відносно поодиноких питань до розробки комплексу проблем, пов'язаних з реалізацією виховних і освітніх її функцій [4, с. 9]. Таким чином, виходячи з аналізу філософських, історико-педагогічних та теоретичних праць, спираючись на дослідження в галузі методології, історії та теорії педагогіки останніх десятиліть ХХ ст. було виділено необхідну і достатню кількість характеристик, які визначають сутнісні аспекти історії, сучасний стан і тенденції розвитку вищої педагогічної освіти у світі, що є необхідною умовою наукового пошуку шляхів удосконалення систем вищої педагогічної освіти. У контексті дослідження особливо важливим є розгляд питання організації навчального процесу, в ході якого студенти опановують зміст освіти, технології навчання і майбутню педагогічну діяльність, у них формуються основи професійної майстерності, мислення, творчості. Системне дослідження різноманітних підходів до організації навчального процесу дозволить інтегрувати все цінне, що накопичено в досвіді функціонування вищих педагогічних навчальних закладів провідних країн світу та використати його в трансформації вищої педагогічної освіти України.

Оцінка процесів професійної підготовки педагогічних кадрів у системах вищої педагогічної освіти у провідних країнах світу має здійснюватися на *філософському, загальнонауковому та конкретно науковому* рівнях. Зокрема оцінка систем підготовки педагогів у досліджуваних країнах на *філософському рівні* має ґрунтуватися на категоріях діалектики як універсального засобу пізнання, що дозволяє використовувати весь комплекс засобів передбачення. Провідними для прогнозування розвитку систем вищої педагогічної освіти будь-якої країни стали принципи загальної і взаємної обумовленості процесів об'єктивної дійсності, органічного зв'язку наукового передбачення з перетворювальною діяльністю суспільства. Оцінка явищ, що відбувалися, і передбачуваних

кількісних і якісних змін у галузі вищої педагогічної освіти має виходити з позицій історичності й конкретності. Реалізація цих позицій у конкретних формах прояву має здійснюватися крізь призму принципів і законів загальнонаукової та педагогічної методології.

На *загальнонауковому рівні* оцінка систем підготовки педагогів має відбуватися відповідно до принципів та методів системного підходу, який виступає як провідний методологічний метод дослідження, спрямований на визначення змісту, структури, функцій, розкриття системно-історичних зв'язків, особливостей трансформації системи вищої педагогічної освіти провідних країн світу.

На *конкретно науковому рівні* оцінка систем підготовки педагогів має здійснюватися за допомогою сукупності засобів, методів і прийомів дослідження, інтегрованих з різних наук. Для дослідження систем вищої педагогічної освіти методологічним обґрунтуванням мають стати існуючі концепції педагогічної освіти, теорії та підходи до навчання студентів у вітчизняних вищих педагогічних закладах освіти та провідних країн світу, категорії, принципи та ідеї сценарного прогнозування.

Отже, ґрунтуючись на провідних положеннях системного підходу, визначено послідовність, результативність і логіку дослідження провідних характеристик, які зумовлюють життєздатність будь-якої системи вищої педагогічної освіти (система управління закладами вищої освіти, законодавчо-нормативні документи та основні напрями реформ, концепції освіти, провідні заклади вищої освіти, які ведуть підготовку педагогічних кадрів, їх загальна характеристика, структурні підрозділи, роки заснування, контингент студентів, типи закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку педагогів).

Список використаних джерел

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира : Методологические проблемы. М.: Политиздат, 1985. 263 с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підруч. для студентів, аспірантів та молодих викладачів ВНЗ. К.: Либідь, 1998. 558 с.
3. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Модульне навчання. К.: КДУ, 1993. 234 с.

4. Андрієвський Б.М. Прогнозування розвитку загальної середньої освіти: метод. посіб. Херсон: Вид-во ХДУ, 2005. 24 с.

5. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. М.: Высшая школа, 1974. 384 с.

6. Афанасьев В. Г. Системность и общество. М.: Политиздат, 1980. 386 с.

7. Біницька К.М. Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04, 011. Тернопіль, 2018. 559 с.

8. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 300 с.

9. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.

10. Данилов М.А., Малинин И.В. Структурно-системные исследования явлений и процессов. *Сов. педагогика*. 1971. № 1. С. 73–95.

11. Єгоров Г., Лавриненко Н. Тенденції розвитку порівняльної педагогіки за кордоном. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 19–23.

12. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 160 с.

13. Ильин В.С. О повышении системности в педагогической подготовке студентов к работе в школе. *Современные задачи общеобразовательной школы и проблемы подготовки педагогических кадров*. М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1978. С. 24–35.

14. Ильина Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения. М.: Знание, 1972. 72 с.

15. Кан-Калик В.А. Индивидуально-творческая подготовка учителя. *Советская педагогика*. 1989. № 1. С. 97–100.

16. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс (эмоционально-коммуникативные аспекты педагогического творчества): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ленинград, 1985. 48 с.

17. Коваленко І.І., Бідюк П.І., Гожий О.П. Вступ до системного аналізу: навч. посіб. Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили, 2004. 148 с.

18. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М.: ИТПиМИО РАО, 1994. 256 с.

19. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях. *Советская педагогика*. 1970. № 9. С. 103–115.

20. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения : методологический анализ. М.: Педагогика, 1977. 264 с.

21. Кристопчук Т.Є. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського союзу: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 2014. 559 с.

22. Кузнецова А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография. Хабаровск: изд-во ХК ИППК ПК, 2001. 152 с.
23. Кузьмин В.П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. 3-е изд., доп. М.: Политиздат, 1986. 399 с.
24. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки. *Методы системного педагогического исследования*. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1980. 172 с.
25. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Подготовка учителя в педагогическом институте и университете (опыт сравнительного исследования). *Профессионализм педагога*. Ижевск: Изд-во Удмурт. Ун-та, 1992. Ч. I. С. 43–44.
26. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 80 с.
27. Морзе Н.В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. К., 2003. 408 с.
28. Обозний В.В. Інноваційні напрями у підготовці педагогічних кадрів. *Вища освіта в Україні*. К., 1996. Ч. IV. С. 32.
29. Орлов В.Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 2004. 391 с.
30. Поліщук Л.П. Професійна підготовка вчителів початкової школи Англії в умовах євроінтеграції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2011. 20 с.
31. Проценко О.Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2009. 270 с.
32. Садовский В.Н. Смена парадигм системного мышления. *Системные исследования: ежегодник 1992–1994*. М.: Эдиториал УРСС, 1996. С. 64–78.
33. Сапожников С.В. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Ялта, 2014. 630 с.
34. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. М.: Педагогика, 1986. 152 с.
35. Сурмин Ю.П. Теория систем и системный анализ: учеб. пособие. К.: МАУП, 2003. 368 с.
36. Теория управления: социально-технологический подход. *Энцикл. словарь / под ред. В.Н. Иванова, В.И. Патрушева; Акад. наук. социал. технологий и местного самоуправления*. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Муниципальный мир, 2004. 672 с.

37. Течиева В.З. Системный подход к организации и осуществлению учебного процесса: сущность, содержание, особенности структурирования (на примере школьного курса химии): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Владикавказ, 2001. 171 с.

38. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. М.: Мысль, 1978. 272 с.

39. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. 5-е изд. М.: Политиздат, 1987. 590 с.

40. Усманова С.М. Тенденції розвитку системи вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Ялта, 2011. 301 с.

Теоретичні основи готовності майбутніх соціальних працівників до професійного саморозвитку

Нова парадигма вищої освіти щодо студентоцентрованого навчання підтримується різноплановими нормативними документами ЮНЕСКО, загальноєвропейськими та національними освітянськими, науковими й професійними організаціями та покладена в основу нового Закону України «Про вищу освіту» [23].

Ця парадигма, основою якої є комплексний підхід, визначає нові перспективні напрями в проведенні досліджень та окресленні проблем і завдань вищої освіти й перевіряє її відповідність сучасним вимогам щодо ступеня професійної готовності майбутніх соціальних працівників.

При дослідженні динаміки розвитку вищої професійної освіти І. Шапошніковою було зазначено, що «тенденції зміни парадигми освітніх систем перебувають у площині пошуку таких варіантів, де б кожна особистість не лише готувалася до соціальної адаптації у швидкоплинному середовищі та пристосовувалася до потреб часу, а й випереджала своїм духовним розвитком застарілі зразки світобачення старших поколінь» [20].

Зміст професійної підготовки також привернув увагу науковця У. Бейкеса-Гелнера. У статті «Переваги професійної підготовки та виклики майбутнього – емпіричні результати та уроки Швейцарії та Німеччини» автор описує чітку тенденцію до вузької спрямованості вищої освіти. У зазначених країнах це вважається загалом найліпшим підходом, але наслідком такої тенденції є великі труднощі, з якими стикаються компанії, коли здійснюють пошук кваліфікованої молоді. Згідно з дослідженнями автора, визначається необхідність переконання випускників шкіл, їхніх батьків і потенційних навчальних компаній у перевагах професійної освіти [22].

Мета професійної освіти полягає не в задоволенні потреби людини в набутті відповідної освіти, а в підготовці висококваліфікованого, конкурентоспроможного працівника із соціальної роботи – відповідального та компетентного, якому притаманні такі характеристики, як упевненість у виконанні професійних обов'язків, обізнаність у суміжних галузях діяльності,

здатність до ефективної праці за фахом на рівні світових стандартів. Працівник має не лише володіти такими якостями, а ще й бути соціально мобільним та прагнути до постійного професійного вдосконалення [9].

Отже, професійна освіта є основою для професійної підготовки у закладах вищої освіти фахівців у галузі знань «Соціальна робота».

Сутність професійної підготовки та саморозвитку

Професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю. В. Семиченко розглядає це поняття у розрізі трьох аспектів. Перший аспект полягає в процесі професійного становлення майбутніх спеціалістів, другий – є меті та результаті діяльності закладу вищої освіти, третій – у сенсі залучення студентів до освітньої діяльності [16].

Спрямованість освітнього процесу на формування особистісно-професійних якостей у студентів у галузі соціальної роботи, на виявлення їхніх потенційних можливостей та готовності до самоосвіти для ефективного закладення фундаменту задля здійснення майбутньої професійної діяльності в теперішніх умовах соціально-економічного розвитку України є важливим напрямом дослідження та вирішення проблеми професійної підготовки висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців із соціальної роботи в ЗВО [9].

При огляді професійної підготовки студентів у галузі соціальної роботи цікавим та актуальним для України є досвід Австралії, яка взяла за основу багаті освітні традиції англомовних країн, зокрема США, Великобританії, Канади та вибудувала власну модель соціальної роботи та соціальної освіти. На Міжнародній конференції Шкіл соціальної роботи в Аделаїді (Австралія) цю модель визнано найбільш прогресивною. Це заклик для України щодо нових цілей освіти в ЗВО. Отже, процес розширення освітньої програми має включати в себе методи наукового дослідження, участь у міжнародних проєктах та програмах на базі всесвітньо відомих університетів, віртуального навчання в університетах із залученням різних засобів зв'язку та Інтернету через те, що питома частка студентів країни має здобувати освіту вдома [17].

Через зміни соціокультурного середовища здійснюється трансформація парадигми освіти та закладаються нові вимоги до

майбутнього спеціаліста. З цього випливає таке завдання: формування особистості, яка схильна до постійного професійного та особистого самовдосконалення, готова до постійного здобування освіти.

Перше тлумачення терміна «саморозвиток» походить з поняття «саморух». З часом з'явилися теорії, які наголосили на тому, що кожна особистість починає сприйматись як керівник своєї долі та суб'єкт власної діяльності.

Задля теоретичного обґрунтування понять «розвиток» та «саморозвиток» використовуються основні закони діалектики. У законі єдності та боротьби протилежностей розкривається джерело розвитку; його механізми об'єднуються за допомогою закону переходу кількісних змін на якісні, а закон заперечення пояснює процес розвитку в його напрямках, формах та результатах.

Саморозвиток особистості відбувається притаманними для неї протиріччями, які вона вирішує в процесі діяльності та пізнання навколишнього світу [8, с. 57–65]. Для того щоб виявити психологічні та педагогічні основи саморозвитку, потрібно зазначити, що і на сьогодні немає єдиного тлумачення такого терміна як «саморозвиток». І це є свідченням розрізненості наукових методів дослідження цієї проблеми, пошуку загальноприйнятого визначення цього феномена.

«Велика сучасна енциклопедія з педагогіки» трактує поняття «саморозвиток» індивіда як процес збагачення діяльнісних здібностей та інших особистісних якостей людини в ході її доцільної діяльності. Його основою є присвоєння соціального досвіду та досягнень культури, втілених у реаліях, які залучаються у процесі тієї чи іншої діяльності [14].

Для більш ретельного дослідження цієї проблеми було використано вітчизняні та іноземні джерела, в яких описується сутність саморозвитку, що дало можливість запропонувати таку класифікацію підходів до визначення терміна «саморозвиток»: 1) за ключовим сегментом; 2) за формами саморозвитку; 3) за ракурсом дослідження феномена; 4) за підходами до розгляду феномена.

1. Саморозвиток визначається як: саморух, процес, механізм, зміна, технологія, потреба, здатність і характеристика, діяльність і внутрішня активність, або як процес і здатність. Наприклад, П. Каптерев має точку зору, що процес саморозвитку – це

справжній, неспотворений педагогічний процес. В. Веретєнніков вважає, що педагогічний процес саморозвитку – це механізм самопізнання, самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізації; послідовність етапів, кожен з яких визначається якісною зміною як окремих характеристик, так і особистості в цілому.

2. Визначення поняття саморозвитку особистості має поєднувати неусвідомлені й усвідомлені форми. Неусвідомлені форми включають у себе імітацію, стихійну адаптацію, гру; усвідомлені – самовиховання, самоосвіту, самостворення, самовдосконалення. Ця точка зору була висловлена Е. Коваленком [4].

3. Дослідження, сфокусовані не тільки на саморозвиток особистості. Ученні, зокрема Г. Балл, О. Воронова, Н. Калініна, Л. Мацепура, Р. Цокур, зосереджують свою увагу на професійних аспектах саморозвитку. При цьому досліджується професійне становлення та саморозвиток спеціалістів за фахом (існують наукові дослідження, які описують саморозвиток військових, інженерів, педагогів тощо).

4. У результаті узагальнення, аналізу та контент-аналізу наукових матеріалів були визначені два основних підходи щодо розуміння поняття «саморозвиток»: процесуально-організаційний (внутрішній, зовнішній) і психологічний (діяльнісний, трансферно-особистісний (якісно-особистісний, трансферний) потребо-мотиваційний, конгруентний).

На думку О. Воронової, професійний саморозвиток є педагогічно організаційним процесом, що є не тільки розвитком інтелекту, але ще й готовністю до автономії та самостійності; становленням позитивного ставлення до світу; сприйняттям себе та оточення; формуванням упевненості в собі; включає самореалізацію; самовизначення; рефлексію; актуалізацію потреб у професійному вдосконаленні [5].

П. Харченко зазначає, що професійний саморозвиток є процесом, який спрямований на здобуття нових професійно важливих знань, умінь та навичок. Його ідеєю є потреба в особистісному та професійному самовдосконаленні, творчій самореалізації, досягненні професійного самовдосконалення, професіоналізму. Основою для здійснення цього процесу виступає

спрямованість на відкриття нових шляхів самореалізації. З точки зору П. Харченко, важливим показником професійного саморозвитку є готовність до власного продуктивного прояву в діяльності [11, с. 7].

Як вважає С. Мирюнова, саморозвитком у професії є здатність людини до самореалізації, проектування життєдіяльності, що проявляється у виборі стратегії, спираючись на певні цінності. На основі цього сформульовано принципи вивчення саморозвитку в умовах розвитку системи «людина – професія – суспільство» [11, с. 7].

Структура готовності майбутнього соціального працівника до професійного саморозвитку

Увага вчених прикута до проблем професійної готовності людини декілька століть поспіль. Науковці досліджують фізіологічний, психологічний, психолого-педагогічний, педагогічний, акмеологічний та інші напрями, при цьому використовують такі поняття, як «пильність», «налаштованість», «ставлення», «стан оперативного спокою», «мобілізаційна готовність», «особистісне утворення» і т. д.

Поняття «*готовність*» є предметом досліджень як психології, так і педагогіки. З боку психології вивчається характер зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності. Крім того, психологами вивчається готовність, яка розглядається як здатність до адаптації, саморегуляції поведінки та розвитку, мобілізації сил, як передумова цілеспрямованої діяльності. З боку педагогіки готовність визначається як загальна характеристика навчання, виховання та розвитку особистості. При аналізі наукових педагогічних досліджень можна сказати, що увага науковців спрямована на визначення факторів та умов, дидактичних і виховних засобів, які сприяють формуванню та становленню студентів.

Інший підхід уперше був запропонований М. Д'яченком та Л. Кандиловичем [7]. Він полягає у розподілі на функціональний та особистісний напрями, має багато прибічників, широко представлений у численних працях, присвячених феномену «готовність». У розрізі функціонального підходу психологічна готовність залежить від психологічних функцій, формування яких забезпечує досягнення відповідних результатів діяльності. Таким

чином, термін «готовність» виступає в ролі психофізіологічного стану, який є важливим для більш швидкої актуалізації необхідного досвіду. Серед науковців – прибічників функціонального підходу, можна назвати М. Левітова [10], який вважає цей феномен одним із важливих станів, А. Андрєєву [2] (стан мобілізованої базової готовності), Ф. Рекєшеву [15] (особливий особистісний стан) та ін. У розрізі особистісного підходу готовність може розглядатися з боку особистісних передумов успішної діяльності. Наведений підхід передбачає вдосконалення психічних процесів, станів і властивостей особистості, які необхідні для ефективної діяльності. Отже, готовність може трактуватися як особистісне утворення, інтегративна стійка характеристика, що сприяє успішній діяльності. Представники особистісного підходу розуміють готовність таким чином: М. Д'яченко та Л. Кандибович – як психічний стан і характеристику особистості; Л. Кондрашова, О. Павленко – як складне особистісне утворення; М. Кулакова та К. Рейда – як інтегративну якість; О. Серняк – як цілісне особистісне професійне новоутворення; Ю. Бойко – як інтегроване структурне особистісне утворення; Т. Шестакова, В. Уліч, В. Єршова – як складне психологічне утворення; О. Лугова – як інтегративне особистісне і соціально-психологічне утворення; О. Кривильова – як розкриття потенційних можливостей; С. Тарасова – як психолого-педагогічну таксономію.

М. Левітов зазначив, що готовність до діяльності є одним із важливих психологічних станів людини. У такий спосіб учений розмежував готовність на довготривалу й тимчасову («передстартовий стан») та розділив тимчасову готовність на звичайну, підвищену та занижену [10].

Слід мати на увазі те, що неможливо визначити однозначний підхід до виокремлення компонентів явища «саморозвиток» через існування різноманітних підходів щодо його дослідження крізь призму суб'єктності (С. Альошина [1]), визначення потенціалу саморозвитку (Р. Цокур [19]), структури педагогічного супроводу саморозвитку (А. Остапенко [12]).

Таким чином, при аналізі визначень компонентів «саморозвитку» та їх показників було знайдено підстави щодо узагальнення підходів та виділення таких існуючих тенденцій. Згідно з першою під показниками *мотиваційного саморозвитку* розуміють

взаємопов'язану структуру (систему) домінуючих мотивів, мотиви обрання професії, інтереси, стійкість інтересу схильності, ставлення тощо.

Що стосується наступного компонента, то виокремлено *пізнавальний компонент* як структуру теоретичних знань, які складаються з принципів, методів, форм і засобів саморозвитку.

Показники *діяльнісного* компонента ототожнюють із самовихованням, умінням, навичками, володінням прийомами та навичками організації процесу саморозвитку професійно значущих якостей, самоосвітою.

Особистісний компонент охоплює самоконтроль і самокоригування емоційно-вольових проявів людини, ґрунтується на самоактуалізації особистості.

Отже, необхідно відзначити те, що при дослідженні феномена «готовності» та «саморозвиток» науковці визначають сукупність схожих компонентів, а саме мотиваційний, пізнавальний, діяльнісний, особистісний, професійний (у контексті дослідження готовності), інтеграційний (у контексті дослідження саморозвитку).

Якщо аналізувати структуру готовності в розрізі навчальної, наукової, професійної діяльності та компонентів саморозвитку, можна зробити висновок, що наявність спільних характеристик ґрунтується на глибинних ознаках цих феноменів, а саме – діяльнісних ознаках.

Кожний випадок описує вид діяльності, закладаючи в них провідні діяльнісні ознаки, такі як суб'єктність, предметність, активність, цілеспрямованість, вмотивованість, усвідомленість. Ця схожість дає можливість вивчати явища та розмежувати компоненти «готовності до саморозвитку» на мотиваційні, пізнавальні, діяльнісні й особистісні. Розмежування цих компонентів вченими, дослідження яких спрямовані на вивчення готовності до професійного саморозвитку та самовдосконалення, є логічним продовженням і підтвердженням цієї думки. Наприклад, П. Харченко [18] у структурі готовності до професійного саморозвитку визначає когнітивний, діяльнісно-поведінковий і емоційно-особистісний компоненти; Т. Шестакова [21] серед компонентів готовності до професійного самовдосконалення відокремлює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний та операційно-діяльнісний.

Шляхом інтеграції результатів проведеного аналізу наукових підходів до виокремлення компонентів структури готовності особистості до навчальної, наукової та професійної діяльності, а також дослідження понять «готовність», «саморозвиток» і «професійний саморозвиток» на основі виявлення їх спільних характеристик і контент-аналізу їх компонентів і показників та врахування вимог до спеціаліста, які наведені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці бакалавра із соціальної роботи, нами було виокремлено компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до професійного саморозвитку. Серед них: мотиваційно-цільовий, пізнавально-операційний, професійно-орієнтований, когнітивний, особистісно-регулятивний компоненти.

Кожен із цих компонентів структури готовності майбутніх соціальних працівників до професійного саморозвитку може бути охарактеризований за допомогою певних складових (рис. 1).



Рис. 1. Структура готовності майбутнього соціального працівника до професійного саморозвитку

Так, зміст **мотиваційно-цільового компонента** становить прагнення до успіху в професійній діяльності, самореалізації, внутрішніх та зовнішніх позитивних мотивах обраної професії.

Установлено, що цей компонент визначається суспільними вимогами, освітніми стандартами, освітньо-кваліфікаційними характеристиками і є основним системотвірним компонентом готовності фахівця до майбутньої професійної діяльності. Мотиваційно-цільовий компонент професійної готовності передбачає постановку цілей і завдань навчання, вибір його методів, форм і засобів. Він є основою змісту професійної підготовки соціального працівника. Це знаходить відображення в структуруванні змісту психолого-педагогічних і фахових дисциплін та виділенні тих елементів знань, які формують основи професійної готовності.

До дисциплін, у результаті вивчення яких формуються основи готовності до роботи у навчальних закладах, реабілітаційних центрах, соціальних центрах захисту населення та інших, можна віднести такі: теорію соціальної роботи; соціальну психологію; загальну, вікову та педагогічну психологію; соціальну роботу з різними групами клієнтів; основи психологічного консультування; професійну майстерність соціального працівника; навчальну та педагогічну практики. Враховуючи, що перелічені дисципліни вивчаються протягом всього терміну навчання, можна дійти висновку, що мотиваційно-цільовий компонент готовності соціальних працівників формується протягом усього терміну навчання в ЗВО.

До мотиваційного компонента було віднесено такий **критерій**: рівень прояву позитивної мотивації до навчання, ставлення до майбутнього фаху, рівень розвитку допрофесійних особистісних якостей. До *показників* означеного критерію ми відносимо: зацікавленість в отриманні нових знань; розуміння важливості вивчення загальнонаукових дисциплін; усвідомлення значущості отримання вищої освіти; інтерес до професії соціального працівника; прояв особистісних якостей: відповідальність, самостійність, дисциплінованість, наполегливість при виконанні навчальних завдань, прагнення до самовдосконалення.

С. Рубінштейн [3] виділяє два види мотивації особистості: внутрішню мотивацію, яка керується потребами, переконаннями людини, інтересами, та зовнішню, яка містить самоідентифікацію і виконання обов'язків та пов'язана зі стимулюванням розвитку мотиву, охоплює авторитет, незалежність, самостійність.

Внутрішня мотивація є найбільш продуктивною в навчальній та самоосвітній діяльності студентів, оскільки вона ґрунтується на зацікавленості студентів у тому, що є для них важливим і необхідним, а саме: прагнення до знань, розширення власного кругозору, поглиблення та систематизація знань, покращання результатів власної діяльності, підготовка до фахової діяльності.

Як зображено на рис. 2, мотиваційний процес має поетапний характер [3].

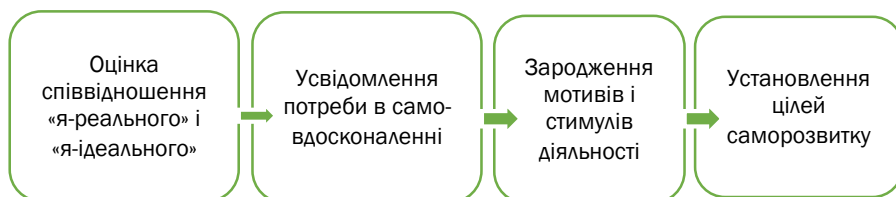


Рис. 2. Процес становлення мотиваційних чинників студентів (за В. Ковальовим)

Стадії мотивації та їх внутрішній зміст залежать від характеру стимулів, під впливом яких відбувається становлення намірів як кінцевого етапу мотивації майбутніх соціальних працівників. Цей процес, виконуючи аксіологічну функцію, ставить за мету формування пізнавального інтересу та позитивної мотивації самоосвіти і забезпечує формування самоосвітньої діяльності студентів через вміння постановки мети, визначення завдання як результату, якого має досягти студент, як діяльності, яку він зможе виконувати в процесі вивчення різних навчальних дисциплін; формує професійну позицію, ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Мотиваційно-цільовий критерій визначається за допомогою інтегрального показника, який складається з мотиву особистісного розвитку; мотивації успіху (або уникнення невдач); наявності визначених цілей життя і може бути представленим трьома рівнями: *високим, середнім та низьким*.

Високий рівень означає наявність позитивного ставлення та великої зацікавленості професійним розвитком, чіткість прояву мотиву особистісного розвитку, мотивацію на успіх, наявність точних стратегічних цілей життя та професійного саморозвитку, присутність проміжних цілей, сформованість цінностей пізнання та самореалізації.

Середній рівень визначається позитивним ставленням до професійного саморозвитку, хоча без прояву «плюсів» у досягненнях. Крім того, на цьому рівні в індивіда коливається мотивація від досягнення успіху до уникнення невдач, стратегічні цілі не визначено, замість них домінують тактичні та оперативні цілі, цінності пізнання та самореалізації теж не мають чіткого вираження.

При *низькому рівні* можна спостерігати негативне або індиферентне ставлення до професійного саморозвитку. Що стосується мотиваційної сфери, то на цьому рівні її сутність має вираження в уникненні невдач. Крім того, цілі життя та професійного саморозвитку в індивіда не визначені, недостатньо сформовані цінності пізнання та самореалізації.

Пізнавально-операційний компонент – це самооцінка пізнавальних здібностей та рівня засвоєння знань. Пізнавально-операційний компонент виступає фактором стабілізації функцій, які засвоюються особистістю студента в процесі виховання, соціалізації та навчання. Також цей компонент є одним із головних етапів становлення саморегуляції. Науковці-дослідники наголошують, що операційний компонент пов'язаний з цілою низкою когнітивних, виконавчих, цілетвірних, емоційно-оцінювальних процесів, які реалізуються на різних його етапах.

Отже, пізнавально-операційний компонент передбачає інтелектуальну діяльність та є особливою формою психічної діяльності, яка виникає в тих випадках, коли пізнавальне завдання потребує попереднього аналізу та синтезу ситуації і визначення спеціальних операцій, за допомогою яких вона може бути розв'язана.

Пізнавально-операційний *критерій* обчислюється за допомогою інтегрального показника та містить у собі такі *показники*: рівень здібностей до саморозвитку та самоосвіти; готовність до саморозвитку.

При *високому рівні* розвитку цього компонента спостерігається високий рівень здібностей до саморозвитку та самоосвіти, активний розвиток у сформованій системі саморозвитку, значний інтерес до своїх індивідуальних особливостей, достатні знання про них, високий рівень врахування та ефективного використання своїх індивідуально-психологічних характеристик для отримання кращих результатів у пізнавальній

діяльності. Крім того, на цьому рівні спостерігається прагнення все більш глибоко пізнати себе та потреба в дійсному самовдосконаленні. Це все сприяє ефективному особистісному розвитку.

На *середньому рівні* спостерігається середній рівень здібностей до саморозвитку та самоосвіти, відсутність сформованості системи саморозвитку, орієнтація на розвиток сильно залежить від умов та характеризується посередніми знаннями та вміннями враховувати свої індивідуальні особливості, інтерес до цих питань потребує стимулювання.

Низький рівень характеризується неефективністю вирішення завдань стосовно самовдосконалення. Крім того, спостерігається низький рівень здібностей до саморозвитку та самоосвіти, незадовільне знання своїх індивідуально-психологічних характеристик та небажання про них дізнатися, має місце розвиток, що зупинився.

Когнітивний компонент передбачає розуміння студентами необхідності саморозвитку в реалізації своєї діяльності. Майбутні соціальні працівники мають розуміти сутність і власну роль в успішності виконання професійних обов'язків. Основою є комплекс психічних процесів сприйняття, переробки та відтворення професійного мислення. При спілкуванні когнітивний компонент актуалізує всі психічні процеси, які пов'язані з пізнанням людиною оточення й самої себе [6].

При *високому рівні* в студентів сформовано стійкі погляди на етичні та культурні основи професійного мовлення, організацію спілкування для колективної розробки креативних професійно спрямованих ідей, засоби щодо знаходження спільної мови з колегами та клієнтами. Майбутні фахівці мають міцні, глибокі й дійові знання із сутності професійного мовлення у сфері соціальної роботи та реабілітації; завжди активно вступають у взаємодію з іншими.

При *достатньому (середньому) рівні* студенти мають сформовані погляди на соціально-психологічні основи професійного спілкування залежно від конкретних професійно-комунікативних цілей; їх знання щодо сутності професійного мовлення обмежуються лише теорією, але їх достатньо для організації взаємодії із суб'єктом діалогу залежно від ситуацій.

Низький рівень. У студентів сформовано фрагментарні погляди на основи використання обов'язків у майбутньому професійному спілкуванні та вплив на це психічних процесів людини; вони мають емпірично сформовані знання, епізодично активні у взаємодії з однокурсниками, викладачами, фахівцями. В основі сформованих знань лежить досвід соціального спілкування.

Професійно орієнтований компонент. Професійна підготовка соціального працівника включає в себе самостійну діяльність особистості, саморозвиток, осмислення й перетворення сфери діяльності, в яку він включений. Компонент характеризує наявність умінь та навичок використовувати на практиці методи та технології психосоціальної та консультативної роботи з людьми у відповідних установах. Для ефективного здійснення професійних умінь потрібні відповідні навички: збирати інформацію, слухати інших, підтримувати професійні відносини для надання консультативної та реабілітаційної допомоги, творчо вирішувати проблеми клієнта, вести переговори між конфлікуючими сторонами, знати закони України, визначати моменти призупинення терапевтичної допомоги клієнту та ін. [13].

Професійно орієнтований критерій складається з таких елементів, як рівень професійної спрямованості, потреба у досягненні, самоменеджмент «Як добре Ви справляєтесь із своєю роботою?».

При *високому рівні* чітко сформована та виражена потреба в професійному саморозвитку. Крім того, при цьому існує сильне прагнення оволодіти певною професією: високий інтерес до неї, бажання в майбутньому працювати та вдосконалюватися в професійній діяльності. На цьому рівні значну роль відіграє грамотний самоменеджмент та вміння раціонально використовувати свій час та прагнення самовдосконалення. Вільний час займають справи, які спрямовані на обрану сферу діяльності, є бажання обирати коло знайомих, які належать до цієї сфери. Професія сприймається як сенс життя.

На *середньому рівні* потреба в професійному саморозвитку має середній ступінь. Крім того, на цьому рівні ставлення до професії є нейтральним, але є бажання вдосконалюватися в професійній діяльності. Більш того, виникає бажання оволодіти своїм часом, покращити самоменеджмент. Але на цьому рівні не

вистачає послідовності в справах. Вільний час не завжди використовується з метою провідної діяльності, тому що професія є тільки однією з можливих її сфер.

При *низькому рівні* ставлення до професії є індивідуальним. Крім того, інтерес до цієї професії відсутній, велика схильність до зміни фаху діяльності. Що стосується самоменеджменту, то він перебуває на низькому рівні, планування часу не відбувається, виникає залежність від зовнішніх обставин.

Особистісно-регулятивний компонент. Характеризується саморегуляцією особистості, керуванням почуттями, самостійністю. Включає в себе такі складові: самооцінка, самокорекція, самовдосконалення, інтелектуальні здібності, самоаналіз тощо. *Особистісно-регулятивний критерій* містить у собі такі елементи, як локалізація суб'єктивного контролю, рівень самоуправління, ступінь розвитку сили волі.

При *високому рівні* суб'єкт активно бере участь у своїй життєдіяльності. При цьому він бере відповідальність за її результати. Крім того, він вважає, що більшість подій, які трапляються у його житті, а також результативність та продуктивність навчальної діяльності, спілкування тощо є результатом власних дій. Завжди бере на себе відповідальність за своє життя, самостійний, послідовний у своїй діяльності, незалежний, такий, що розуміє природу психічних процесів, уміє аналізувати та мобілізувати себе; у важких життєвих ситуаціях розраховує на власні сили.

На *середньому рівні* суб'єкт має змішану локалізацію контролю, він не завжди бере на себе відповідальність за своє життя. Більш того, він вважає, що більшість подій його життя, а також результативність та продуктивність навчальної діяльності, спілкування тощо є результатом не тільки його власних дій, але й результатом випадку або впливу інших людей. Має елементарні навички активізації та мобілізації сил, достатньою мірою використовує свої вміння емоційного контролю та самоконтролю, але повільно включається в нову роботу. Але на цьому рівні в суб'єкта слабо розвинуті такі якості, як відповідальність, ініціативність, впевненість у своїх силах.

На *низькому рівні* суб'єкт не в змозі брати на себе відповідальність у різних сферах своєї життєдіяльності. Він відчуває себе пасивним об'єктом впливу інших людей та обставин. Він

вважає, що всі події, які трапляються у його житті, – є результатом впливу інших людей або обставин. Схильність до зовнішньої локалізації контролю вони часто виправдовують невмінням та небажанням брати на себе відповідальність, невпевненістю у своїх силах, відмовою від своїх намірів та цілей тощо. Неможливість керувати своїми емоційними станами, нерозуміння психічних процесів є характеристиками цього рівня.

Кожен із цих компонентів не існує сам по собі, вони взаємопов'язані, постійно взаємодіють, забезпечуючи комплексно професійне визначення соціального працівника.

Отже, значна частина авторів розглядає саморозвиток як особистісне та професійне становлення людини в процесі життєдіяльності, яка здійснюється за допомогою механізмів самопізнання, самоосвіти, самооцінки, саморегуляції, як прагнення до самоактуалізації на основі розвитку професійного мислення, реалізації творчого потенціалу, різноманітних форм дослідницької діяльності та інших засобів інтенсифікації цього процесу.

Людина професійно розвивається впродовж усього життя; її професійний напрям може змінюватися не один раз. Виокремлено, що відчуття успішності людини формується з особистісного значення професійної самореалізації. Крім того, вона залежить ще й від задоволення процесом діяльності та отриманих результатів.

Визначено структурні компоненти готовності майбутнього соціального працівника до професійного саморозвитку, які включають в себе мотиваційно-цільовий; пізнавально-операційний, професійно-орієнтований; особистісно-регулятивний, когнітивний компоненти. Отже, тема готовності особистості до професійного саморозвитку та самовдосконалення, без сумніву, є однією з найактуальніших напрямів досліджень у контексті професійного становлення особистості.

Список використаних джерел

1. Алешина С.А. Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2003. 184 с.

2. Андреева А.В. Формирование готовности преподавателей средних специальных учебных заведений к экспериментальной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. Смоленск, 2006. 18 с.

3. Артышко С.В. Педагогические условия личностно профессионального саморазвития студентов отделения заочного обучения в системе непрерывного физкультурного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Хабаровск, 2001. 211 с.

4. Бал Г.О. Здібності учня та принципи їх урахування в підготовці до професійної праці. *Професійно-технічна освіта*. 1998. № 1. С. 45–48.

5. Воронова Е.Н. Самостоятельная учебная деятельность как средство профессионального саморазвития студентов педагогических вузов: на материале занятий по иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Саратов, 2005. 223 с.

6. Гаркуша І.В. Формування риторичної культури майбутніх фахівців з реклами у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. наук із соц. комунікацій: 27.00.01. Дніпропетровськ, 2015. 20 с.

7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 176 с.

8. Исаев Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога. *Вопросы психологии*. 2000. № 3. С. 57–65.

9. Касаткін Д.О. Підготовка майбутніх економістів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Ялта, 2011. 20 с.

10. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. Москва: Просвещение, 1964. 343 с.

11. Мацелура Л.Л. Дидактичні умови формування креативної особистості майбутнього економіста в процесі гуманітарної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09. Кривий Ріг, 2009. 20 с.

12. Остапенко А.В. Педагогическое сопровождение саморазвития личности студента в условиях вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Нижний Новгород, 2008. 193 с.

13. Павлишина Н.Б. Структура готовности майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у закладах соціального обслуговування людей похилого віку. *Освітологічний дискурс*. 2014, № 2 (6). С. 141–151. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/268481023.pdf>

14. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. С. 385.

15. Рекешева Ф.М. Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Астрахань, 2007. 22 с.

16. Семиченко В.А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: учеб. пособие. Полтава: Полтав. гос. пед. ин-т им. В.Г. Короленко, 1989. 86 с.

17. Слозанська Г.І. Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах Австралії: автореф. дис. ... канд. пед наук: 13.00.04. Тернопіль, 2011. 22 с.

18. Харченко П.В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 246 с.

19. Цокур Р.М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т К.Д. Ушинського. Одеса, 2004. 258 с.

20. Шапошникова. І.М. Тенденції перебудови системи підготовки вчителя початкових класів. *Підготовки вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти*: матеріали міжнар. наук.-метод. конф. Київ, 12 квіт. 2004 р. Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2004. С. 77–80.

21. Шестакова Т.В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 250 с.

22. Backes-Gellner U. Benefits of Apprenticeship Training and Future Challenges – Empirical Results and Lessons from Switzerland and Germany. *The Swiss Leading House on Economics of Education, University of Zurich*, February 2014. Working Paper No 97. 12 p. URL: http://repec.business.uzh.ch/RePEc/iso/leadinghouse/0097_lhwpaper.pdf

23. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

Управлінські компетенції менеджера та розвиток людського потенціалу як показники ефективності системи професійної освіти та соціальної орієнтації країни

У межах соціальної економіки розглядається конкретний сегмент економічної діяльності, розташований у трикутнику «ринкова економіка – громадянське суспільство – демократична держава». Головною метою розвитку соціальної орієнтації економіки постає зростання якості та рівня життя громадян на підставі наслідків економічного та науково-технічного прогресу. Таким чином, важливою ознакою соціально орієнтованої економіки є ступінь вільного розвитку кожної особистості. Однією з передумов такого прогресу стає зростання рівня здоров'я, тривалості життя та рівня освіти громадян, розвитку населення. Освітні процеси в Україні перебувають в умовах модернізації, впровадження і вдосконалення компетентнісного підходу [7], що зумовлений новою соціальною орієнтацією країни.

Розвиток людського потенціалу набуває все більшого значення особливо у разі економічного уповільнення. Саме людський потенціал є джерелом конкурентної переваги, формування здатності до створення нових ідей, розробки напрямів і впровадження довготермінових змін на підприємствах та в країні загалом. Відповідно до концепції управління людськими ресурсами, працівники підприємства є її вагомим стратегічним ресурсом.

У сучасних умовах основним ресурсом підприємств є знання працівників, які, будучи джерелом витрат, стали інвестицією організацій, що приносить прибуток, а розвиток з лінійного і передбачуваного став хаотичним і непередбачуваним. Персонал, який має достатньо високий рівень компетенції, перетворився на вирішальний елемент для підтримки, зростання або занепаду підприємств у середовищі підвищеного ризику та конкуренції.

Ефективне управління підприємством – це, передусім, сфера управлінської компетенції менеджерів, а також усього персоналу підприємства, які формують його людський капітал. Усі чинники, що визначають ефективне функціонування підприємства, засіб їхнього

отримання та використання, залежать від персоналу. Людський капітал є особливим ресурсом підприємств, оскільки компетентність у формі знань, умінь, досвіду, навичок постає стратегічним ресурсом, що дає змогу підприємству отримати конкурентні переваги.

Особливим інструментом менеджерів постає мотивування – управлінська діяльність впливу на працівників, здатність розбудити готовність персоналу до конкретних дій і вивільнення інтелектуальних та фізичних зусиль.

У міру зміни бізнесу роль менеджера змінюється і стає більш складною, ніж будь-коли. Управлінські компетенції можна охарактеризувати як сукупність знань, талантів, стилів дій особистості, визнаних принципів, інтересів та інших особливостей, які у ході використання та розвитку, у процесі діяльності приводять до досягнення результатів, що відповідають стратегічним намірам підприємств.

Розвиток управлінських компетенцій є підґрунтям побудови кар'єри кожного керівника. Завдяки реалізації компетенцій менеджер отримує змогу підвищити ефективність праці, використовуючи відповідні методи управління персоналом. Усі набуті знання та вміння ведуть до ключової управлінської компетентності – керування роботою колективу, співпраці в групі, що приводить до досягнення спільних цілей.

Компетенції, які змінюються під впливом змін в економіці, житті та роботі менеджера, є важливим чинником ефективності роботи управлінського персоналу. Тому виникає необхідність систематичного оцінювання компетенцій, оскільки набуті знання та досвід не гарантують успіху в діяльності менеджера – важливим є вміння використовувати набуті знання та досвід у практиці управління підприємством.

Питання розробки та реалізації компетентнісного підходу в організаціях набули висвітлення в наукових доробках українських та зарубіжних науковців, таких як Л. Овсієнко, Р. Бояцис [1], А. Булгаков [2], Ф. Вайнерт, О. Глузман, Р. Мойсеєнко, Р. Мірабіле [13], Л. Спенсер [5], С. Спенсер [5], М. Нуссбаум, С. Уїддett [16] та ін. Результатом напрацювань науковців постають інструменти розвитку управлінських компетенцій, підходи до навчання фахівців на основі оцінки їхніх професійних якостей.

Проблеми оцінювання, розвитку людського потенціалу висвітлено в працях В. Єджейчик [9], Е. Ветлудських [3], В. Данюка, Л. Корженевського [10], П. Леник [11], К. Пругара [14], Г. Попової, Дж. Табіша [14], А. Рожанського [15], Я. Фитценц [6]. Наслідком зазначених наукових досліджень є формування різного виду методик оцінювання рівня розвитку людського потенціалу в організації, компетенцій персоналу, вибір чітких оцінних критеріїв для проведення досліджень.

Однак мінливі умови функціонування сучасних організацій спонукають науковців до пошуку нових, більш прийнятних наукових підходів до оцінювання компетенцій менеджерів, виявлення та аналізу рівня управлінських компетентностей менеджера.

Результати оцінювання рівня управлінських компетенцій менеджера

Однією з умов ефективного виконання завдань в організації є наявність у керівників відповідних компетенцій. Тому існує проблема оцінки цих компетенцій, оскільки проведення об'єктивного оцінювання є складним для реалізації процесом. Це пов'язано з високою складністю роботи управлінського персоналу та високою мінливістю умов роботи підприємств. Така оцінка постає свого роду критерієм вимірювання ступеня професійних здібностей менеджерів та працівників і демонструє наявні особисті якості та стратегічні можливості, а також відображає ефективність функціонування професійної освіти.

Об'єктивність у здійсненні оцінювання діяльності персоналу підприємства дає змогу всім отримати уявлення щодо якості та результативності виконуваних дій, сформуванню переліку мотиваційних інструментів щодо подальшої трудової діяльності.

Оцінювання менеджерів та працівників зумовлено наявністю низки цілей.

Відповідно до напрацювань Дугласа Макгрегора, найбільш поширеною є така *класифікація цілей оцінювання персоналу* [5, с. 167–169]:

– *адміністративна* – полягає в ухваленні кадрових рішень на об'єктивному та регулярному підґрунті (розміщення персоналу, його переміщення, оплата праці);

- *інформативна* - стосується забезпечення керівників потрібними даними про кількісний та якісний склад персоналу;

- *мотиваційна* - стосується орієнтації персоналу організації на покращання трудової діяльності у потрібному для підприємства напрямі.

Здебільшого механізм оцінювання менеджерів і працівників передбачає такі елементи:

- сутність проведення оцінювання, аналіз чітких якостей працівника, які відповідають займаній посаді, поведінки та наслідків (результатів) праці;

- формування системи критеріїв для проведення оцінювання та їх вимірювання;

- формування комплексу методів оцінювання;

- визначення процедури оцінки: порядок дій щодо оцінювання, місце і терміни, особи, які будуть проводити оцінку, періодичність оцінювання, організаційно-технічні засоби, які необхідні для оцінювання персоналу.

На прикладі ТзОВ «Рома М» було апробовано методика оцінювання рівня управлінських компетенцій менеджера. На підприємстві було проведено оцінювання заступника директора відповідно до розробленого переліку необхідних управлінських навичок. Оцінювання проводилося за 10-бальною шкалою. Вища оцінка свідчить про перевагу та наявність зазначених управлінських навичок.

Суб'єктами оцінювання управлінських навичок заступника директора були інші менеджери підприємства (5 осіб) та працівники відділів (55 осіб).

Основні напрацювання для проведення наукового дослідження наведено на рис. 1.

Отримане в ході розрахунків значення W - коефіцієнта конкордації - переважає 0,761, що свідчить про достатній рівень узгодженості думок респондентів стосовно ваги обраних індикаторів.

Також з метою репрезентації ступеня статистичної значущості (вагомості) розрахованого в дослідженні коефіцієнта W , нами обчислено критерій Пірсона (χ^2). Потрібно зазначити, що табличне значення критерію Пірсона значно менше за обчислене значення.

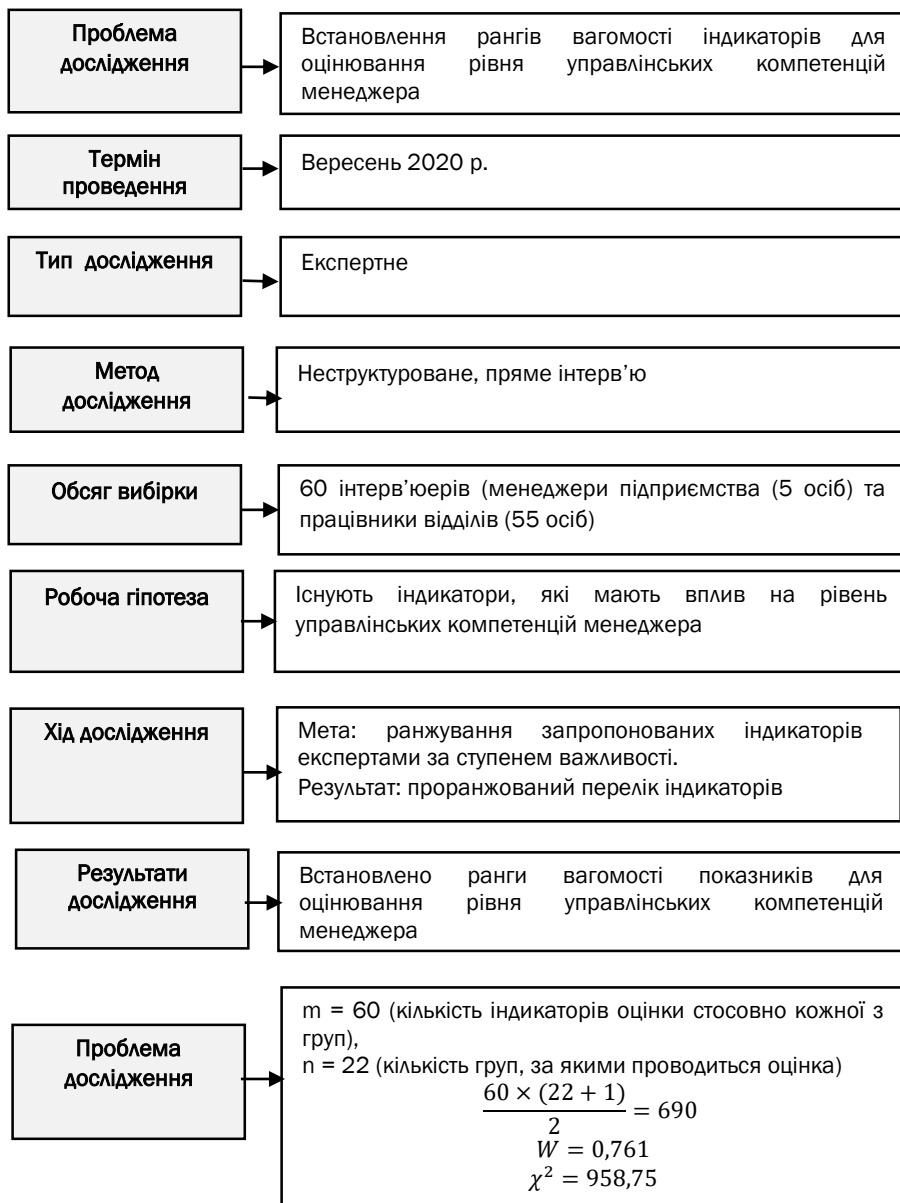


Рис. 1. Основні напрацювання для проведення наукового дослідження

Отже, за всіма показниками проведене експертне опитування відповідає оптимальному рівню такого виду досліджень. Результати проведеного оцінювання наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Результати проведеного оцінювання рівня управлінських компетенцій заступника директора

Перелік управлінських навичок	Оцінка № 1	Оцінка № 2	...	Оцінка № 60	Середня оцінка
Наставництво, здійснення консультування	9	8		7	8
Формулювання власних цілей та пріоритетів	6	8		7	7,75
Формулювання організаційних цілей та місії	7	7		8	7,5
Слабкі й сильні сторони	8	6		5	7
Виявлення власної системи цінностей	9	8		6	7,5
Мотивація персоналу, здійснення впливу	10	8		7	7,25
Стратегічне мислення	8	9		8	8,5
Ведення переговорів	7	9		7	7,75
Програмні засоби, основні інструменти роботи за комп'ютером	10	8		8	8,75
Планування кар'єри	7	8		8	7,5
Основи планування власної роботи та формування завдань для персоналу	8	7		9	8,25
Вирішення нестандартних завдань	9	9		9	9,25
Використання ефективних методик навчання	8	8		7	7,25
Використання іноземної мови	7	9		9	8,5
Використання прийомів творчого мислення	10	7		8	8,5
Проектування робочих місць	8	8		8	7,75
Стратегічний розвиток організації	7	7		8	7,75
Комунікація	8	8		10	8,5
Управління стресом	7	7		6	7,25
Вирішення конфлікту	8	9		9	8,75
Самонавчання та саморозвиток	8	8		8	8,5
Інструменти управління часом	8	6		9	7,5
Значення					7,98

У табл. 2 запропоновано інтерпретацію показника, що характеризує рівень управлінських компетенцій менеджера за 5-ступеневою системою оцінювання з відповідними критеріями [17, с. 129].

Таблиця 2

Інтерпретація результатів оцінювання рівня управлінських компетенцій менеджера [17]

№ з/п	Рівень	Значення
1	Рівень високий	0,8–1
2	Рівень вище середнього	0,6–0,8
3	Рівень середній	0,4–0,6
4	Рівень нижче середнього	0,2–0,4
5	Рівень низький	0–0,2

Середня бальна оцінка управлінських навичок заступника директора складає 7,98, що свідчить про доволі високий (вище середнього) рівень володіння та набуття компетентностей.

Найбільшу оцінку заступник директора здобув за вирішення нестандартних завдань – 9,25, що є суттєвою конкурентною перевагою менеджера, особливо сьогодні, в нестабільних умовах появи різного роду ризиків та криз.

Найменшу оцінку заступник директора здобув за використання ефективних методик навчання та мотивацію персоналу. Йому варто ознайомитися з новітніми методами навчання, як для особистого розвитку, так і для розвитку персоналу, і впроваджувати їх на практиці. Важливо покращити систему стимулювання персоналу, як матеріальні компоненти, так і нематеріальні.

Напрями підвищення рівня мотивування на підприємстві

Потрібно зазначити, що не існує менеджерів, яких можна назвати на 100% успішними, аналогічно, як не існує повністю 100% невдах. Тут спрацьовує принцип Парето 20 на 80 [2]. Також варто відзначити таке явище: якщо неуспішним особам дати змогу комунікувати з успішними людьми, то впродовж короткого періоду часу невдаха розпочне мислити, усвідомлювати, говорити, ухвалювати рішення, які приводять до успіху. І навпаки, якою б не була успішною особистість, опинившись у середовищі невдах, вона підхопить дух деградації.

Тому можна відзначити, що заступнику директора потрібно зосередитися на саморозвитку, вивчати поведінку різних успішних осіб з нестандартним мисленням, формулювати правильні цілі для досягнення планованих результатів, виробити стійкість до стресів, навчитись ухвалювати обдумані управлінські рішення.

Провідні способи підвищення рівня мотивації для підприємства:

1. Мотивування за кожної нагоди.

Менеджер не може відпочивати від мотивування самого себе та працівників [8]. Ігнорування та недооцінка свого внеску та внеску працівника викликає зниження задоволення, відданості та зменшення креативності на роботі. За деякий час з'являється думка: «Не потрібно намагатися, і ніхто все одно не помічає моєї праці». Цей сигнал є ознакою розчарування і невдоволення і, насамперед, потужною силою, що обмежує ефективність усіх.

До системи мотивування належать [1, с. 81–83]:

- стиль управління менеджерами;
- спосіб формування цілей і планування діяльності;
- моніторинг результатів і встановлення заходів щодо досягнення цілей;
- управління винагородами;
- індивідуальний професійний розвиток персоналу.

Тому важливо зауважувати успіх і поразки, відзначати власні позитивно зроблені дії та дії працівників, розмовляти з працівниками про їхню роботу за кожної нагоди, демонструвати працівникам, що їхня праця цінується, щоб вони були зацікавлені у роботі команди. Основні питання, які потрібно поставити менеджерам, щоб зрозуміти рівень мотивування персоналу до діяльності, наведено на рис. 2.

2. Помилки в мотивуванні працівників.

Працівники для кращої віддачі на посаді потребують самостійності, майстерності та розуміння місії у своїй роботі [3]. Працівник оцінює свої результати і внески за принципом класичного управлінського мислення: «винагорода – покарання», «якщо робиш х, то отримуєш у», «робити справи заради того, щоб робити». Працівники починають бути активними в тому випадку, коли отримують винагороду, і в той же час активність згасає, якщо працівник не відчуває належної віддачі від своєї праці. Це сприяє мисленню на кшталт «що я з цього буду мати?».

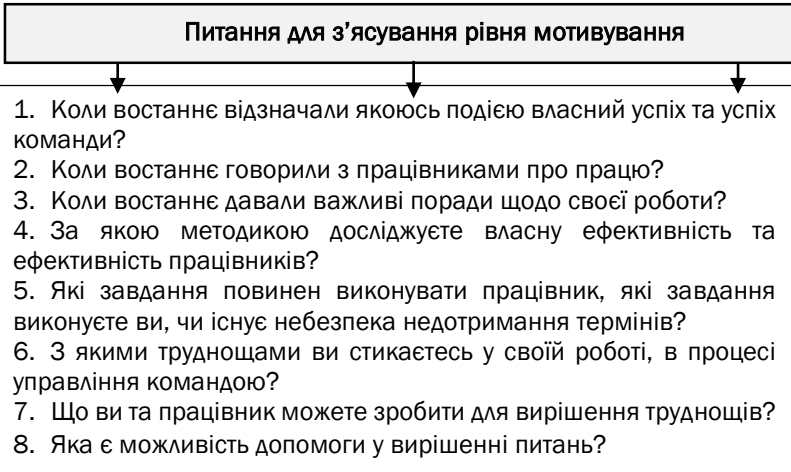


Рис. 2. Основні питання для розуміння рівня мотивування до діяльності

3. Залучення працівників до управління підприємством та розуміння місії діяльності.

Сьогодні багато великих підприємств залучають працівників до управління організаціями, розуміння місії діяльності, формування цілей розвитку, здійснення внеску до прогресу організації, а не лише виконання найпростіших завдань. Місія компанії постає можливістю розвитку й залучення працівників. Управління за допомогою місії стає відповіддю на потреби компаній сучасного століття, які повинні змінити власне обличчя, якщо прагнуть надихнути клієнтів. Таким чином, керівники підприємств мають спочатку залучити своїх працівників, оскільки змінюється сприйняття та обізнаність працівників, які тепер очікують від своїх керівників набагато більшого, ніж отримували дотепер. Якщо працівник задовільнив економічні потреби, матеріального стимулювання вже недостатньо для ефективної мотивації.

Існує багато чинників, які мотивують працівників і менеджерів краще працювати. До найважливіших чинників, які варто використовувати на підприємстві, відносять внутрішні та зовнішні чинники мотивування [6]. Усвідомлення та використання їх на практиці дає більше впевненості, що завдання будуть виконані так, як потрібно.

1. Внутрішні чинники мотивування або внутрішня мотивація – стимул, який впливає з потреби визнання та саморозвитку людини. Праця – це відповідь на необхідність вдосконалення своїх навичок. Людина з такою мотивацією охоче приймає виклики, досягає цілей, знає, чого хоче від себе та інших. Вона прагне розвивати власні компетенції та очікує зворотного зв'язку щодо результатів своєї роботи. Праця – це самоціль, а не засіб для досягнення мети. Робити щось тому, що праця та дії захоплюють, приносять задоволення, а не заради лише винагороди, бажання вражати інших чи уникати покарання.

Найбільша користь для організації – це ретельність та відданість персоналу, менеджерів, бажання саморозвиватися та пошуки шляхів самомотивації.

Шляхи підтримки та поштовху до прояву внутрішньої мотивації:

- неадекватне фінансове задоволення менеджерів, працівників може послабити внутрішню мотивацію, тому в організації має бути належне нагородження досягненнями;

- відзначення професіоналізму персоналу;

- зацікавлення думкою персоналу щодо оцінювання та відчуття цінності працівника як члена команди;

- отримання поради, думки з приводу вирішення питання в межах компетенції та спеціалізації працівника;

- використання елементів нематеріального заохочення з урахуванням професійних потреб (книги, програми підтримки роботи, співфінансування заходів для своїх клієнтів тощо);

- врахування та належне оцінювання коментарів та ідей, які спрямовані на покращання діяльності команди, відділу, організації загалом;

- формування амбітних стратегічних цілей розвитку в межах своєї спеціалізації;

- заохочення до внутрішнього навчання, підвищення кваліфікації, участі у конференціях, семінарах, симпозіумах, виставках, ярмарках, що ще більше розвиватиме компетенції;

- надання всіх можливих інструментів для роботи.

2. Зовнішні чинники мотивування, або зовнішня мотивація. Дії вмотивованого менеджера чи працівника не контролюються зсередини. Менеджер, працівник виконує

роботу, оскільки хоче отримати конкурентну перевагу або уникнути покарання. Це виходить не з почуття внутрішньої потреби, а здебільшого з примусу та через обставини. Для особи важливо не досягнення довгострокових цілей, а реалізація поточних завдань.

Якщо мова йде про працівників у команді, колективі, то менеджеру доводиться витратити більше часу на контроль і мотивування. Зважаючи на такий тип працівників, існує більша потреба у відчутних санкціях та винагородах, які полегшують йому виконання завдань і вихід із ситуації. Тут важливим є також моніторинг роботи.

Перевагою зовнішніх чинників мотивування є те, що працівник з домінуючою зовнішньою мотивацією стає більш передбачуваним для керівника, який через наявні інструменти та методи може впливати на його поведінку.

Засоби підвищення зовнішньої мотивації на підприємстві:

- конкретизація нагород та санкцій для працівників;
- визначення конкретних цілей, яких потрібно досягти;
- посилення моніторингу роботи;
- спостереження за працівником та формування відгуків щодо виконання завдань;
- встановлення меж поведінки;
- періодичне нагадування про можливі винагороди та санкції;
- оголошення конкурсів із цікавими нагородами;
- створення цілісної системи винагородження позитивної поведінки.

На підприємстві вищому керівництву важливо проявляти гнучкість у мотивуванні. Стратегія поводження з підлеглими залежить від визначення того типу мотивації, який переважає в конкретному випадку. Відсутність детального аналізу та точного діагнозу, а отже, неправильні припущення та дії призводять до того, що підлеглий не працює ефективно. Таким чином, втрачається мотивація або не використовуються повною мірою внутрішні ресурси для власних цілей та цілей організації.

Основні мотиватори для досягнення цілей менеджером наведено на рис. 3.

1. Не обмежуватися пристрастю й успіхом. Більшість осіб задовольняються короткостроковими результатами, у той час коли потрібно не зупинятися на досягнутому та максимально використовувати свій потенціал. Важливо підтримувати рівень «субоптимізування», тобто спроможність людей, які зберігають відчуття «вищої мети», швидко переключатися на менш важливі цілі, що в суспільстві видають як більш успішні. Перешкодою на шляху до «вищої мети» постає звичка весь час порівнювати себе з оточуючими, заниження своїх можливостей, погодження на менше, будучи здатними на більше. Займаючись цим марним заняттям – порівнянням, людина втрачає контроль над власним життям і забуває про особисте призначення.

2. Йти своєю дорогою. На ранніх етапах життя працівники орієнтуються на моделі, які пропонує оточення, тобто дотримуються чужого шляху. Якщо приділяти увагу власним досягненням, можна прокласти особисту дорогу до успіху.

3. Жити з вищою метою. Важливо щодня ставити собі прості питання, слухати серце, бути уважними до подій, інакше все прочитане в книжках залишиться теорією.

4. Знайти благополуччя. Усвідомлення володіння особистими якостями дає змогу посилити почуття самоцінності. Потрібно визначити справжнє благополуччя – це саме те, що буде підтримувати в складні життєві періоди.

5. Перетворити страхи в прориви. Створивши міцну основу вищої мети, можна простіше виявляти природу своїх страхів. Головне – навчитися перетворювати страхи в прориви, щоб не зупинятися в розвитку.

6. Слухати своє серце. Співчуття – це «бачення чогось вищого насамперед у своєму «я», а потім – в інших». За таких міркувань комфортніше вибудовувати відносини з людьми, комунікацію.

7. Відчувати синергію в кожній миті та рівновагу.

8. Стати продуктивним лідером, тобто виробити здатність ділитися відчуттям вищої цілі з іншими, «поширювати ефект по плідній спіралі» та спонукати оточуючих до творчості

Рис. 3. Основні мотиватори для досягнення цілей менеджером
(складено автором на підставі [9, 11])

Практичні поради для підвищення рівня мотивування до праці працівників на підприємстві:

1. Даючи завдання, потрібно стежити за ходом його виконання, запитуючи працівника про те, як він це робить, чи є якісь труднощі. Не варто чекати завершення перевірки завдань.

2. Потрібно за нагоди просити звіт про діяльність або зустрітися, щоб обговорити проблеми.

3. Можна надіслати мотивуючий електронний лист або навіть текстове повідомлення.

4. У випадку покращання поведінки чи ставлення до роботи працівника потрібно це відзначити і озвучити працівникові.

5. Щодня, принаймні хвилину, розмовляти з кожним працівником.

6. Варто звертати увагу на настрій працівника. Це оцінюється як вияв розуміння емоцій.

7. Можна похвалити працівника перед клієнтом чи іншими співробітниками.

8. Завжди дякувати за позаробочий внесок та додаткові зусилля.

9. Відзначати професіоналізм, креативність та ініціативність, навіть якщо це не принесе запланованих результатів.

10. Якщо в працівника є проблеми, варто запитати, як можна йому допомогти.

11. Запитувати думку працівників щодо питань, які стосуються їхньої роботи.

12. Іноді не потрібно нічого говорити, просто продовжувати слухати те, що має сказати працівник.

13. Керівник має показувати, що він впевнений у компетенціях працівника (якщо вони справді існують).

Упровадження стратегії залучення працівників в організації

Одним з методів удосконалення роботи менеджера та його працівників є впровадження стратегії залучення працівників.

Стратегія залучення працівників – це сукупність передових практик управління, які дають змогу підвищити ступінь залучення співробітників і перетворення праці на результати щодо окреслених довгострокових цілей підприємства. Ця стратегія ґрунтується на переконанні, що персонал володіє креативністю та потенціалом, щоб брати участь у діяльності організації.

Мета діяльності будь-якого підприємства – використовувати потенціал наявних у нього ресурсів, а працівники – це ключовий актив будь-якої організації. Ефективна організація поєднує цілі власників, працівників та своїх клієнтів. Тому метою підприємства має стати формування прихильності тих працівників, які:

- працюють ефективніше, креативні та пропонують свої ідеї;
- мотивують інших працювати з підвищеною лояльністю до організації;

- відкриті до змін та самі беруть на себе ініціативу змін;
- готові довше залишатися зі своїм роботодавцем;
- мають низький рівень прогулів;
- готові отримувати більше прибутку для організації.

Стратегія залучення працівників передбачає:

- розробку та реалізацію програми розбудови взаємодії, залучення працівників, розширення можливостей, брендинг роботодавців, баланс робочого життя;

- зменшення ротації працівників;

- підготовку до змін, що постійно відбуваються в новому столітті, пристосовуючи свою організаційну культуру до розвитку Інтернету, безперервних трансформацій ринку, нових методів управління.

Пропонуємо такі *етапи процесу залучення співробітників для підприємства:*

1. Формування анкети самооцінки організації (заповнюється ключовими працівниками).

2. Вивчення задоволеності роботою та прихильності працівника.

3. Бесіди з ключовими працівниками організації.

4. Зведений звіт.

5. Основна діяльність: реалізація, навчання, семінари, коучинг відповідно до розроблених рішень.

6. Повторне опитування щодо задоволеності роботою та прихильності працівника.

Переваги процесу залучення співробітників для підприємства полягають у такому:

- відбувається збільшення використання потенціалу працівників в організації;

- простежується підвищена мотивація та відданість працівників цілям і завданням організації;

– здійснюється побудова здорового клімату в організацій на основі досягнення однієї спільної мети, а саме успіху підприємства загалом.

Стівен М.Р. Кові та Г. Лінк зазначають, що компаніями керує близько 5% потенційно ненадійних людей. Основою діяльності компанії є саме довіра [10, с. 56]. Лідерство, базоване на місії та баченні розвитку організації, що залучає співробітників, сприяє збільшенню мотивації до дії та відповідальності за роботу підприємства.

Ефективні зустрічі колективу працівників формують прихильність співробітників, надаючи їм можливість бути почутими та поміченими. Наради, які є формою виступу керівника без можливості спілкування, внесення пропозицій чи спільного створення ідей, демотивують її учасників. Робочі зустрічі мають бути простором для управління знаннями, інформацією із залученням учасників.

Вибудовування процесу залучення співробітників доцільно розпочинати з ефективного підбору персоналу, відбору тих працівників, які будуть ставитися до своєї праці як до важливої частини їхнього життя.

Менеджери мають підбирати осіб, для яких суттєвим є прийняття цілей організації, поєднання посади та навичок, враховувати особистість, характер та інтереси працівника, його талант та специфіку виконуваних завдань. Працівники, які роблять те, що їм насправді подобається, навіть якщо це одноманітна і складна праця, віддають своїй справі більше енергії й завзяття. Отримавши потрібних працівників, доцільно ознайомити їх з чіткими та реалістичними цілями, які будуть пов'язані зі стратегією розвитку підприємства. Варто залучити їх до формулювання цілей, яких потрібно досягти, що збільшить прихильність і зменшить негативний вплив нереальних або незрозумілих планів, які ліквідують мотивацію на початку діяльності.

Участь працівників у діяльності підприємства особливо актуальна, коли мова йде про управління змінами. Відсутність інформації та обґрунтування змін, неврахування думок працівників, приховування намірів, спричиняє плутанину та зменшення довіри до керівників та підприємства загалом.

Делегування більшої кількості ухвалених рішень працівникам сприяє збільшенню рівня залучення персоналу. Розширення сфери

можливостей співробітників не звільняє менеджерів від відповідальності за напрями, якими вони керують. Водночас працівники з почуттям відповідальності більше віддані дорученим їм завданням і прагнуть не втратити довіру.

Можливість впливати на форму та хід виконання завдань працівника сприяє більшій ідентифікації його ролі. Співробітники часто мають хороші уявлення про те, як виконувати свої завдання, оскільки вони найближчі до клієнта, процесу та труднощів, з якими вони стикаються щодня.

Відповідно до ідеї Пітера Сенге щодо організації, яка навчається, або стратегії *Kaizen*, доцільно мобілізувати працівників для розвитку та реалізації повсякденної діяльності. З метою подолання різного виду труднощів в організації має здійснюватися неперервне навчання працівників як необхідна умова їх ефективності. Вивчення організації, навіть за допомогою методу малих кроків, – це спосіб набувати залучення співробітників щодня. Такий напрям сприяє появі нових ідей, вдосконаленню, а також створенню відкритості для досвіду та експериментів [4].

Іншим аспектом формування залучення співробітників є поступове підвищення «планки» для них, коли справа стосується якості, ефективності та продуктивності праці на робочому місці. Багато співробітників зупиняються, не відчуваючи можливості розвитку в організації. Важливо забезпечити для них стимулювання, виклики, які дадуть їм змогу в новому світі поглянути на свою діяльність. Прикладом може бути делегування працівників в іншу філію або організацію (всередині компанії чи дружнього підприємства), пропозиція взяти участь у тренінгу, створення атмосфери та настрою змін через запрошення зовнішніх експертів, вказування напрямів можливого розвитку працівників, які є непомітними всередині організації у ході виконання щоденних одноманітних завдань.

Не завжди працівнику випадає можливість брати участь в управлінських рішеннях підприємства, але з боку менеджерів варто робити це якомога частіше. Усе більше зарубіжних підприємств залучають співробітників навіть для того, щоб ставити стратегічні цілі розвитку організації або принаймні збирати думки щодо напрямів, за якими, на їхню думку, має розвиватись організація. Однак доцільно пам'ятати, що не завжди на всі теми можливо

проконсультуватися з працівниками, оскільки це може затягнути процес ухвалення рішень і навіть призвести до паралічу рішення. Насамперед це пов'язано з можливим опором до майбутніх змін. Проте розумне врахування голосу співробітників збільшує їхню відданість і створює відчуття важливості на підприємстві.

Зворотний зв'язок постає фундаментальним аспектом формування стратегії залучення співробітників. Конструктивно наданий зворотний зв'язок приводить до позитивних змін у діях, що здійснюються працівниками. Такий зв'язок важливий для персоналу як з точки зору мотивації, так і розвитку. Відсутність зворотного зв'язку призводить до того, що працівники розмірковують про те, як їх сприймають, і можуть неправильно трактувати сигнали, отримані від менеджерів.

Впровадження стратегії залучення співробітників має вплив на культуру управління, яка ґрунтується на довірі та вірі в позитивні наміри менеджерів і працівників.

Специфіка процесу навчання персоналу

Доцільність удосконалення людського капіталу організацій поступово зростає разом з підвищенням інтересу до різноманітних форм удосконалення професійних компетенцій. Однак більш важливим питанням у цьому контексті є чіткість і раціональність вибору форми й тематики підвищення кваліфікації у напрямі задоволення зростаючих потреб підприємств. Доволі часто результати навчання персоналу залишаються незадовільними, оскільки не були пристосовані до поточних потреб підприємств. Здебільшого це пов'язано з відсутністю узгодженого бачення розвитку людського потенціалу на підприємствах, відсутністю детального аналізу потреб організації, що є доволі складним і витратним завданням. Особливо це стосується малого та середнього бізнесу.

Побудова навчального процесу персоналу базується на таких етапах [12]:

- 1) оцінка потреб у навчанні;
- 2) формулювання цілей навчання;
- 3) розробка навчальної програми та методів її оцінки;
- 4) здійснення навчального процесу;
- 5) оцінювання процесу навчання та отриманих результатів;
- 6) модифікація навчальної програми на основі оцінки.

Методи навчання проявляються як заходи, які спрямовані на наповнення працівників знаннями, необхідними для належного виконання покладених на них завдань на поточній посаді, та створення можливостей для подальшого розвитку знань, умінь і компетенцій з точки зору просування по службі або організаційних змін [14]. Варто виділити такі види методів навчання (табл. 3).

Таблиця 3

Види методів навчання на підприємстві*

Форма навчання	Тренування на робочому місці	Тренування поза робочим місцем
Групова форма	<ol style="list-style-type: none"> 1. Участь у проектних роботах з метою навчання. 2. Групові форми роботи 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Конференції та семінари. 2. Лекції. 3. Методи моделювання. 4. Тренування вразливості (чутливості). 5. Постановка
Індивідуальна форма	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наставництво. 2. Коучинг. 3. Консультування. 4. Ротація роботи. 5. Доручення завдань (делегування завдань). 6. Навчання на робочому місці. 7. Навчання на виробництві 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обговорення. 2. Аудіовізуальні прийоми. 3. Електронне навчання. 4. Запрограмований інструктаж. 5. Кейс-аналіз (тематичні дослідження). 6. Навчання (заочне, аспірантура)

*Складено на підставі [12].

Метою навчання на робочому місці є передавання знань, розвиток навичок та формування поведінки працівників у ході виконання завдань у співпраці з начальством. Розвиток трудового потенціалу є результатом практичного виконання завдань. У такий спосіб відбувається перетворення теоретичних знань у практичні дії, що зменшує витрати на навчання. Фундаментальне навчання на робочому місці включає в себе консультації між працівником і керівником. Можна припустити, що вони є технікою професійного навчання лише в тому випадку, якщо здійснюються систематично та мають заздалегідь визначену мету. Тут відбувається контрольоване передавання досвіду роботи. Ефективність цієї методики залежить від кваліфікації керівника, не тільки в професійному сенсі, але й у педагогічному. Перевагами є низькі витрати та той факт, що в ході

навчання працівник виконує свої обов'язки. Варіанти техніки: наставництво, інструктаж, доручені завдання, а також навчальні стажування, ротация роботи або навчання на посаді [16, с. 147–148].

Низька ефективність отримання результату від навчального процесу пов'язана також з неузгодженістю цілей персоналу та підприємства, що часто призводить до відмови від навчальної діяльності. Тому важливо в процесі аналізу потреб у навчанні на підприємстві враховувати пріоритети організації загалом, пріоритети персоналу та пріоритети, які зумовлені завданнями, що виконуються на підприємстві. Усе це потребує залучення адміністративного персоналу, лінійних менеджерів, менеджерів з навчання, коучерів тощо.

Особливо бажаною є участь функціонерів, яка зміцнює почуття колективу щодо спільної відповідальності за кінцевий результат, створює атмосферу співпраці та спільності цілей. Також пропонується залучити «експертів», включаючи замовників, асоційованих осіб / субпідрядників, дистриб'юторів, постачальників [15, с. 125].

Види аналізу потреб підприємства на різних рівнях системи управління підприємством наведено на рис. 4. Такий аналіз також дає змогу з'ясувати, чи зможуть менеджери та співробітники адекватно підтримувати навчальну діяльність, а також оцінити, які ресурси та засоби підприємство може виділити на реалізацію програми навчання персоналу.

Для проведення аналізу потенційних потреб на рівні всього підприємства доцільно порівняти досліджуване підприємство з конкурентами та оцінити довгострокові перспективи можливих змін у навколишньому середовищі в найближчий період часу. Цей процес варто доповнити інформацією щодо продукції, думок споживачів, стану законодавства і правових актів, які мають вплив на діяльність працівників у короткотерміновому та стратегічному періоді.

Оцінка потреб у навчанні може стосуватися:

- завдань або конкретних питань (наприклад, ключового завдання для процесу);
- навичок працівника (необхідних для належного виконання завдань) або діяльності з урахуванням усіх аспектів (посадова інструкція, стандарти, компетенції).

АНАЛІЗ ПОТРЕБ ОРГАНІЗАЦІЇ НА РІЗНИХ РІВНЯХ

1. **Аналіз на рівні окремого працівника** стосується, зокрема, його потенціалу з точки зору здобутих результатів, а також виявлення та розвитку його таланту

2. **Аналіз на рівні груп працівників** стосується взаємодії в колективі, ефективності команд, якості управління

3. **Аналіз, що проводиться на рівні організації**, найчастіше орієнтований на виявлення потреб у контексті довгострокових, стратегічних цілей. Це полегшує пошук відповідей на ключові питання: яке навчання може підтримати стратегічні цілі організації, чи покращить це показники ефективності підприємства, яка кваліфікація співробітників буде потрібна в майбутньому та які компетенції мають працівники на цей момент; які процеси потрібні підприємству для підтримки стратегії, наскільки складними мають бути ці процеси, які витрати пов'язані з цим, як має працювати система мотивації, навчання персоналу в організації

Рис. 4. Аналіз потреб підприємства на рівні осіб, колективу (команд) та підприємства

Аналіз, проведений для дослідження процесів, дає змогу визначити ступінь важливості завдання для встановлення якості й ефективності роботи. Це дає можливість визначити ключові компетенції стосовно завдань, що заплановані для виконання на зазначеній посаді та які потрібно розвивати.

Також важливим напрямом дослідження потреб у навчанні є виявлення прогалин у знаннях, навичках, компетентностях. Підготовка такого аналізу вимагає від фахівців з персоналу великої кількості ресурсів, наявності спеціальних знань, наприклад, знань щодо формування завдань, які необхідні для виконання компетенцій, визначення й опису показників поведінки та підбору інструментів для вимірювання та виявлення можливих прогалин у компетентностях.

Найпоширенішими методами збору інформації є методи опитування, спостереження, співбесіди та фокус-дослідження. Важливими джерелами є також: аналіз документації, посадових

інструкцій, результатів оцінок працівників, документація з раніше проведених навчальних курсів, аналіз стратегії та операційних планів компанії й описи організаційної структури [13].

Управління працівниками у ході настання кризових подій на підприємстві є ключовим для формування позитивного ставлення у складній ситуації.

Отже, існує потреба зменшення природної незахищеності працівників. Менеджери мають відповідати цій ситуації та забезпечувати якнайкращу комунікацію, мотивацію до дій, незважаючи на кризу. У цьому випадку компетенції менеджера мають бути розширеними і включати:

- проактивність – протидію важким ситуаціям в управлінні командою в кризовій ситуації;
- комунікаційність у кризовій ситуації;
- управління емоціями;
- знання методів залучення працівників до змін;
- мотивування працівників у кризовій ситуації;
- знання етапів управління змінами.

У результаті всебічно проведеного аналізу з урахуванням максимально широкого спектра умов можна зробити висновок, що ймовірність отримання відповідей на найважливіші питання з точки зору розвитку персоналу на підприємстві значно зростає щодо цілей навчання здобувачів знань залежно від навчального процесу, типу запланованого навчання та методів його оцінки, освітньої програми. Цей тип підходу дає змогу визначити потреби у навчанні персоналу та розвитку підприємства з огляду на компетентнісний підхід.

Список використаних джерел

1. Бояцис Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы: пер. с англ. М.: НИРО, 2008. 352 с.

2. Булгаков А.В., Густова Е.В. Междисциплинарный подход к построению модели профессиональных компетенций в образовании. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психология и педагогика»*. 2006. № 1. С. 183–190.

3. Ветлудских Е.Н. Обучаем – оцениваем. *Справочник по управлению персоналом*. 2005. № 5. С. 28–34.

4. Дудяшова В.П., Нестерова Н.А. Этапы становления самообучающейся организации. *Вестник КГТУ*. Кострома: Изд-во Костром, гос. технол: ун-та, 2006. Вып. 14. С. 109–112.

5. Спенсер-мл. Л.М., Спенсер С.М. Компетенции на работе; пер. с англ. М.: НИРО, 2005. 384 с.

6. Фитценц Я. Рентабельность инвестиций в персонал: измерение экономической ценности персонала / пер. с англ.: М.С. Меньшикова, Ю.П. Леонова; под общ. ред. В.И. Ярных. М.: Вершина, 2006. 320 с.

7. Юринець З.В. Мотивування молодих фахівців на основі компетентнісного підходу в Причорноморському регіоні. *Причорноморські економічні студії*. Вип. 55-1. 2020. С. 47–50.

8. Юринець З.В., Кіщук Н.В. Оцінка результативності менеджерів персоналу. *Науковий вісник національного лісотехнічного університету України: збірник науково-технічних праць*. Львів: ПВБ НАТУ України. 2012. Вип. 22.05. С. 307–311.

9. Jędrzejczyk W. System zarządzania intuicją menedżerską w przedsiębiorstwie – ocena i weryfikacja. *Przegląd Organizacji*. 2015. № 1, P. 36–40

10. Korzeniowski L.F. Menedżment. Podstawy zarządzania. Kraków: Wyd. EAS, 2010. 214 s.

11. Lenik P. Motywatory pozapłacowe czyli droga do nowej jakości pracowników. *Przedsiębiorstwa i administracja publiczna*. Warszawa: Difin, 2012. 164 s.

12. Matejek P. Szkolenia pracownicze w nowoczesnej organizacji. *Zeszyty Naukowe uniwersytetu przyrodniczo-humanistycznego w Siedlcach*. 2014. № 100. P. 325–335

13. Mirabile R.J. Everything you wanted to know about competency modeling. URL: <http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary0286-9311078ITM>

14. Prugar K., Tabisz J. Analiza systemu motywacyjnego na przykładzie Centrum Dystrybucyjnego Eurocash. *Działania badawczo-rozwojowe młodzieży akademickiej, Bobryk A. i in. (red)*. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, 2016. P. 115–123.

15. Różański A. Orientacje edukacyjne menedżerów w warunkach gospodarki posttransformacyjnej. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2011. 236 s.

16. Whiddett S., Hollyforde S. A practical guide to competencies: how to enhance individual and organizational performance. B.: London CIPD, 2003. 764 p.

17. Harrington H. J. Business Process Improvement: The Breakthrough Strategy for Total Quality, Productivity, and Competitiveness, MacCraw-Hill, 1991, 1600 s.

Методологічні та теоретичні засади підготовки професіонала із соціальної роботи

Інтенсивні зміни, які відбуваються у світі загалом та в українському суспільстві зокрема, суттєво вплинули на перетворення всіх сфер життя сучасної людини (демографічну, політичну, технологічну) і зумовили нову соціально-культурну ситуацію. Українське суспільство та його громадяни потребують глобальних змін у соціальній сфері. Ефективність галузей соціальної сфери залежить від їх забезпеченості ресурсами, а також від ефективності системи управління соціальною сферою. Соціальна сфера – це сукупність галузей, що задовольняють базові соціальні потреби населення, до них належать: освіта дітей та дорослих, медичне обслуговування, спорт, культурне дозвілля, соціалізація молоді. Соціальна сфера охоплює все те, що забезпечує життєдіяльність людини. Галузі соціальної сфери впливають на добробут та рівень життя населення.

Соціальна сфера як предмет дослідження

Соціальна сфера, за визначенням українських вчених В. Скуратівського, О. Палій, Е. Лібанової, – це сфера життєдіяльності людського суспільства, де реалізуються інтереси класів, соціальних груп, етнонаціональних спільнот, що охоплює широку палітру соціального простору – від умов праці, побуту, здоров'я до соціально-класових, етнонаціональних, сімейно-шлюбних відносин [6].

Традиційно соціальну сферу розглядають як простір соціальної роботи, структурні компоненти якої тісно пов'язані між собою, але не є тотожними. До цілей та завдань соціальної сфери належать: створення сприятливих соціальних відносин між групами, індивідуумами з приводу їх становища, місця й ролі в суспільстві, способу й укладу життя. Реалізація цих цілей здійснюється на основі соціальної технології – алгоритмів і процедур дій соціальної практики [6].

Специфіка соціальної сфери полягає в тому, що ефект її успішного розвитку передбачає отримання нематеріальних благ, якісне підвищення матеріального добробуту, рівня здоров'я та інтелекту членів суспільства.

Соціальна сфера має складну структуру та включає в себе такі елементи:

– *Етнічна складова*. Кожна етнічна спільнота (нація, народність, етнос тощо) проживає на певній території (країна, місто, село).

– *Класова складова*. Нерівність доходів, рівня життя, поділ праці призводять до появи класів суспільства. Проте сьогодні термін «клас» поступився у вживанні поняттю «соціальна група».

– *Економічна складова*: ступінь доходів членів суспільства.

– *Професійно-освітня складова*. Відмінності між людьми проявляються за соціально-професійними ознаками (розумова або фізична праця) і за рівнем освіти (середня, вища).

– *Сімейно-шлюбна складова*. Одним з інститутів соціальної сфери є сім'я, яка ґрунтується на шлюбі, спільному побуті, взаємній допомозі й відповідальності;

– *Демографічна складова*: облік чисельності населення, рівень смертності, рівень народжуваності; статеві-віковий склад [9].

Аналізуючи вищезазначене, ми можемо стверджувати, що соціальна сфера, її розвиток і вдосконалення тісно пов'язані з розвитком соціальної роботи, що зумовлює значущість підготовки професіоналів у цій галузі. Це підсилює необхідність соціальної освіти, яка всіма засобами сприяє формуванню, становленню, саморозвитку й збереженню соціальних якостей особистості (освіченості, моральності, відповідальності).

У соціальній сфері поступово зростає інтерес не тільки до проблем розвитку теорії та практики соціальної роботи, але й до особистості професіонала, його специфічних і якісних характеристик. У цьому контексті значно актуалізуються проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи: особливості їх професійної соціалізації, ідентичності, формування у студентів компетентності та готовності до професійної діяльності в умовах ринкової економіки.

Історія становлення професії соціального працівника

Для визначення ролі соціального працівника в житті держави і громадян треба звернутися до історії виникнення та розвитку цієї професії. Важливо осмислити, відтворити та узагальнити історіогенез становлення професії «соціальний працівник» в Україні.

Аналіз еволюції людської цивілізації дає можливість стверджувати, що становлення професії «соціальний працівник» в Україні має давнє історичне коріння і є одним з тих видів зайнятості, який спрямований на задоволення потреб особистості щодо повноцінного функціонування в суспільстві певних соціально вразливих верств населення. Становлення професії соціального працівника пов'язане з основними історичними періодами розвитку гуманітарної сфери суспільства, починаючи з найпростіших форм допомоги до появи соціальної роботи як такої [8].

Започаткування соціальної роботи як професії пов'язують з другою половиною XIX ст. та зі зростанням запитів суспільства на створення дійової системи соціальної допомоги населенню. Історія виникнення й формування основних ідей, підходів, концепцій, принципів і засобів, технік і методів соціальної практики сягає глибокої давнини.

Соціальна допомога в різні епохи розвитку людства надавалась повсякчасно, незалежно від виду правління. У стародавньому Єгипті, Вавилоні та інших давніх цивілізаціях було розвинуте надання медико-соціальної допомоги населенню. У Вавилоні з 1750 р. до н. е. було впроваджено так звані коди справедливості – цивільні акти, що закликали людей до турботи про бідних і любові до ближнього. Ці документи є першими письмовими згадками про соціальну роботу [4].

У XIV ст. в Італії зародився громадський рух з допомоги нужденним, заснований на ідеї гуманізму, який мав вплив на розвиток соціального законодавства. У XVI ст. в Англії та в Північній Америці діяли закони про бідних. У країнах Західної Європи в XVIII ст. ідеї просвітництва знайшли відображення у сфері благодійності, зокрема у створенні навчально-виховних установ, базованих на принципах людяності.

Так, в Англії в 1884 р. протестантський священник Барнетт створив благодійний заклад Тойнбі-Холл, де бідним людям надавали допомогу студенти. У 90-ті роки XIX ст. Лондонським благодійним товариством організовувалися лекції, практичні заняття з надання соціальної допомоги населенню. Таким чином, на цьому етапі розвитку теорії і практики соціальної роботи нею займалися переважно представники різних філантропічних рухів.

У сучасному суспільстві розвиток соціальної роботи пов'язують з промисловим прогресом. Технічна революція призвела до загострення соціальних проблем у вигляді безробіття, правопорушення, соціальних хвороб, злиднів, сирітства [7].

Наприкінці XIX – на початку XX ст. у країнах Європи і Америки склалася система державної допомоги населенню, яка включала: законодавство, що регулює відносини в соціальній сфері; спеціальні органи і установи, завдання яких полягало в проведенні соціальної політики держави; навчальні заклади, де проходили підготовку особи, які надають професійну допомогу нужденним і отримують за це матеріальну винагороду [4].

Стосовно терміна «соціальна робота», то в науковій літературі існує думка про те, що вперше він виник на початку XX ст. в США як «social work». У радянській науковій теорії і практиці він широко вживається лише з 80–90-х рр. минулого століття. У цьому словосполученні базовим поняттям є «робота», що вказує на організовану соціальну діяльність суб'єкта, а слово «соціальна» вказує на те, що така робота здійснюється з урахуванням соціальних чинників, які суттєво впливають на соціалізацію і ресоціалізацію людей [8].

Перші соціальні працівники з'явилися у деяких європейських країнах (Великій Британії, Німеччині) і США наприкінці XVIII ст. Це були представники благодійних організацій (спочатку їх називали «доброчинними відвідувачами»; власне термін «соціальний працівник» був введений С. Паттеном у 1900 р.), які на добровільних засадах надавали допомогу бідним, формували в них вміння і навички самопомоги, сприяли в здобутті освіти, працевлаштуванні, виявляли турботу про здоров'я цієї категорії населення [9].

У закордонній науковій літературі описано два підходи до *періодизації історії соціальної роботи*: 1) розгляд історії соціальної роботи з позиції генезису професії; 2) осмислення історії соціальної роботи з позиції генезису суспільної практики як форми соціальної активності [10].

У межах *першого підходу* розкриваються історичні детермінанти становлення цієї професії. При цьому важливо відзначити, що генезис соціальної роботи закордонні фахівці (М. Банкет, М. Байльман, В. Мюллер) розглядають у контексті становлення національної моделі соціальної роботи і використовують *три головні підстави для періодизації* (табл. 1).

Таблиця 1

**Підходи зарубіжних дослідників до періодизації соціальної роботи
з позицій генезису професії**

Перший підхід (М. Банкет)	Другий підхід (М. Байльман)	Третій підхід (В. Мюлер)
<p>I період (1870–1900 рр.) – розвиток елементів соціальної роботи.</p> <p>II період (1900–1920 рр.) – розвиток методів індивідуальної роботи з клієнтом за ситуацією.</p> <p>III період (1920–1950 рр.) – розвиток шкіл соціальної роботи і групових методів соціальної роботи.</p> <p>IV період (з 1950 р.) – дотепер – розвиток системи соціальної роботи за видами, типами і напрямками</p>	<p>I фаза, вихідна (початок ХХ ст.).</p> <p>II фаза (1950-ті рр.) – запозичення американських методів.</p> <p>III фаза (1968–1975 рр.) – критика методів соціальної роботи.</p> <p>IV фаза (1980-ті рр.) – диференціація видів соціальної роботи.</p> <p>V фаза (з 1990-ті рр. – дотепер) – створення нових напрямів соціальної роботи</p>	<p>I період (1900–1919 рр.) – період благодійності.</p> <p>II період (1919–1933 рр.) – реформи веймарської республіки в напрямі соціальної роботи.</p> <p>III період (1933–1945 рр.) – націоналістична народна благодійність.</p> <p>IV період (1945–1949 рр.) – повоєнний період зі своїми методами соціальної роботи.</p> <p>V період (1949–1960 рр.) – період запозичення досвіду інших країн.</p> <p>VI період (з 1960 г.) – розвиток соціальної держави та соціальної роботи в ній</p>

Як бачимо з табл. 1, періодизація відбувається в таких напрямках:

1. На основі історичної динаміки видів професійних практик (М. Банкет). У межах такого підходу зважають на те, у який спосіб відбувалося розширення практики соціальної роботи на національному рівні, як розвивалися види професійної діяльності від їх зародження і до піднесення на рівень провідної форми практики на певному відрізьку часу.

2. На основі провідних історичних наукових парадигм, що визначають види практик (М. Байльман). Осмисленню при цьому підлягають еволюція практичних моделей соціальної роботи, зміни та переваги тих чи інших принципів, методів професійної допомоги. Так, послідовно розглядається заміщення діагностичної школи соціальної роботи на функціональну, відбувається розширення моделей допомоги на основі психологічних і соціальних парадигм.

3. Виходячи з уявлень про професійну діяльність як цілісний процес, в межах якого відбувається історична трансформація

методів практики і наукових парадигм (В. Мюллер). З цієї точки зору аналізується розвиток соціальної роботи в контексті соціально-політичних реалій, розкриваються зміни сутності місії в суспільстві соціальної роботи, при цьому формам, методам професійної практики надається вторинне значення.

У межах другого підходу до періодизації історії соціальної роботи – осмислення її історії з позиції генезису суспільної практики як форми соціальної активності – дослідники обирають більш широкий контекст у різні історичні періоди (табл. 2). При цьому соціальна робота тлумачиться:

– по-перше, з точки зору процесів, з яких надалі формується професійна соціальна робота. Такі тенденції прослідковуються в працях Дж. Хендела, В. Треттнера;

– по друге, з точки зору дослідження генезису професійної соціальної роботи в річці історичного процесу опікування, який поширювався як на дітей, так і на дорослих. Такий підхід характерний, зокрема, для Д. Шилінга.

Таблиця 2

Підходи зарубіжних дослідників до періодизації соціальної роботи з позицій генезису соціальної допомоги

<i>Перший підхід</i> (Дж. Хендел, В. Треттнер)	<i>Другий підхід</i> (Д. Шилінг)
I період (XXIV ст. до н. е. – XIX ст.) – соціальне забезпечення. II період (XIX–XX ст.) – професійна соціальна робота	Бідність і піклування про бідних у Середньовіччі (XII–XIII ст.). Бідність і піклування про бідних до початку Нового часу (XIV–XVI ст.). Бідність і піклування про бідних у період абсолютизму і Просвітництва (XVII–XVIII ст.). Бідність і піклування про бідних у період індустріалізації (XVIII–XIX ст.). Бідність і благодійне піклування (1900–1945 рр.). Бідність і допомога в соціальній роботі (з 1945 р.).

Як показує аналіз першоджерел, загалом до періодизації розвитку змісту соціальної роботи застосовуються різні підходи: підхід з позицій заходів держави щодо регламентації інститутів суспільної опіки; еволюційний підхід на основі зміни ролі держави у справі суспільної опіки; мультикультурний підхід на основі змін світових інститутів допомоги.

Періодизація вітчизняної історії соціальної роботи найбільш адекватно відображає епохальні зміни в нашому національному просторі та, відповідно, зміни суб'єктів та об'єктів допомоги й взаємодопомоги, інститутів підтримки, ідеології соціальної допомоги та включає в себе *два основних етапи*:

1. Період осмислення практики допомоги в традиціях епохи суспільного піклування – до 1917 р.

2. Період осмислення соціальної роботи після 90-х рр. XX ст.

У структурі першого періоду виокремлюють три напрями, які розкривають сутність становлення вітчизняної історіографії у сфері суспільного піклування:

– з позицій застосованої державою регламентації інститутів суспільного піклування;

– еволюційний напрям – на основі зміни ролі держави у сфері суспільного піклування;

– мультикультурний напрям – на основі зміни світових інститутів соціальної допомоги.

Перший етап характеризується неоднозначністю в розумінні історичного процесу соціальної допомоги, що підтверджується різними поняттєвими інтерпретаціями історичного процесу суспільного піклування, благодійності, взаємодопомоги, суспільної благодійності. Попри різні поняттєві дефініції, зазначені підходи об'єднує те, що всі вони розглядають історичну еволюцію громадського піклування як діяльність, дотичну до соціальної роботи.

Історичне вивчення громадської опіки дослідниками XIX ст. мало не тільки науковий, але й прикладний характер. Е. Максимов при цьому використовує статистичний метод для опису стану суспільного піклування, що дозволило вийти на наукові способи організації суспільного піклування як на рівні держави, так і на рівні окремих територій. Це й ж «прикладний» бік вивчення історії суспільного піклування характерний для багатьох досліджень тих років, включаючи і В. Гер'є.

В основу періодизації за А. Стогом покладено розуміння історичних заходів влади до вирішення соціальних проблем у державі.

Отже, ми можемо стверджувати, що у вітчизняній історіографії сформувалися певні підходи в напрямі періодизації соціальної роботи від національного рівня до загальносоціального (табл. 3) [10].

Підходи до періодизації суспільного піклування

Перший підхід (А. Стог)	Другий підхід (Е. Максимов)	Третій підхід (В. Гер'є)
Періодизація на основі заходів керуючої влади щодо організації допомоги та підтримки: I етап (996 р. – XIV ст.). II етап (XIV–XVII ст.). III етап (1701–1775 рр.). IV етап (1775–1801 рр.). V етап (1801–1818 рр.).	Пояснення та розуміння суспільного піклування на основі статистичного підходу (підходу державності): I етап – благодійність. II етап – формування ідей державної допомоги. III етап – зародження ідеології та системи суспільного піклування. IV етап – епоха організованих державних і суспільних сил. V етап (з 1861 р. – кінець XIX ст.) – вирішення питань бідності й становлення нормативно-правової бази суспільного піклування	Розуміння становлення суспільного піклування на основі загальних для усіх країн стадій розвитку В основі – інституціональні зміни форм допомоги: – милостиня; – благодійність – заклади піклування

Становлення професії соціального працівника в Україні відрізняється від становлення її в Європейських країнах та США і має особливу історію розвитку та походження. У нашій країні ця професія є відносно молодою, однак процес її становлення має певні передумови, що з'явилися ще наприкінці XIX ст., оскільки організації, які займалися благодійністю, існують з давніх часів. Спочатку соціальне піклування відбувалося на релігійному рівні, пізніше на світському і, як зазначає науковець Г. Попович, цей історичний поступ був багато в чому схожим з країнами Західної Європи та США до 1917 р.

У період існування СРСР, у складі якого опинилася й Україна, політика соціального розвитку не передбачала особливої практики і впродовж багатьох років не визначалась як самостійна науково-професійна діяльність. Однак діяла як специфічна форма соціальної роботи, яка існувала у вигляді системи соціального забезпечення, державного страхування та охорони здоров'я. Науковці І. Зверева, В. Поліщук, Г. Попович зазначають, що

соціальною роботою були охоплені сфери охорони матері та дитини, їх патронаж і диспансеризація, освітні системи, культурні та пенітенціарні заклади [7].

Остаточне становлення в Україні професії «соціальний працівник» відбулося в 90-х рр. XIX ст. Науковці І. Козубовська, І. Мигович пов'язують це із соціальним статусом, головними чинниками якого є престиж професії, рівень доходу та рівень достатку. Як зазначає О. Карпенко, завоювання статусу «соціальний працівник – професіонал» із самого початку становлення професії відбувалося «суперечливо й складно» [10].

Професійна компетентність соціального працівника, її структура та зміст

Початок 90-х років став епохою кардинальних змін у житті громадян України. З'явилися численні соціально-економічні труднощі, які можна було подолати тільки за умов організованої соціальної підтримки. Саме в цих умовах зростає необхідність у створенні та розвитку соціальних служб. У міру підвищення значущості соціальної роботи як суспільного виду діяльності постає необхідність підготовки висококваліфікованих кадрів – соціальних працівників, актуалізується проблема теоретичної розробки соціальної роботи як наукового й практико-орієнтованого напрямку [5].

На цьому етапі в Українській державі працівник соціальної сфери має визнаний соціальний статус та належить до сформованої на наукових засадах професійної групи з певними характерними для неї ознаками: провадить діяльність, яка співвідноситься із загальними цінностями суспільства; належить до існуючого професійного товариства, орієнтованого на служіння людям; входить у цю професійну групу після обов'язкового системного професійного навчання; управляє своїми діями на основі етичного кодексу.

Інноваційні процеси в соціальних установах, зміни в соціальних службах, впровадження нових соціальних технологій актуалізують проблему підготовки майбутніх соціальних працівників, спроможних працювати в соціальній сфері і забезпечувати виконання головних напрямів соціальної роботи: соціальний захист прав людини на гідне життєзабезпечення; розвиток стабільного

життєзабезпечення людей, їхніх сімей; самореалізація особистості в сучасних умовах; недопущення й профілактика насильства в суспільстві; підтримка незахищених верств населення. Для цього соціальний працівник повинен мати освіту за професійним спрямуванням і опанувати відповідні професійні компетентності.

Компетентність, за визначенням О. Ігнат'єва, – вищий ступінь володіння знанням або прояв знань. Н. Брюханова під компетентністю розуміє властивість професіонала, яка вказує на його спроможність доцільно й ефективно діяти за певних обставин, тобто реалізовувати певні групи досвідних надбань стосовно тих чи інших напрямів або етапів здійснення діяльності, зокрема професійної діяльності.

У наш час більш значущими є не окремі знання, а система знань, що виражається в умінні вирішувати повсякденні та професійні проблеми, здатності до іншомовного спілкування, підготовці у сфері нових інформаційних технологій. Тому в сучасній педагогіці виокремлюють освітній напрям, який називають компетентнісним підходом. Огляд наукової літератури показує, що протягом останнього десятиліття з'явилася низка праць, які стосуються вивчення шляхів досягнення високої професійної компетентності [1].

На цей час у науковій літературі немає єдиного підходу до тлумачення поняття «професійна компетентність». Різноманітність трактувань цього поняття зумовлена різноплановістю підходів до виконання завдань, серед них: особистісно-діяльнісний, системно-структурний, культурологічний та ін.

Теоретичний аналіз поглядів вітчизняних і закордонних вчених, які займаються проблематикою професійної компетентності (Л. Анциферова, Ю. Варданян, П. Вейл, Л. Ено, І. Климкович, Н. Кузьміна, А. Маркова, Ф. Меєрн, М. Меском, Л. Мітіна, В. Огарєв, Ф. Хедуорі, М. Чошанов та ін.), дав можливість стверджувати, що при всій різноманітності позицій авторів виявляються загальні положення.

По-перше, вироблено єдине смислове поле концепції компетентності взагалі і професійної компетентності зокрема, в якому професійна компетентність розглядається як сукупна, цілісна характеристика (якість, властивість) особистості, що інтегрує в собі окремі часткові складові (компоненти, компетенції) [3].

По-друге, професійна компетентність визначається як прояв на практиці прагнення й здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, навички, досвід, особистісні якості) задля успішної продуктивної діяльності в професійній сфері, усвідомлення соціальної значущості й особистої відповідальності за результати цієї діяльності, необхідності її постійного вдосконалення.

По-третє, становлення професійної компетентності може ефективно здійснюватися в процесі безперервної професійної освіти.

У педагогічній науці професійна компетентність розглядається як сукупність знань, умінь, що визначають результативність праці; обсяг навичок для спільного виконання завдань; комбінація особистісних якостей, вектор професіоналізації; єдність теоретичної та практичної готовності до праці. Професійна компетентність, на думку О. Деркача, – це єдиний комплекс знань, умінь і навичок, психологічних особливостей (якостей), професійних позицій та акмеологічних варіантів [9].

У контексті досліджень Н. Пов'якель професійна компетентність розглядається як інтегральна характеристика професіоналізму, яка дозволяє визначити рівень підготовленості та здатність особистості успішно вирішувати професійні завдання й виконувати професійні обов'язки. Тому професійна компетентність є основним компонентом професіоналізму та визначальним фактором успішності реалізації соціальних та життєдіяльнісних функцій фахівця [3].

Професійна компетентність – це здатність людини розв'язувати певне коло професійних завдань. Професіоналізм складається з багатьох професійних компетентностей. Учені виокремлюють певні групи професійних компетентностей, а саме: компетентність у професійній діяльності, компетентність у професійному спілкуванні і компетентність у реалізації особистості професіонала [9].

З цієї точки зору розглянемо специфіку професійної компетентності фахівця із соціальної роботи. Виходимо з того, що спеціаліст соціальної роботи здійснює свою професійну діяльність у системі «людина – людина», а його робота полягає у наданні допомоги конкретній людині – клієнтові (або групі клієнтів) соціальної служби. Одне з основних його призначень при наданні допомоги слабо захищеним категоріям громадян полягає в зміні соціальної ситуації.

Опрацювання наукових і методичних джерел, аналіз змісту і стану професійної підготовки соціальних працівників дозволяє припустити, що необхідною умовою успішного становлення професійної компетентності є сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь і навичок, які дозволяють розв'язувати завдання професійної діяльності. У більшості країн зміст професійної компетентності соціального працівника включає як рівні базової і спеціальної освіти, так і вміння акумулювати широкий досвід у практичній діяльності, формування професійних умінь і навичок.

Різні аспекти змісту цього поняття активно обговорюються в науковій літературі. Зокрема О. Деркач [2, с. 45], вважає, що професійна компетентність входить у підструктуру професійних характеристик професіограми фахівця що, у свою чергу, означає систему вимог, умов і факторів, які сприяють прогресивному розвитку професійної майстерності та особистості фахівця.

В. Шаповалов [7, с.76] розглядає професійну компетентність як поєднання психічних якостей, як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, як оволодіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції.

В. Якунін виокремлює внутрішні й зовнішні критерії успішності навчання та виховання фахівця. До внутрішніх належать:

- загальна і професійна компетентність;
- професійна спрямованість і навчальна мотивація;
- активність;
- розумова самостійність;
- творчість;
- здатність до самовдосконалення.

Зовнішніми критеріями успішності є:

- адаптація випускника на виробництві;
- професійна стійкість випускника на виробництві;
- темпи зростання професійної майстерності і пов'язані з ними посадові підвищення.

В. Слатьонін професійну компетентність пов'язує з наявністю спеціальних знань, умінь і навичок, з особливими властивостями особистості. Ці «особливі властивості» можна розглядати як здатності індивіда, необхідні для успішного виконання професійних функцій.

Т. Базаров вбачає в професійній компетентності три компоненти: методичний, що включає професійні вміння, прагнення до

самовдосконалення, професійну самосвідомість, широкий кругозір, творчість і високий освітній рівень соціальних працівників; організаційний, який передбачає наявність організаторських здібностей, цілеспрямованості, впевненості в собі, оперативності, уважності, тактовності, толерантності; соціальний компонент, який охоплює адаптивність, емпатію, гуманність і життєвий досвід.

Найбільш повно поняття *професійної компетентності* розглянуто в працях А. Маркової, яка поділяє це поняття на види [6]:

Спеціальна компетентність – власне професійна діяльність на досить високому рівні, здатність проєктувати свій подальший професійний розвиток.

Соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, а також прийнятими в цій професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своїх професійних дій.

Особистісна компетентність – прийоми особистісного самовираження й саморозвитку, засоби протистояння професійній деформації особистості.

Індивідуальна компетентність – методи самореалізації та розвитку індивідуальності в межах професії, несхильність до професійного вигорання, уміння раціонально організувати процес роботи без перевантажень часу і сил, без втоми.

Різні аспекти професійної компетентності соціальних працівників розкриваються в працях Н. Амінова, А. Арнольда, Л. Гусякова, І. Зимньої, П. Павленка, А. Капської, А. Савінової та ін. У наукових працях В. Беха, Т. Грига, Т. Ганслі, О. Карпенко визначено основні підходи до формування правової компетентності фахівців різного профілю, що є важливою і для соціального працівника.

Розглянемо підходи до трактування професійної компетентності соціального працівника. Наприклад, за В. Орловою, це специфічна здатність індивіда, яка необхідна для ефективного виконання конкретного виду соціальної роботи, на основі якої визначено професійно важливі особистісні якості, знання, уміння, навички та ціннісні орієнтації.

І. Пантук під професійною компетентністю соціального працівника розуміє інтегративне особистісно-діяльнісне новоутворення, пов'язане з професійною спрямованістю особистості та передбачає

збалансоване поєднання знань, умінь і сформованої професійної позиції, що дозволяє самостійно і якісно виконувати завдання професійної діяльності. Наголосимо на тому, що в цьому визначенні дослідник вбудовує в структуру професійної компетентності елементи «сформована професійна позиція» і «професійна спрямованість».

Е. Бондаревська і Е. Юріна виокремлюють такі види професійної компетентності соціального працівника [1]:

- Професійно-педагогічна, до головних показників якої належать: знання педагогічної культури, вміння ставити і розвивати завдання, володіння варіативною методикою роботи, вміння аналізувати особистісний досвід.

- Комунікативна – здатність всебічно й об'єктивно сприймати людину, викликати в неї довіру.

- Соціально-психологічна – здатність реалізовувати найважливіший напрям педагогічної галузі.

- Психолого-педагогічна – системний проявів професіоналізму.

- Наукова – знання науки, представником якої є фахівець. Оскільки в соціальній роботі використовується міждисциплінарний підхід, потрібні знання з різних наукових сфер. Сюди ж входять навички та вміння застосовувати наукові знання в соціальній роботі.

Н. Харитонова розглядає підструктури професійної компетентності соціального працівника з точки зору сформованості у фахівця певного комплексу умінь. Автор виокремлює:

- Проєктивну компетентність – уміння визначати тактичні й стратегічні завдання, через досягнення яких реалізується професійний процес.

- Інформаційну та прогностичну компетентності – конструктивні вміння композиційного впорядкування знань.

- Організаторську компетентність – уміння керувати діяльністю.

- Комунікативну компетентність – комунікативні вміння впливу на суб'єктів соціального процесу;

- Аналітичну компетентність – уміння адекватно оцінювати рівень власної діяльності.

У праці А. Маркової «Психологія професіоналізму» структура професійної компетентності охоплює такі якості:

- професійні психологічні та педагогічні знання;
- професійні педагогічні позиції, настанови;
- особистісні особливості, що забезпечують оволодіння професійними знаннями і вміннями.

Більш широкий спектр здібностей (умінь), що характеризують фахівця соціальної сфери, визначає В. Якунін. Дослідник до їх переліку включає:

- Уміння самостійно визначати мету і завдання професійної діяльності.
- Уміння забезпечувати інформаційну складову професійної діяльності.
- Здатність прогнозувати результати професійної діяльності.
- Здатність оцінювати та аналізувати досягнення й результати.

Проаналізувавши результати досліджень, можна сказати, що *професійна компетентність соціального працівника – це не лише сукупність професійних та особистісних характеристик, вона також включає в себе вміння знаходити та використовувати у своїй роботі інноваційні сучасні технології.* Це зумовлює наявність у спеціаліста здатності до оволодіння:

- *культурою комунікації*, що передбачає вміння орієнтуватися в певній ситуації, правильно визначити особистісні особливості та емоційні стани інших людей;

- *інформаційною культурою* – умінням отримувати інформацію в соціальній сфері, перетворюючи її в зміст роботи, умінням передавати інформацію клієнтам, з якими працює фахівець;

- *аналітичної культурою* – умінням обирати методи роботи в контексті ситуативного підходу (стиль бесіди, етапи консультування, поєднання різних форм роботи), способи спілкування з людьми залежно від їх статусу, становища;

- *професійною культурою.*

Основою особистості соціального працівника має бути *моральність* як внутрішня, духовна якість особистості, потреба діяти відповідно до вимог етики і моралі, творити добро, приносити людям блага.

Враховуючи всі вищезазначені підходи до визначення структури та характеристик професійної компетентності соціального

працівника, ми можемо стверджувати, що, незважаючи на багатогранність підходів, єдиного визначення структурних компонентів професійної компетентності соціального працівника в науковій літературі не існує. Це пояснюється широким спектром і колом сфер, в яких потрібна допомога професіонала із соціальної роботи: сфера освіти, волонтерські рухи, допомога та робота з людьми пенсійного віку, робота з людьми, які опинилися в складних життєвих ситуаціях, робота із сім'ями та ін.

Н. Платонова зазначає, що в цей час підготовка соціальних працівників в установах освіти передбачає багато спеціалізацій. П. Шептенко і Г. Вороніна визначають найбільш поширені з них: соціальний сімейний педагог або працівник сімейного профілю; громадський (сільський) соціальний педагог або соціальний працівник; фахівець із соціальної роботи з дітьми та молоддю; фахівець з організації культурного дозвілля; валеолог, фахівець з охорони здоров'я, медичний соціальний працівник; соціальний еколог; соціальний працівник, який спеціалізується на проблемах зайнятості; соціальний педагог-дефектолог; шкільний соціальний педагог та ін. Кожна сфера потребує від соціального працівника особливих знань, умінь та навичок, які важливі в цій особливій галузі. Отже, зміст професійної компетентності включає в себе як елементи базової та спеціальної освіти, так і вміння акумулювати широкий досвід у практичній діяльності.

У зв'язку з цим, враховуючи вищезазначене, ми спробували визначити у структурі професійної компетентності соціального працівника ті компоненти, які можна вважати провідними або базовими для визначення рівня розвитку у будь-якій сфері роботи соціального працівника. Серед них такі (рис. 1).

Розумово-ідентифікаційна компетентність у соціальній роботі: усвідомлення приналежності до професійної спільноти; розуміння призначення професії фахівця соціальної роботи; володіння нормами професійної діяльності, висока ефективність; досягнення позитивних результатів у вирішенні проблем клієнта; професійна майстерність; професійне мислення, професійна інтуїція, самостійність у вирішенні проблем клієнта; оптимальна психологічна цінність результату, відсутність втоми і перевантаження.

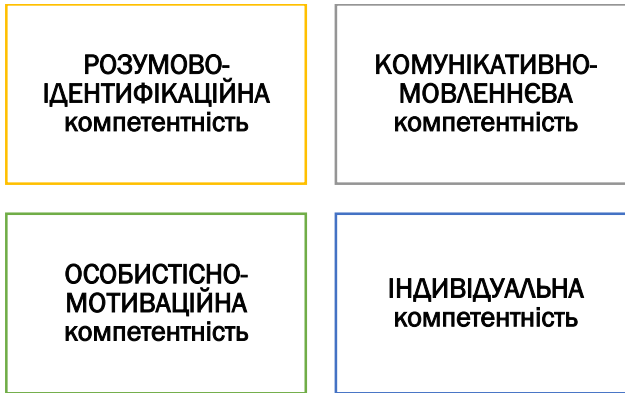


Рис. 1. Базовий набір професійної компетентності фахівця із соціальної роботи

Комунікативно-мовленнева компетентність у соціальній роботі: володіння нормами професійного спілкування, етичними нормами професії; спрямованість професійних результатів на благо клієнта; соціальна відповідальність за свої професійні дії; вміння співпрацювати, легка сумісність; готовність до змін у міжособистісних відносинах, вміння впливати на ці процеси; вміння викликати в соціумі інтерес до результатів своєї професії; вміння спілкуватися мовою клієнта, висока мовленнєва культура.

Особистісно-мотиваційна компетентність спеціаліста із соціальної роботи: стійка професійна мотивація; наявність позитивної «Я-концепції», самоцінність; творча настанова, свідомо професійна творчість у роботі з клієнтом; адаптація до професії, самоаналіз, рефлексія, особистісне пристосування до професії і професії до себе, переважання позитивного емоційного настрою, задоволення професійною діяльністю.

Індивідуальна компетентність фахівця соціальної роботи: цілісна професійна самосвідомість, знання професіограми своєї професії; прийняття себе як професіонала; саморозвиток професійних здібностей; інтернальність як бачення в собі причин успіху / неуспіху; потужне цілепокладання, побудова власної стратегії професійного зростання і реалізація сценарію свого професійного життя; здатність до підвищення кваліфікації та

постійного професійного навчання; спираючись на минулий досвід у роботі з клієнтами; спрямованість результатів свого професійного розвитку на благо інших людей, своїх клієнтів.

На основі визначених вище загальних компетентностей можна визначити *чинники*, які дають можливість вивчати рівень їх сформованості. До них належать:

- вияв професійної спрямованості (мотивації) і професійно значущих рис особистості фахівця;
- рівень фундаментальної (базової) підготовки;
- рівень самоосвіти;
- рівень знань і навичок у сфері майбутньої діяльності;
- практичний досвід;
- рівень професійної підготовленості;
- рівень розвитку особистісних якостей.

Наявність у людини диплома, сертифіката, що підтверджує рівень її кваліфікації (а частіше – деякої сукупності знань, обізнаності в цій професійній сфері), – це необхідна (але недостатня) умова для подальшого становлення професіоналізму. Людина може здобути цю властивість у результаті спеціальної підготовки і великого досвіду роботи, але може й не здобути її, а лише «бути зазначеним» професіоналом [3].

На основі аналізу наукової літератури визначених нами структурних компонентів та факторів, які, на наш погляд, допоможуть визначити рівень розвитку професійних компетентностей соціального працівника будь-якої сфери, можна розробити професіограму яка включає в себе всі розглянуті вище аспекти.

Професіограма соціального педагога є зразком, в якому подано головні якості особистості: знання, вміння і навички. Це документ, в якому наведено повну кваліфікаційну характеристику соціального педагога з позиції вимог до його знань, умінь і навичок, його особистості, здібностей, психофізіологічних можливостей і рівня підготовки.

Головна сфера діяльності соціального педагога – соціум. При цьому пріоритетною є сфера відносин у сім'ї та її найближчому оточенні за місцем проживання родини. Соціальний педагог здійснює роботу з дітьми, їхніми сім'ями.

Мета діяльності соціального педагога – організація профілактичної соціально значущої діяльності дітей і дорослих у соціумі.

Соціальний педагог *повинен знати*: основи соціальної політики держави й соціально-правового захисту дитинства, правові акти, що регулюють захист материнства й дитинства, охорону прав неповнолітніх, захист дітей-інвалідів; теорію та історію соціальної педагогіки, теорію і методику діагностики особистості та її мікросередовища, форми і методи соціальної роботи із сім'єю, різними групами і категоріями населення; методи соціологічних досліджень; інструментарій індивідуальної та групової комунікації, педагогічного консультування [2].

Вивчаючи професійну спрямованість, морально-психологічну і професійно-ділову підготовленість, з огляду на специфіку діяльності, можна скласти досить об'єктивну *модель професіограми соціального працівника* і визначити такі структурні блоки:

1. *Зміст праці*: соціальний педагог сприяє розвитку дітей і підлітків за допомогою виховної та корекційної роботи з ними в різних соціумах, запобігає проблемі, своєчасно виявляє та усуває причини, що породжують її; забезпечує профілактику різного роду негативних явищ (морального, фізичного, соціального типу), відхилень у поведінці людей в їх спілкуванні.

2. *Професійно важливі якості*: комунікабельність, делікатність, тактовність у спілкуванні, доброзичливість, чуйність, чутливість, милосердя, емпатія, організаторські здібності, здатність надавати підтримку іншій людині і стимулювати її на розвиток власних сил, безкорисливість, чесність, відповідальність, висока моральність, ініціативність, працездатність, наполегливість.

3. *Опис професії*: діяльність соціального педагога орієнтована на всі категорії населення, людей різного віку, різних професій, соціальних груп, на роботу з людиною в особистісному контексті, в її соціумі, навколишньому мікросередовищі, у сфері спілкування з пріоритетом на вирішення виховних завдань.

Отже, наголошуємо на важливості практичної підготовки компетентного фахівця із соціальної роботи, здатного усвідомлювати, розуміти й аналізувати свої професійні дії, відчувати свою приналежність до групи фахівців, зміцнюючи тим самим професійну ідентичність, здатного застосовувати набуті знання і вміння для вирішення конкретних завдань. Вітчизняні вчені, аналізуючи проблему компетентності, розкривають зміст цього поняття крізь призму провідної діяльності соціального працівника.

Список використаних джерел

1. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2007. № 4. С. 40–49.
2. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект). *Высшее образование сегодня*. 2006. № 8. С. 20–26.
3. Игнатьева Е. О менеджменте знаний и неявном знании в образовании. *Высшее образование в России*. 2006. № 12. С. 36–41.
4. Логвиненко Т. Історичні аспекти становлення професійної підготовки фахівців соціальної сфери у скандинавських країнах *Людинознавчі студії*. Дрогобич, 2014. Вип. 29. Ч. 2. С. 122–130.
5. Кубіцький С.О. Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах: навч. посіб. Вид. 3-тє. доп. і перероб. К.: Міленіум, 2015. 300 с.
6. Міщик Л.І., Демченко О.П. Вступ до спеціальності «Соціальна педагогіка»: навч. посіб / за заг. ред. Л.І. Міщик]. К.: Слово, 2013. 328 с.
7. Попович Г.М. Історія соціальної роботи в Україні і за рубежом: навч. посіб. Ужгород : Гражда, 2000. 143 с.
8. Зверева І.Д., Безпалько О.В., Харченко С.Я. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / ред.: І.Д. Зверева, Г.М. Лактіонова. К.: Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.
9. Карпенко О.Г., Сафонова Л.В. Содержание и методика психосоциальной работы: учеб. пособие. Саратов: Академия, 2006. 215 с.
10. Шанін Т. Соціальна робота як культурний феномен сучасності: нова професія й академічна дисципліна в контексті соціальної теорії та політичної практики сьогодення. *Соціальна політика і соціальна робота*. 1998. № 1–2. С. 39–67.

РОЗДІЛ 2 ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ФАХІВЦІВ

V. Simkhovich, D. Naumau, F. Mikhaillik

State Youth Policy as a Factor Of Development of the Belarusian Students' Social and Personal Competences

A modern society makes higher demands to personal development of the university students who should be ready to identify and effectively solve various professional, social and personal problems seen as an integral condition of human life in all spheres of the society. The target attitude entailed introduction of a competency-based approach in the system of education in the Republic of Belarus. The approach focuses on the learning outcomes which are not interpreted as the sum of knowledge but the individual's ability and readiness to act in different situations. Educational outcomes are coined as competencies. Currently, the republican education, in general, and higher professional education, in particular, is identified as practice-oriented, and the competency-based approach is proclaimed as the basic one [1]. No doubt that the competency-based approach is also a decisive factor in enhancing the personal and applied orientation of the educational process at the university. And although introduction of the competence-based approach caused discussions in the pedagogical community of the country [2], Belarusian teachers admit that in modern interpretation the given approach means rejection of translating the knowledge obtained by others to students and development of a system of the learners' universal and professional competencies enabling them to use the given knowledge and skills in practice in various and changing situations.

The transition of higher education from the knowledge-based paradigm to the competence-based educational model is an urgent problem of pedagogical theory and practice that actualizes the issues important within the educational process – development of the students' subject area knowledge and skills, as well as their effective applied use to solve various social and professional problems. In terms

of theoretical conceptualization widely known are both the developments by individual researchers (V. Baydenko, L. Grebnev, I. Zimnyaya, P. Tretyakov, A. Khutorskoy, E. Zeer etc.) and a Council of Europe project *Tuning Educational Structures in Europe*. Thus, among the generic competences relevant for learners and student youth the Council of Europe identified the following competences: social (ability to take responsibility, participate in group decision-making, solve conflicts in a non-violent way), communicative (knowledge of oral and written communication in different languages) and personal ones (readiness for continuous professional development, ability of self-actualization and self-development). In its turn, in the Tuning project among the generic competences a group of interpersonal competences is distinguished. It includes individual abilities relating to the capacity to express one's own feelings, critical and self-critical abilities, and social skills relating to the interpersonal skills or teamwork, or the expression of social and ethical commitment. These tend to favor processes of social interaction and of cooperation [3, p. 71].

Analytically it is rational to rely on the idea of implementing a competency-based approach in higher professional education, within which two groups of competencies are distinguished: key (general scientific, instrumental, social-personal and general-cultural) and professional (competences by type of activity). Under the given approach competences are considered as a result and quality criterion of the learning process in higher education, as an indicator of the individual's combined theoretical knowledge and practical activity.

No doubt, the categories of competency and competence differ in their meaning. We share the opinion by the Russian researcher A. Khutorsky who interprets *competence* as a normative requirement for the learner's training needed for his effective and productive activity in a particular area. In other words, competence is a person's ability to perform any activity on the basis of knowledge, skills, attitudes and work experience acquired during his training. Competences make up the content component of learning. As for *competency*, it is understood as a person's actual internal quality that determines his ability to perform activities based on the formed competence, i.e. competence-based quality [4, p. 86]. The conclusion is vivid: if there are no competences formed, there is no competency.

However, the problem of professional training of specialists actualizes not only designing and implementing of the educational process in higher education directed to form an appropriate entity of key and professional competences, but also using of the additional socio-technological tools of professional socialization. Here, the state youth policy in its various directions and forms and how it is used to develop the Belarusian students' social and personal competences is of particular interest. Accordingly, identifying the possibilities and potential of using socio-technological and informal educational tools to form the Belarusian students' social and personal competencies actualizes the topic of the article.

Students' social and personal competences of as a component of professional mastery

The Belarusian experience of implementing the competency-based approach in education enables to highlight particular *methodological principles* that characterize managerial and pedagogical approaches to designing of the educational and upbringing processes in higher education:

- *principle of complexity assuming* that all types of competences in the process of activity are formed in interconnection;

- *principle of situationality and creativity* that implies creating the situations which make the teacher not only update the existing knowledge, abilities and skills, but also search for non-standard ways of getting out of the problem situations;

- *principle of context* which implies conducting work in the context of professional activity, solution of professional tasks that ensures the practical orientation of the educational process;

- *principle of relevance derived from understanding the competence* as an ability needed in the future professional activity of a specialist;

- *principle of rationalism* that presupposes making the conditions for the teacher to choose rational methods, techniques, ways of solving the set didactic and professional tasks;

- *principle of cooperation* that is realized via participation in collective thought activity and ensures that the students acquire the methods of effective interpersonal communication;

- *principle of self-organization, self-education, and reflexivity* that suggests organizing of such an educational environment which stimulates the teacher to take the position of a subject, consciously, and purposefully work on himself [5, p. 45].

The competency-based approach in higher education requires that the university should build up a developing socio-cultural environment that ensures creating the conditions needed for the comprehensive development of the student's personality. And social and personal competences play a particular role in the formation of the personality as they make the axiological and motivational grounds for the future specialist's professionalism. In fact, formation of the learners' social and personal competences which are provided as one of the basic outcomes of obtaining higher education at university, is one of the criteria for the success and effectiveness of students' personal development.

In modern scientific literature there are various theoretical approaches which try to determine the structure, content and conditions for developing the students' social and personal competences. In general, social and personal competences are most often defined in the context of the person's ability to effectively interact with other people, social groups, society as a whole, thereby ensuring the individual's personal self-development and self-realization in conditions of social communication. As social and personal competences occupy an invariant position in relation to the professional activity, it enables to consider them as an important and objective factor in the individual's social and professional mobility, a guarantee of his social success [6]. The structure and content of social and personal competences is developed (Table 1) based on the theoretical analysis of approaches to defining the competence, its essence and component composition as discussed in various scientific works by native and foreign researchers [7-9].

The educational process in Belarusian higher education is aimed at forming the entire range of university graduates' competences: academic, professional and social-personal. The students' academic and professional competences are formed and developed in the learning process when academic subjects included in the curriculum are studied (i.e. at lectures, practical, seminar and laboratory classes, pedagogical and industrial practices). But from a methodological point

of view social and personal competences are formed in a broader context by solving practical and research problems in the learning and upbringing processes implemented within the system of higher professional education [10]. Functionally they are formed as an epiphenomenon of learning, participation in scientific and practical conferences, subject-related Olympiads, cultural and sports events, volunteer events.

Table 1

Structure of students' social and personal competences

Personal competences	Social competences
Intrapersonal competences that characterize knowledge of the psychological characteristics of one's own personality (type of temperament, introversion, extroversion etc.), as well as the ability to use this knowledge in formation of an individual style of activity	Competences of interpersonal communication in various spheres of social life of a multicultural society (abilities, knowledge, skills and real experience of interpersonal interaction)
Competences of self-knowledge and self-development that characterize the ability to objectively determine personal strengths and weaknesses, to correct negative traits of the character in a timely manner	Competences of constructive social interaction that characterize the ability to timely identify and assess conflict situations, build up a constructive model of behavior in a conflict situation based on respect for an alternative position
Competences of self-planning that characterize the ability to set goals for personal and professional development, determine and realize the ways of their legal achievement	Competences of conducting group activities that characterize the ability to cooperate with other people within particular role models to solve the definite problems and achieve the set goals
Competences of personal self-realization and self-actualization that characterize the socio-psychological attitude to constantly improve one's own professional qualifications, ability to objectively assess one's own professional qualities and prospects for further development, taking into account the resource base available	Competences of leadership that characterize the skills of organizing group activities, ability to take personal responsibility for the group decisions made and predict their consequences, readiness and ability to take an active civic position
Competences of planning and time management that characterize the ability to rationally plan and organize one's own activities, leisure and recreation	Digital competences that characterize the degree of mastering information and communication technologies needed in professional activity and for organizing interpersonal interaction
Competences of health preservation that characterize the ability to maintain one's own mental and physical health, resist stress	

Source: [4; 6–9].

In this case, Russian researchers suggest a theoretical model of the process of forming the students' social and personal competences that includes four main *blocks*:

- *motivational-purposeful* (reveals the goal, objectives, theoretical and methodological basis and principles of formation of social and personal competences);

- *structural-content* (formed in accordance with the social order made by society and normative documents of higher education);

- *procedural-technological* (reveals methods, forms and means of forming social and personal competences);

- *evaluative-productive* (contains criteria and indicators of forming social and personal competences) [11].

As one can see, specificity of social and personal competences is in their mandatory actualization in interpersonal communication, professional and labor activity, the civil position of the individual, the entire system of social relations in a modern society. After all they realize the functions of the value-sense orientation of the individual, activation of their cognitive activity, implementation of their attitude towards health preservation. German researchers R. Hinsch and S. Wittmann consider that by definition the given competences imply a subject-related implementation in the context of an individual style of activity, taking into account the dynamics and conditions of a multicultural society [12]. If to update the provisions of the cybernetic approach, then the process of developing social and personal competences is accompanied "at the exit" by qualitative changes in self-attitude and orientation of the student's personality, increased level of personal responsibility. Harmonious and successful formation of the students' social and personal competences is manifested in the following: an increased need for personal self-realization and self-development based on adequate self-esteem, an increased interest in qualitative performance of work and professional activities, intensified business cooperation in the system of social communications of an individual, an increased level of personal responsibility for the results of one's own social and professional activities.

However, formation of the student youth's social and personal competences within the framework of higher education only is problematic, since the learning process is usually rigidly structured in the form and time frame of arranging work in class, it does not imply

broad communication interaction of students, the academic group is limited in age etc. That is why qualitative and inclusive formation of the students' social and personal competences presupposes going beyond the formalized educational process and rigidly structured learning activities; it implies students' involvement in social activities within the competence of the youth policy implemented by both the state and non-state actors (structures of "third sector", international organizations, public associations, confessional structures, trade unions etc.).

Youth policy in the context of formation of social and personal competences: the socio-technological aspect

The issue of determining the role of youth policy in formation of the students' social and personal competences actualizes characterizing of the normative, organizational and socio-technological aspects of the given direction in the institutionalized activity of both the state and other actors. In its most general sense the category of youth policy characterizes the following:

1) the attitude of society, its various groups, strata, social institutions towards young people as a social group, as well as the attitude of the young people themselves towards other social groups, social institutions and values of society;

2) particular activity of the state, political parties, public associations and other subjects of public relations; its aim is to influence in a certain way on socialization and social development of the youth, and finally – on the future state of society [13, p. 23].

However, in modern social and humanitarian discourse there is pluralism in the theoretical interpretation of the term "youth policy" which is resulted from the diversity of historical and cultural traditions of different countries, different target attitudes and managerial approaches to development of the young people's human potential, incomparable resource base of developed and developing countries. In the developed countries of the world the youth policy is traditionally considered in the context of development of the social sphere and implementation of the social policy of a modern state. So, in Sweden "the youth policy is understood as the interdepartmental policy of the state bodies as affecting a number of areas and expressed in the political desire to create favorable living conditions for the young

people” [14, p. 22]. A project known as the European Solidarity Corps can serve a definite example illustrating a wider approach to interpretation of the tasks, directions and forms of implementing the youth policy in the countries of the European Union. Here, the European Solidarity Corps is “a new initiative of the European Union, the main goal of which is to foster a feeling of solidarity among the young people by involving them in volunteering or professional development projects (in their home country or abroad) that benefit the communities in all over Europe” [15, p. 71].

For most post-Soviet countries typical is a paternalistic understanding of the youth policy which is considered in the focus of state administration of the youth’s social development. For instance, in Russian realities the youth policy is predominantly interpreted in the context of ensuring competitiveness and strengthening of the national security through “establishing priorities and measures which are directed to create conditions and opportunities for successful socialization and effective self-realization of the youth, for developing its potential in the interests of Russia and, therefore, for socio-economic and cultural development of the country” [13, p. 24]. The state is emphasized to build a system of socio-economic and organizational measures aimed at the youth’s social development, but their weak point is that they poorly take the possibilities of a wider youth’s involvement in implementing the youth policy at the municipal, regional and national levels into account. In the aspect of formation of the young people’s social and personal competences, the approach is focused more on solving the problem of ensuring their loyalty to political institutions and political regime, rather than on formation of a conscious civic position among the representatives of the given socio-demographic group.

To explicate the possibilities and parameters of formation of the young people’s social and personal competences, there should be a mechanism for implementing the youth policy that exists and functions in the political systems of developed countries of the world characterized in a cross-cultural aspect. Here, the category “mechanism for implementing the youth policy” refers to the legal activities of the state and local governmental bodies, political parties, social movements and organizations, interacting within the legal system in order to get a prompt solution of the youth’s urgent problems

and develop its human potential. In the structure of the mechanism for implementing the youth policy three interconnected *functional subsystems* can be distinguished:

- *institutional subsystem* (state bodies and administrations of various levels, political parties, youth public associations and organizations that are involved in development and functioning of the mechanism for implementing the youth policy);

- *informative and communicative subsystem* (channels of direct communication and feedback between actors providing political communication about various aspects of implementing the youth policy);

- *normative and regulatory subsystem* (normative legal acts, values and norms of the political and legal culture of society, national traditions and customs, religious norms etc. that create the political, legal and socio-cultural conditions for formation and implementation of the youth policy).

Within the logic of social constructivism, the main task of functioning of the mechanism for implementing the youth policy is the young people's social adaptation to life in a modern society that presupposes certain correction of the process of youth socialization in order to minimize deviance and delinquency in the youth environment. Accordingly, in the aspect of formation of the young people's social and personal competences, the task means formation of a social attitude towards unconditional loyalty to the prevailing conditions of the political, socio-economic, cultural and spiritual life of a modern society, rather than innovative forms of social behavior.

The experience of implementing the youth policy in developed countries of the world enables to distinguish two basic managerial strategies that characterize the principles of functioning of the mechanism for its implementation:

- statist strategy that is based on the state's priority right to determine the strategy and tactics of existing youth policy, establish the principles and methods of its implementation in close cooperation with the youth organizations and structures of the "third sector" (Poland, Germany, France etc.)

- partnership strategy that is based on the principle of parity and public-private partnership between the state and civil society institutions in the field of youth policy provided that there are no

specialized state and administration bodies established to take responsibility for development and implementation of the youth policy, but local authorities and non-governmental public organizations have broad autonomy in solving the problems of youth (Australia, Great Britain, Canada, USA, Sweden etc.).

It should be noted that both managerial strategies that determine the content of the mechanism for implementing the youth policy, actualize the demand for formation of the youth's social and personal competences, development of its political and legal culture.

The main directions of implementing the youth policy understood as a totality of various activities carried out by the relevant actors within the framework of their competency are as follows:

- providing an inclusive access to quality education for the young people;
- an active and conscious civic position created by the young citizens of the country;
- formation of the attitudes towards health-preserving behavior;
- building up conditions favorable for implementing the youth's labor potential and entrepreneurial initiative;
- development of the youth's intellectual and creative potential;
- promoting social integration and solidarity of the young people;
- formation of skills and abilities of volunteering;
- development of the attitude towards the young people's tolerance towards the representatives of other cultures and communities in a multicultural world.

It should be underlined that in general the institutional specificity of the European higher education area (EHEA) plays a significant role in developing the European youth's social and personal competences. Here, one can but mention the EHEA basic principles which constitute it: "to learn to recognize; learn to do; learn to coexist and learn to live. European education realized with a view of these principles is considered from the perspectives of providing the younger generation with the knowledge about Europe taking global and local policies into account; training in Europe implying formation of the attitudes and skills necessary for the young Europeans, learning the European reality that provides them with the international experience, and training for Europe that includes preparing the young people for constant contacts, collective work with the representatives of other European countries"

[16, p. 56–57]. It seems that practical implementation of the given principles of the European educational model provides the entire totality of social and personal competences formed by various categories of students.

Formation of the younger generation's active civic position as a component and criterion for development of its social and personal competences is an actual direction of the youth policy for the European countries. In the socio-technological aspect, this kind of activity is associated with the organizational measures oriented to form a developed legal and political culture among the young people. The priority here is arranging of the activities needed to increase the degree of social integration and solidarity of the young people in the following areas: "1) expanding social integration of the whole youth from the viewpoint of fundamental European values; 2) more active participation of all young people in the democratic and civic life of Europe; 3) facilitating the transition of the young people into adulthood, in particular, integration into the labor market" [17, p. 52]. Of interest is the fact that the young people in the marginalized zone, unemployed youth, youth without vocational education and training, migrants and refugees are the target groups for the respective European actors.

Volunteering occupies a special place in the space of modern youth policy both in the EU and post-Soviet countries. In the societal aspect, its significance goes far beyond ordinary charity and volunteering work, because it performs a number of interrelated social functions.

First, volunteering contributes to increase both the institutional trust in society and social inclusion. It is achieved with establishing and developing the horizontal links between various civic associations and initiatives arising from volunteering.

Second, volunteering contributes to develop the informal network communication based on the principles of civic activism and social solidarity serving the grounds for formation of social capital. And such network communication is psychologically comfortable and resistant to manifestations of social isolation and marginalization for both volunteers and recipients of volunteer assistance.

Third, volunteering activity, alongside with the system of higher professional education, is often considered as an additional tool for

professional training of specialists. Such practice develops the volunteers' professional skills and increases their chances in the labor market.

Fourth, volunteering work acts as a form of personal and professional self-realization. By solving socially significant problems, it allows the individual to actualize the worldview principles and value orientations, show solidarity with the vulnerable groups in society. As a result, with every year past, people's volunteer initiatives embodied in various volunteer projects are gaining more and more support by both the state and civil society. That's why in the countries of the European Union, public authorities and public organizations consider the institution of volunteering as an important form of non-formal education and practice-oriented training of the European youth, providing more channels for social integration and international mobility of the young citizens. No doubt, volunteering activity is a tool for developing the young Europeans' social and personal competences.

Thus, in the developed countries of the world, the youth policy, if to update the regulatory, organizational and socio-technological aspects of the given direction of the institutionalized activity of both the state and other actors, plays a significant role in formation of the students' social and personal competences.

State youth policy of the Republic of Belarus in the praxeological aspect

The state youth policy is not only one of the directions of state administration of the social sphere implemented in the context of the social policy tasks, but also a tool for socio-technological optimization of socio-political development of a modern Belarusian society. In the given capacity it is an object of managerial impact to get methodological, organizational and resource optimization of this direction of the state policy. Then, of particular interest is the task to assess effectiveness of the role of the state youth policy in formation of the Belarusian students' social and personal competences.

In the analytical aspect, solving of the problem involves turning to a SWOT analysis, which enables to identify, systematize and evaluate the factors applied to form the Belarusian students' social and personal competencies which are presented both in the educational practice of higher education and in the experience of practical implementation of the state youth policy in the country (Table 2).

Table 2

Assessment of effectiveness of the role of the state youth policy to form the Belarusian students' social and personal competences

Strengths	Weaknesses
<ul style="list-style-type: none"> - Differentiated normative legal system of the state youth policy, regulating implementation of the direction in the country. - Interactive forms of organizing activities dominating in practice of youth organizations in higher educational institutions (HEIs) (such as the Belarusian Republican Youth Union, student self-government etc.); it contributes to develop the students' competences of interpersonal communication in various spheres of social life. - Young employees dominating in the field of Belarusian IT technologies (the share of employees under 30 in the current year is 37.8%) that has a positive effect on development of the students' digital competences. - Active participation of student youth in the volunteer movement (in the current year there are 24.7% of volunteers in the age from 15 to 30 in the country) that has a positive effect on development of competences to conduct group activities. - Orientation of the student youth to a healthy lifestyle (in the current year 45.6% of youth are engaged in physical culture and sports in the country) that contributes to development of health-preserving competences. - Developed infrastructure of the higher education system (51 HEIs of various forms of ownership) that creates the material basis for formation of the Belarusian students' social and personal competences. - The privileged position of the Belarusian Republican Youth Union in the system of the state youth policy in HEIs that creates opportunities for mobilizing resources to solve urgent problems of the student youth 	<ul style="list-style-type: none"> - Strong bureaucratization of the youth policy due to its strict legal regulation that does not contribute to development of leadership and group activities competences. - The majority of the student youth is oriented to participate in the activities of the youth organizations of sports and cultural profile with a less pronounced interest in the activities of the organizations of research, environmental and human rights profile; it creates certain difficulties in forming an active civic position. - Strong integration of the Belarusian Republican Youth Union into HEIs' administrative practice that creates certain difficulties in development of the students' competences of leadership, conduct of group activities, personal self-realization and self-actualization. - The practice of implementing the state youth policy testifies dominance of the strategy of a non-conservative model focused on providing support only to socially weakly protected and disadvantaged categories of youth that actualizes the principle of social exclusion as a determinant of the social policy, implicitly creating difficulties for formation of the students' competences of self-knowledge and self-development. - Lack of systemic inclusive interaction of HEI administrations with student governmental bodies and youth organizations that creates a negative background for developing the students' competences of group activities

Opportunities	Threats
<ul style="list-style-type: none"> - A significant number of students (in the current year there are 260.9 thousand students, of which 93.7% study at state universities) whose learning implicitly involves development of both personal (individual) and communicative competences. - Training of specialists with higher education in 15 profiles of education, including more than 400 specialties and areas of specialties that actualizes development of the entire range of the students' personal (individual) competences. - The students' social demand for expanding the scale of activities of youth organizations, and its satisfaction will have a positive effect on development of the entire range of the students' social and personal competences. - Digitalization of various spheres of society that creates a demand for modernizing educational and media strategies to form the students' social and personal competences. - Extended information support for the activities of student government and youth organizations in HEIs will create the preconditions for the development of the students' communicative and personal (personal) competences. - Replacing archaic forms and methods of working with the student youth with innovative and practice-oriented ones will contribute to development of intrapersonal competences. - Transition to a pluralistic model of the organizational structure of the state youth policy will ensure creation of competition between the actors that will contribute to development of the competences of self-planning, planning and time management 	<ul style="list-style-type: none"> - The formal nature of many students' participation in the activities of student self-government and youth public associations in HEIs that does not contribute to development of the students' competences of leadership, personal self-realization and self-actualization. - The activities of non-registered youth organizations and initiatives are ambivalent that in terms of formation of an active civic position is the basis for formation of the students' nihilistic attitude to civic engagement and political system of the country. - Non-registered youth organizations and initiatives (for instance, <i>The Youth Bloc</i>) are strongly affiliated with their organizational and financial donors, acting as their ideological projection that creates a strong potential for conflict in the field of the youth policy and does not contribute to development of the competences for constructive social interaction. - The activities of youth associations affiliated with the Belarusian political parties (<i>Moladz BPF</i>, <i>Moladz ruhu for freedom</i> etc.) are in fact aimed at political mobilization and ideological indoctrination of the student youth that creates problems in formation of the competences for constructive social interaction. - The practice of nepotism at the local level at appointing and approving the candidates for the positions of heads in primary and regional organizations of youth public associations which enjoy state support (including in higher educational institutions) negatively affects development of the students' competences of leadership

Source: authors' researches.

The well-known methodology and logic of the SWOT analysis involves dividing the factors that describe the object of research into four categories: Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats. Strengths and weaknesses are the factors of the internal environment of the object under study, while opportunities and threats are those of the external environment. Statistical, informational and analytical materials on the issue of implementing the state youth policy over a ten-year period were used as an empirical basis for a pilot research. They were selected on a non-representative sample according to the corresponding thesaurus. The results of the SWOT analysis, containing a generalized assessment of effectiveness of the role of the state youth policy to form the Belarusian students' social and personal competences, are placed in Table 2.

The results of the SWOT-analysis have revealed a certain interest in the organizational reformatting of the state youth policy in public administration of the social sphere in order to increase effectiveness of its impact on formation of the Belarusian students' social and personal competences. It actualizes the issue of modernization of the managerial approaches to the youth policy, establishment of systemic and inclusive interaction between the administrations of the native higher educational institutions, on the one hand, and student governmental bodies and youth organizations, on the other. In general, it will contribute to both a better formation of the Belarusian students' social and personal competences and formation of human capital in a modern Belarusian society by the national system of higher education.

References

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании 243-3 от 13.01.2011 г.: Официальный текст : текст Кодекса приводится по состоянию на 19 сентября 2018 г. Доступ из Национального правового Интернет-портала Республики Беларусь.

2. Симхович В.А. Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования Республики Беларусь. *Economy and Education: Modern Tendencies : volume of scientific papers*. Opole: Academy of Management and Administration in Opole, 2017. С. 218–225. URL: pedagogika.wszia.opole.pl/ebook/CN2017.pdf

3. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One / Ed. by Julia González, Robert Wagenaar. University of Deusto, 2004. 317 p. URL: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf

4. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентного подхода к проектированию образования. *Высшее образование в России*. 2017. № 12 (218). С. 85–91.

5. Корзюк А.А. Компетентный подход в образовании: содержание и условия формирования ключевых компетенций. *Беларускі гістарычны часопіс*. 2015. № 10. С. 43–47.

6. Зеер Э.Ф., Кормильцева М.В. Социально-личностные компетенции и профессиональная мобильность как целевая ориентация образования. *Сибирский педагогический журнал*. 2009. № 10. С. 72–78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-lichnostnye-kompetentsii-i-professionalnaya-mobilnost-kak-tselevaya-orientatsiya-obrazovaniya>

7. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода). *Высшее образование в России*. 2004. № 11. С. 3–13.

8. Wosik-Kawala D., Grabowiec A. Szkoła miejscem kształtowania kompetencji społecznych – postulaty a rzeczywistość. *Szkoła, komunikacja i edukacja. Komunikowanie w różnorodnych relacjach interpersonalnych / red. nauk. Kazimierz Czerwiński, Anna Knocińska, Marzena Okrasa*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek; Gnieźnieńska Szkoła Wyższa, 2012. P. 38–62. URL: <https://integro.ciniba.edu.pl/integro/192303562320/ksiazka/szkoła-komunikacja-i-edukacja>

9. Снопкова Е. И. Методологическая культура учащихся в контексте компетентного подхода: Критерии и показатели развития личностных и метапредметных компетенций. *Народная Асвета*. 2017. № 2. С. 7–12.

10. Жук О.Л. Содержание и методика психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы: компетентный подход / под общ. ред. А.И. Жука. Минск: БГПУ, 2017. 232 с.

11. Десятова Е.Ю., Сартакова Е.М., Шахматов О.Н. Исследование условий формирования социально-личностных компетенций студентов вузов. *Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Серия: Образование. Пед. науки*. 2009. № 31. С. 39–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-usloviy-formirovaniya-sotsialno-lichnostnyh-kompetentsiy-studentov-vuzov>

12. Хинш Р., Витманн С. Социальная компетенция. Практическое руководство по тренингу; пер.с нем. Харьков: Гуманитарный Центр, 2005. 162 с.

13. Государственная молодежная политика: российская и мировая практика реализации в обществе инновационного потенциала новых поколений : науч. монография / под общ. ред. В.А. Лукова. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2013. 718 с.

14. Никитенко А.И. Понятие молодежной политики как политологической категории. *Вестник государственного и муниципального управления*. 2016. № 4 (23). С. 21–25.

15. Павлович А., Ежовский М. Молодежная политика в странах Восточного партнерства. Варшава: Фонд развития системы образования, 2018. 103 с.

16. Савина А.К. Образование в Европейском союзе. *Проблемы современного образования*. 2014. № 2. С. 53–64.

17. Миленин А.М. Стратегия ЕС в молодежной политике: предварительные итоги, проблемы и перспективы. *Современная Европа*. 2017. № 4. С. 50–56.

Розвиток професійної компетентності сучасного викладача вищої школи у тренінгових формах підвищення кваліфікації

Орієнтація української вищої освіти на загальноєвропейські освітні стандарти стала викликом щодо оновлення професійних компетенцій викладача (лектора і практика), які загалом становлять його професійну компетентність.

Проблема компетентнісного підходу в науковому дискурсі не є новою. Аналіз сучасних досліджень виокремлює глобальність зазначеної проблеми, що представлена на державному рівні у різних країнах світу. Так, у дослідженні Н. Козакової презентується аналіз розвитку європейської системи освіти відповідно до визначення переліку ключових компетенцій, що мають бути сформовані у молодого покоління. Ключовим моментом звернення до компетентнісного підходу в освіті автор визначає вимоги Організації Економічного Співробітництва та Розвитку (ОЕСР) щодо формування людини майбутнього, яка має ефективно організовувати життєдіяльність в умовах інформаційного суспільства [2]. Відповідно до цього має бути змінено акценти в ціннісній системі, в якій володіння знаннями, вміннями й навичками є необхідним, але недостатнім результатом освіти.

Цінність реалізації компетентнісного підходу в освіті доведено досвідом зарубіжних науковців. Так, у праці М. Mulder, Т. Weigel, К. Collins [5, с. 67] показано використання компетентнісного підходу в освітніх системах Великобританії, Франції, Німеччини. При цьому інтерес до зазначеної загальної проблеми зумовлений низкою конкретних проблем, пов'язаних з освітніми та суспільними тенденціями: складність визначення принципів освіти, базованих на компетенціях, визначених у навчальних програмах; недостатня оцінка організації освіти, базованої на компетенціях; проблеми в галузі оцінювання рівня компетентності фахівця, що порушує проблему недосконаlosti підходів до наймання працівників.

Дослідники базового компетентнісного курикулуму в освіті Іспанії розглядають компетентність як здатність особистості відповідати комплексу вимог до неї, досягнення якої відбувається через мобілізацію всіх ресурсів та реалізацію навичок у процесі

розв'язання конкретних ситуацій. Автори орієнтуються на документ «Об'єднання основних компетенцій як необхідний елемент робочої програми» (OECD) і зауважують, що поєднання основних компетенцій у робочих програмах підготовки фахівців дозволяє зосередитися на навчальній концепції, в якій набуті знання та уміння оцінюються як підготовчий етап для навчання «як робити» або як корисне застосування компетенцій [6].

На цей же документ посилаються автори дослідження компетентнісного підходу в підготовці вчителів у Швеції. Зокрема науковці зазначають, що ключовими компетенціями, необхідними фахівцю XXI ст. є критичне мислення, комунікативність, взаємодія та креативність. При цьому автори зазначають, що компетенція – це більше, ніж сформовані знання та навички. Як приклад наводиться компетенція ефективного спілкування, що ґрунтується на знанні мови, практичних навичок ІТ та вмінні вибудовувати відносини із суб'єктами спілкування [4].

Зауважуємо, що *компетенція* визначена індикатором якості освіти згідно зі структурною реформою вищої освіти у межах Болонського процесу. Це складне системне утворення, яке містить професійні знання, уміння, способи й техніки фахової діяльності, сукупність настанов та орієнтацій, набутий досвід, що дає змогу викладачеві досягати високих освітніх результатів. Отже, підвищення якості вищої освіти безпосередньо пов'язане з розвитком компетенцій професорсько-викладацького складу університетів.

Структура і зміст професійної компетентності викладача вищої школи

Згідно з аналізом наукових досліджень у галузі філософії освіти, дидактики, методології (Т. Анношкова, О. Овчарук, Г. Єльнікова, Г. Шпиталевська та ін.) основними компетенціями викладача ЗВО визначено предметну (дисциплінарну), методичну (дидактичну), наукову, психолого-педагогічну, комунікативну, інформаційно-технологічну, управлінсько-організаційну [1]. Кожна з означених компетенцій проявляється в певних змістах й може бути вдосконалена конкретними шляхами діяльності педагога та його самоосвіти. Зміст означених компетенцій та шляхи їх розвитку наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Основні компетенції викладача ЗВО, що виявляють рівень його професійної компетентності

<i>Компетенція</i>	<i>Зміст прояву</i>	<i>Шляхи розвитку</i>
Предметна (дисциплінарна)	<ul style="list-style-type: none"> – оновлення професійних знань; – інноваційність; – практикоорієнтованість (уміння використати знання) 	<ul style="list-style-type: none"> – активність у користуванні інформаційними джерелами; – підвищення кваліфікації з дисципліни викладання; – участь у практичних тренінгах, семінарах
Методична (дидактична)	<ul style="list-style-type: none"> – здатність застосовувати різні способи організації навчальної діяльності студентів; – здатність до цільового планування навчальних занять, реалізації основних частин заняття; – здатність орієнтуватися на компетенції, що мають бути сформовані у майбутніх фахівців (контекстне навчання); – здатність до створення дидактичних матеріалів для занять; – здатність до корекції методичних підходів в організації навчального процесу відповідно до стандартів освіти та рівня досягнень студентів (рефлексія) 	<ul style="list-style-type: none"> – підвищення педагогічної кваліфікації; – участь у методичних семінарах, конференціях; – робота в складі циклових предметних комісій
Наукова	<ul style="list-style-type: none"> – здатність здійснювати наукове дослідження, представляти його у науковій спільноті, популяризувати й комерціалізувати результати наукового дослідження; – здатність до персоналізації в науковому середовищі 	<ul style="list-style-type: none"> – активність у науковій видавничій діяльності з якісно високим рейтингом цитувань; – активність у науково-популяризаційній діяльності та діяльності з підготовки й атестації кадрів вищої кваліфікації
Психолого-педагогічна	<ul style="list-style-type: none"> – здатність до мотивації та стимулювання навчальної діяльності студентів; – виявлення професійної позиції у процесі формування ціннісної системи студентів; – авторитетність; – уміння створювати комфортні умови для навчання 	<ul style="list-style-type: none"> – активність у стосунках зі студентами; – педагогічне спілкування з досвідченими колегами; – взаємодіяльність із батьками студентів

Комунікативна	<ul style="list-style-type: none"> – ерудованість; – витриманість; – риторична культура; – впливовість; – рівень володіння іноземною мовою 	<ul style="list-style-type: none"> – тренінги з комунікативної культури (риторики); – активність у спілкуванні; – курси іноземних мов; – читання спеціальної літератури іноземною мовою
Інформаційно-технологічна	<ul style="list-style-type: none"> – здатність до використання технічних засобів навчання (ТЗН), зокрема комп'ютерних, на заняттях різного типу; – здатність знаходити інформацію в різних джерелах; – здатність до використання у діяльності інтернет-програм 	<ul style="list-style-type: none"> – онлайн-тренінги з підвищення комп'ютерної грамотності; – активність в інтернет-спілкуванні
Управлінсько-організаційна	<ul style="list-style-type: none"> – здатність передавати свій досвід; – здатність планувати навчально-виховний процес загалом (тематично, календарно); – здатність до планування й реалізації програми власного професійного розвитку; – здатність до організації контролю навчальних досягнень студентів; – здатність передбачати наслідки професійної діяльності, обирати найбільш ефективні способи її реалізації (рефлексія) 	<ul style="list-style-type: none"> – робота в методичних комісіях; – виступи на педагогічних радах, семінарах, конференціях; – самонавчання та самовдосконалення

Далі конкретизуємо зазначені шляхи формування предметної, методичної, наукової, психолого-педагогічної, комунікативної, інформаційно-технологічної й управлінсько-організаційної компетентності викладача вищої школи.

З досвіду запровадження тренінгових форм підвищення кваліфікації викладачів вищої школи

Найбільшою ефективністю оновлення професійних компетенцій викладача ЗВО визначається *тренінг* як форма діяльності, що сприяє активності особистості у взаємодії, можливості спробувати нове й визначити придатність цього нового для професійного оновлення.

Тренінгові технології в сучасному суспільстві набули ознак активаторів необхідних для роботи компетенцій. Популярність їх використання в різного роду програмах зумовлюється

можливостями за короткий час «прокачати» навички, усвідомлювані особистістю як необхідні для її життєдіяльності. При цьому маємо зауважити, що найбільш рекламованими в інформаційному просторі є тренінги, що стосуються формування умінь і навичок особистісного вдосконалення, які впливають на якість будь-якої діяльності людини, зокрема: комунікативних, навичок прийняття рішень, зміни стратегії поведінки; корекції психічних процесів, виправлення хворобливих відхилень особистісного розвитку тощо.

Тренінг як технологія професійного вдосконалення став популярним останнім часом, зокрема у системі освіти. Залучення дорослої людини в гру, у процесі якої вона вчиться нових умінь й може відразу їх скоригувати, дозволяє психологічно розвантажити саме її сприйняття необхідності навчатись у поважному віці, а невеликий період навчання та його практична спрямованість сприяє позитивному сприйняттю цього процесу.

Зважаючи на вищезначене, колектив кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова розробив і апробував ідею реалізації короткотермінових тренінгових програм для педагогів ЗВО. Метою тренінгів було означено презентацію сучасних методів навчання у вищій школі та набуття викладачами нових педагогічних компетенцій.

У 2019 р. тренінгові програми було вирішено реалізовувати способом проведення презентаційно-навчального наукового семінару «Сучасні технології навчальної діяльності викладача закладу вищої освіти» з презентацією шести тематичних напрямів: «Ментальні карти як спосіб організації інформації», «Дослідження ресурсів розвитку особистості на платформі графічного коучингу», «Риторика. Особливості роботи з різними аудиторіями слухачів: як досягти успіху», «Фасилітація як метод активного навчання. Підготовка воркшопу», «Скрайбінг – новітня технологія візуалізації навчального матеріалу», «Тимблдинг як інструмент згуртування навчальної групи та педагога». Усі теми відображали авторське бачення наукової проблеми у її практичній реалізації в освітньому процесі вищої школи.

Зважаючи на те, що успіх заходу залежить від якості його змісту й організації, до семінару було залучено не лише науковців ХНУМГ імені О.М. Бекетова, але й колег, авторів практичних курсів з інших

ЗВО: НТУ «ХПІ» та ХНПАУ імені Г.С. Сковороди. Після ознайомлення з презентацією кожної програми, що була представлена на пленарному засіданні, учасники семінару (а їх приїхало 196 осіб) мали вибрати три програми і попрактикуватися на кожній із них упродовж 45 хвилин. Слід зауважити, що зміст усіх заявлених програм був поданий до уваги учасників на веб-сторінці заходу й за потребою надавався в електронному варіанті для використання в роботі. Після бліц-марафону тренінгів учасники висловлювали свої враження й зауваження. Одне із зауважень присутніх стосувалося короткого терміну тренінгів, що, власне, і стало рефлексією означеної діяльності.

У 2020 р. було вирішено вдосконалити науково-практичний семінар-тренінг, запропонувавши слухачам курси, більш тривалі за обсягом. При цьому оновили й програму тренінгів: «Коучингові технології у викладанні», «Візуальна комунікація», «Організація публікації в журналі наукометричних баз Scopus та WoS: алгоритм дій та комунікація з редколегією». Кожна програма була розрахована на 4 заняття, що відбувались один раз на тиждень – таким чином учасники тренінгів мали можливість детально відпрацювати кожен аудиторно представлену тему в завданнях самостійної діяльності. Після обговорення результатів взаємодії стало зрозумілим, що така форма тренінгової діяльності є досить тривалою в часі. Слід зауважити, що зміст кожної з програм як перший, так і другий рік проведення науково-практичного семінару здобув досить високі оцінки учасників, а отже, можна зробити висновок про необхідність знаходження лише оптимальної форми коучингу викладачів без втручання в зміст авторських курсів.

Поштовхом до переведення науково-практичного семінару-тренінгу в якісно новий формат – підвищення кваліфікації викладачів ЗВО – стало оновлення нормативного документа – Положення про підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників [3], зміст якого акцентує увагу на важливості компетентнісного підходу до кваліфікаційних характеристик сучасного викладача. Зокрема йшлося про те, що кожна з професійних компетенцій має систематично оновлюватися і змістово й технологічно збагачуватися шляхом підвищення викладачем професійної кваліфікації.

Зважаючи на вимоги до підвищення кваліфікації науково-педагогічними працівниками, викладені у оновленому Положенні про підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, звертаємо увагу на можливості регулярного професійного «тюнінгу» викладача, що набувається ним через особистісну рефлексію (усвідомлення змісту власної професійної недосконалості), вибір програми підвищення кваліфікації (тренінгу, семінару тощо) загальним обсягом 1 кредит (30 годин) на рік та набуття необхідної компетенції через навчання за обраною програмою.

Уважаємо, що саме такий шлях підвищення кваліфікації (а не один на 5 років – за розгорнутою програмою обсягом 180 годин, що являє собою одну тему) буде найбільш ефективним для якісного оновлення викладачів вищої школи.

В аспекті зазначеного науково-практичний семінар-тренінг було перетворено в програму підвищення кваліфікації *«Сучасні технології викладання у вищій школі»*, метою якої визначено розвиток і вдосконалення методичної, наукової та інформаційно-технологічної компетенції викладача ЗВО. Мета програми деталізована у завданнях, кожне з яких забезпечувалося змістом конкретного змістового модуля програми: «Ментальні карти як спосіб організації інформації в навчальному процесі», «Коучингові технології у викладанні», «Візуальна комунікація в освіті», «Організація публікації в журналі наукометричної бази Scopus (WoS)». Зауважимо, що програма складається з 4 модулів, перші 3 з яких спрямовані на розвиток методичної та інформаційно-технологічної, а 4-й – наукової професійної компетенції викладача ЗВО.

Вибір саме цих тем для професійного розвитку викладачів зумовлювався змістом наукових інтересів професорсько-викладацького складу кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології ХНУМГ імені О.М. Бекетова, а також моніторингом запитів колег з інших вишів щодо цікавих сучасних технологій, які б можна було застосувати в навчальному процесі ЗВО для викладання студентам різних дисциплін.

Вибір теми *«Ментальні карти як спосіб організації інформації в навчальному процесі»* спирався на важливість проблеми оптимізації сприйняття інформації суб'єктами освітнього процесу.

Передусім виходили з того, що зменшення лекцій з навчальних дисциплін спричиняє необхідність викладачів надавати перевагу їх оглядовому типу, що, зі свого боку, стає причиною поступового відходу від деталізації матеріалу на користь його структурування та узагальнення. Однією з найбільших проблем при цьому стає вміння студента орієнтуватись у масиві інформаційних потоків і самостійне додаткове опрацювання лекційного матеріалу. Отже, актуальності набувають способи навчання студентів організації інформації, зокрема під час запису та опрацювання лекційного матеріалу.

Лінійне подання інформації (класичний запис лекції) не забезпечує формування асоціацій, а тому заважає її творчому сприйняттю. Отже, ідея поєднання логічного та творчого в особистісному усвідомленні нової інформації стає дуже важливою для суб'єктів навчального процесу.

Англійський психолог та консультант з питань інтелекту Тоні Б'юзен дослідив фізіолого-психологічні особливості роботи лівої та правої півкулі мозку й зробив висновок про те, що одночасна діяльність лівої (логічної) та правої (образної) півкулі можлива, якщо спрямовувати людину робити записи у формі асоціативних діаграм. Зазначений процес автор назвав процесом «радіанного мислення», що походить від терміна «радіан» – точка небесної сфери, від якої відходять шляхи тіл з однаково спрямованими швидкостями.

Ідея застосовувати радіанне мислення як для генерації нових ідей, так і для фіксації або рефлексії нової інформації у процесі навчання набула назви *майндмепінгу* (створення ментальних, або інтелект-карт).

Практично цей процес має такий вигляд: у центрі кожної ментальної карти визначається головний об'єкт, навколо якого додаються асоціативні зв'язки, що вивільнюють творчість і надають особистісного сенсу отриманій інформації, а отже, сприяють її запам'ятовуванню.

У малюванні ментальної карти «від руки» відбувається активізація зон творчості особистості й усвідомлення нею сенсу окремих елементів основного поняття. Функціонально ментальні карти дозволяють спростити процеси організації інформації у різних видах діяльності.

Ментальні карти можуть бути ефективним прийомом самоорганізації у процесі підготовки до конкретного заходу (ми

поступово замальовуємо елементи, які мають важливість стосовно заходу, наприклад, створюємо ментальну карту організації ювілею) або рефлексію життєвих планів, перспектив, професійних результатів тощо.

Використання ментальних карт позитивно впливає на організацію інформації в навчальному процесі. Так, визначаємо, що лекційний матеріал на основі інтелект-карт є гнучким, його легко пристосовувати до умов, що змінюються. У час стрімких змін інформації та розвитку знання викладач може легко та без значних затрат часу вносити корективи до своїх лекцій.

Ментальні карти сприяють взаємодії викладача та студента: викладач може дати основу ментальної карти для доповнення її студентами. Тоді ментальна карта є результатом усвідомлення конкретної теми суб'єктами навчальної діяльності, а її створення відбувається через поетапне поступове ознайомлення та додавання або коригування інформації викладачем та студентами. Слід зазначити, що для викладача можуть стати знахідкою зв'язки між окремими елементами інформації, виділені студентами.

Розвиток способів комунікації в сучасному світі зумовив перегляд традиційних підходів до збереження інформації. Повсякчасне оцифровування текстів, використання гаджетів як носіїв інформації актуалізувало ідею про можливість використання для запису лекцій комп'ютерних форми ментальних карт.

Аналіз електронних сервісів, призначених для створення інтелект-карт, дозволив визначити найбільш популярні з них (рис. 1).

Грунтовний аналіз наведених електронних сервісів з точки зору їх економічної складової (платні чи безоплатні), рівня технологічної складності, рівня доступності для спільного використання дозволив визначити найбільш придатною для використання студентами програму *Freemind*, яка дозволяє системно організовувати інформацію, використовуючи вузли (для основних понять) та похідні від них *гілки* (для другорядних понять), а також надавати особистісного сенсу наведеним поняттям – через додаткові *емоційно-когнітивні позначення* (смайлики, знаки оклику або питання та ін.).

Електронні сервіси щодо створення ментальних карт



Рис. 1. Презентація електронних сервісів для створення ментальних карт

Отже, процес створення інтелект-карти, як результату опанування навчальною темою у межах лекційної (аудиторної) та самостійної (позааудиторної) діяльності, відбувається за таким алгоритмом:

- визначення об'єкта вивчення (центрального поняття) – сфера відповідальності викладача, який представляє тему лекції;
- добір базових структурних одиниць, пов'язаних з основним об'єктом (основних гілок від основного поняття) – сфера відповідальності викладача, який орієнтує студентів щодо плану лекції;
- розташування структурних одиниць відносно основного поняття (гілок зі словами навколо основного вузла) – сфера відповідальності студентів, які усвідомлюють логіку викладення тексту викладача;
- доповнення інтелект-карти додатковими відомостями (гілками, що відходять від структурних одиниць) – зона

відповідальності студентів, кожен з яких надає особистісного сенсу інформації шляхом додавання символів, файлів, малюнків або розцвічення кольорами;

– редагування інтелект-карти (зважаючи на недостатньо або перебільшено відтворені структурні вузли) – колективна справа викладача та студентів у межах спільної діяльності з корекції карти (або способом колективного домальовування (наклеювання) інформації або способом зміни карти, розташованої у хмарному сервісі).

Таким чином, вибір теми змістового модуля *«Ментальні карти як спосіб організації інформації в навчальному процесі»* зумовлений доцільністю використання означеної технології для організації самостійної роботи студента, нової організації процесу оцінювання знань та планування діяльності. Крім того, застосування ментальних карт у хмарних сервісах дозволяє здійснювати взаємну доповнювальну діяльність педагога та студентів, результатом чого стає найбільш повне усвідомлення конкретної теми суб'єктами навчальної діяльності.

Наступною темою, обраною для тренінгової роботи з викладачами ЗВО, було визначено *«Коучингові технології у викладанні»*. Методика *«Графічний коучинг»* була розроблена практичним психологом В. Малиною на основі фундаментальних досліджень Л. Виготського, Н. Бернштейна, Д. Ельконіна, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, правил терапевтичної взаємодії з клієнтом В. Франкла, М. Еріксона, К. Юнга, положень про колір М. Люшера, нейрофізіологічних прийомів аналізу обмеженого графічного простору.

Методика може використовуватися з клієнтами будь-яких вікових категорій для діагностики таких показників: ставлення до себе, ставлення до оточуючих, готовність до дії, спрямованість у минуле / майбутнє, здатність до перебування в стані «тут і зараз». Найголовніше – методика дозволяє визначити актуальні цілі та мрії клієнта і дає розуміння про джерела ресурсів для втілення цих мрій і прагнень.

Цінність методики полягає також у тому, що вона відкриває шлях до побудови взаєморозуміння між коучем та клієнтом.

В освітньому середовищі графічний коучинг доцільно використовувати для роботи з учнями / студентами, що переходять

на новий етап у своєму навчанні і перебувають у стані переусвідомлення особистісних освітніх цілей. Окремі модифікації методики можна використовувати для профорієнтації старших школярів, аналізу їхніх здібностей у сфері прийняття рішень та розв'язання життєвих завдань.

З педагогічними та науково-педагогічними працівниками методику можна використовувати для аналізу стилю педагогічної взаємодії та планування професійного розвитку та пошуку ресурсів для саморозвитку.

Методика графічного коучингу полягає у виконанні учасниками двох малюнків на аркушах паперу розміром 9×9 см (папір для нотаток). Малюнки мають бути розміщені на різних аркушах паперу та бути виконані з використанням трьох різних кольорів кожен. Перший малюнок має відображати актуальний стан людини, а другий – стан, в якому людина хотіла б опинитися.

З метою презентації малюнків, пояснення змісту кожного з малюнків та причини вибору кольорів, переосмислення учасниками власних малюнків використовували вправу «Презентація»; вправа «Аналіз кольорової гами малюнка» була спрямована на визначення символічного змісту, «зашифрованого» учасниками за допомогою різних кольорів; ресурси для перетворень та досягнень цілей визначали за допомогою вправи «Аналіз розміщення малюнка на аркуші паперу». Отже, тренінг «Графічний коучинг» дозволяє учасникам змінити уявлення про власні цілі й пріоритети.

Увага до технологій, що дозволяють організувати процес сприйняття й засвоєння інформації більш ефективно, викликала інтерес до теми «*Візуальної комунікації в освіті*». *Скрайбінг* (від англ. scribe – «розмічати») – нова техніка презентації, винайдена британським художником Ендрю Парком для британської організації наукових знань. Це інноваційна технологія, за допомогою якої можна привернути увагу слухачів, забезпечити їх додатковою інформацією та виокремити головні моменти доповіді. Популярність технології забезпечується завдяки тому, що людський мозок мислить образами, мова малюнка є універсальною мовою.

Наразі існує два види скрайбінгу: скрайбінг-презентація (фасилітація) та відеоскрайбінг. Перший – найпоширеніший і відомий, використовується під час доповіді мовця. Він супроводжує

мовлення доповідача за допомогою різних схем, малюнків, графіків. Відеоскрайбінг – динамічний вид скрайбінгу, в основі якого ілюстрації, схеми, які використовуються у відеоряді.

Одним із перших, хто здогадався використовувати скрайбінг як продуктивний та інтерактивний засіб для концептуалізації інформації, якою користуються в освітньому середовищі, став американський викладач Пол Богуш.

Переваги скрайбінгу в навчанні: візуалізація в процесі навчання допомагає слухачам організувати та аналізувати отриману інформацію; за допомогою візуальних образів слухачі з легкістю інтегрують нові знання; візуалізація розвиває критичне мислення (вербальна та візуальна інформація допомагає відновлювати в пам'яті отриману інформацію, оскільки презентація скрайбінгу складається з простих образів, символів та предметів, які легко запам'ятовуються); візуалізація є універсальною та доступною для всієї аудиторії.

Технологію скрайбінгу доцільно використовувати для пояснення нового матеріалу і перевірки засвоєного, скрайбінг може бути використаний як засіб узагальнення вивченого, домашнє завдання, «мозковий штурм» і рефлексія на занятті. Можна створити звіт за результатами роботи над проектом у вигляді скрайбінгу.

З педагогічними та науково-педагогічними працівниками технологію доцільно використовувати для передавання своїх думок колегам, партнерам, інвесторам у ході презентацій, круглих столів, нарад тощо.

Методика скрайбінгу-фасилітації полягає в тому, що виступ доповідача ілюструється «на льоту» малюнками фломастером на білій дошці (або аркуші паперу); виходить ніби «ефект паралельного слідування», коли слухачі і чують, і бачать приблизно одне і те ж, при цьому графічний ряд фіксується на ключових моментах аудіоряду. Для створення відеоскрайбінгу можна користуватися такими сервісами: *GoAnimate*, *Wideo*, *Moovly*, *Пояснювалки*, *Animaker*, www.sparkol.com, www.powtoon.com, www.moovly.com, www.plotagon.com.

У практичному тренінгу використовувалися такі вправи: «Я не вмю малювати» – для зняття стереотипу, набуття навичок створювати найпростіші образи за допомогою базових фігур; «Слово – образ» – для активізації креативного потенціалу учасників

тренінгу; «Презентація» – з метою навчання створювати скрайбінг-презентацію на основі готового тексту та малюнків або за самостійно визначеною темою.

Високий рівень інтересу до питань якості публікацій сучасного науковця та підвищення його рейтингів спричинив вибір теми тренінгу четвертого змістового модуля «*Організація публікації у журналі наукометричної бази Scopus (WoS)*».

Тренінг було розраховано на науковців, які мають намір опублікуватись у журналі, що входить до міжнародних наукометричних баз. Основною аудиторією, яка була зацікавлена означеною темою, були викладачі, які бажали отримати наукові звання доцента та професора, а також аспіранти й докторанти, що навчалися за освітньо-науковими програмами, у вимогах яких зазначалась обов'язковість публікацій у журналах, що входять до наукометричних баз.

На тренінгу було представлено алгоритм діяльності науковця, який дозволить йому самостійно організувати публікацію статті в такому журналі:

- вибір журналу за своєю спеціальністю; перевірка наявності журналу в наукометричній базі на момент звернення;

- перевірка належності до квартиля (за положенням наказу МОНУ № 1220 від 23.09.19, найбільше цінуються 1–3-й квартилі) й індексу цитування;

- вибір теми статті відповідно до тематичної спрямованості журналу (при цьому акцент робиться на прикладному характері статті – пріоритетними для друку є саме статті такого типу);

- визначення авторського колективу (журнали надають перевагу авторським колективам, члени яких є представниками різних галузей знань, різняться за статусом, географією, індексом цитування);

- вибір джерел цитування (з урахуванням політики редакційної колегії журналу); створення тексту статті;

- проходження процесу рецензування (з редагуванням тексту відповідно до зауважень рецензентів; з можливим обстоюванням власного бачення тексту – тоді має бути організоване ефективне спілкування з редакцією).

Тренінгові заняття давали можливість відпрацювати кожен із зазначених пунктів алгоритму на практиці (із застосуванням бази інтернет-ресурсів та професійної роботи аналізу й коригування частин наукового тексту).

Кожен із змістових модулів тренінгу деталізувався у темах практичних занять. Результативність тренінгу засвідчена відповідністю прогнозованих результатів навчання відповідним продуктам діяльності студентів, що відображено в табл. 2.

Таблиця 2

Результати тренінгу

<i>Результати навчання</i>	<i>Продукти діяльності</i>
Організація навчальної інформації способом інтелект-карт	Створення ментальної карти за однією лекцією з авторського курсу дисципліни
Конструювання освітніх цілей та мотивація до навчання у коучинговому підході	Створення коучингового проєкту (за вибором)
Застосування технік синхронної та асинхронної візуальної комунікації, прийомів візуального мислення у розробці віртуального навчального середовища (дистанційний курс, навчальний блог)	Розробка теми навчального заняття на платформі Teams із використанням технології візуальної комунікації (створення команди, розміщення публікації, надсилання посилання на ресурс або скріншоти публікацій, обговорення проєктів на форумі / чаті курсу)
Створення алгоритму організації публікації у журналі наукометричної бази Scopus (WoS)	Вибір журналу бази Scopus (WoS) (з обґрунтуванням) для розміщення наукової статті

Зміст тренунгу будувався за модульним принципом.

Модуль 1: «Психологічні засади використанні інтелект-карт у професійній діяльності»; «Електронні сервіси для створення інтелект-карт»; «Алгоритм створення ментальної карти за текстом лекції».

Модуль 2: «Застосування моделі GROW в освітньому коучингу», «Конструювання освітніх цілей у коучинговому підході», «Побудова рапорту та мотивування з використанням коучингових технік зворотного зв'язку».

Модуль 3: «Арсенал сучасних технік візуальної комунікації для професіоналів у сфері освіти. Психологія форми та схематизації у візуальній комунікації»; «Матеріали, інструменти та ресурси для візуальної комунікації»; «Алгоритм інтерактивної візуальної комунікації».

Модуль 4: «Вибір журналу за спеціалізацією»; «Перевірка журналу в базі даних. Перевірка за квартилем»; «Створення статті»; «Розміщення статті в журналі».

Згідно з розподілом тем за модулями заняття проводились у режимі як реальної присутності, так і в системі MOODLE. На кожне заняття було відведено по 2 години навчального часу в аудиторному режимі та надано можливості виконувати завдання у дистанційному форматі.

Отже, перспективними напрямками розвитку теми підвищення кваліфікації викладачів вищої школи шляхом залучення до тренінгової діяльності, вважаємо розробку доповнювальних програм, спрямованих на розвиток відповідних компетенцій. Так, зважаючи на необхідність підвищувати у викладачів рівень володіння технологіями дистанційного навчання, що стали актуальними через загрозу пандемії, актуальності набуває проблема культури створення презентацій для подання лекцій у різних програмах в режимі онлайн-навчання. Крім того, актуальною залишається проблема володіння викладачами риторичними прийомами, що дозволятимуть впливати на студента мовленнєвими та невербальними засобами професійної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Anoshkova T.A. Implementation of global competency in higher education. *Advanced Education*. 2015. Vol. 3. P. 4–8.

2. Козакова Н.Б. Реалізація компетентного підходу в навчанні молодших школярів. *Освіта. UA.* URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary_technology/31210

3. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова Кабміну України від 21 серпня 2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>

4. Arnet-Clark I., Smeets-Cowan R., Kühnis J. Competences in Teacher Education at Schwyz University of Teacher Education (HHSZ), and the Swiss Education Policy. *Pädagogische Hochschule Schwyz*. 2015. P. 88–100. URL: <http://www.phsz.ch>

5. Mulder M., Weigel T., Collins K. The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Jornal of Vocational Education @ Training*. 2007. Vol. 59, Issue 1. P. 67–88.

6. Pamies J., Blanco A., Granados Sanchez J., Villanueva M. The introduction of a competence-based curriculum in Spain: From the Primary school to the training of teachers /. *G-PEDAGOGIUM : an independent scientific journal for interdisciplinary research in pedagogy. Palacky University Olomouc*, 2015. Vol. VII. P. 12–25.

Підходи до формування професійної компетентності менеджера у класичних університетах

Формування професійної компетентності менеджера потрібно розглядати як безперервний процес, що починається з бажання опанувати професію і продовжується протягом усього професійного життя особистості, а в деяких випадках – і після виходу на пенсію. Перші менеджерські навички людина може опанувати вже в початкових закладах освіти, беручи на себе обов'язки з управління активностями однолітків в офіційних чи неофіційних групах. Більш інтенсивне опанування знань та вмінь професії розпочинається зі вступу в заклади освіти на профільні спеціальності. Саме тут розгортається управління розвитком потенційних компетенцій майбутніх менеджерів та формування в них таких якостей, які стануть конкурентними перевагами молодого спеціаліста на ринку праці.

О. Кокуш наголошує, що професійна компетентність – це «складна, багатоаспектна категорія, яка найбільш повно й всебічно характеризує фахівця-професіонала» [12, с. 76]. На думку, І. Саух «професійна компетентність – практична реалізація професійних здібностей та ділових якостей працівника в їх синергетичному взаємозв'язку і взаємозалежності» [21]. І ми згодні з висновками Г. Євтушенко та В. Куценко, які стверджують, що «доцільність введення поняття “професійна компетентність” зумовлена широтою його змісту, інтегративною характеристикою, що поєднує такі поняття, як “професіоналізм”, “кваліфікація”, “професійні здібності” та ін.» [8].

Професійна компетентність менеджера – це важливий аспект його професійної культури, здатність до здійснення стратегічних, аналітичних, організаційно-розпорядчих, консультативно-дорадчих, контрольних функцій та ефективної самореалізації в умовах практичної діяльності на підставі спеціальних знань, умінь, цінностей, необхідних для професійної діяльності в обраній сфері [9]. У системі професійної компетентності необхідно розглядати спеціальну компетентність, соціальну компетентність, особистісну та індивідуальну компетентності [28].

Тобто вчені, які трактують поняття «компетентність», вкладають у нього досить широке коло професійних умінь, знань та навичок з менеджменту, якими спеціаліст повинен достатньою мірою володіти й своєчасно впроваджувати у відповідних бізнес-процесах. Отже, під час підготовки фахівців-менеджерів закладам вищої освіти (ЗВО), по-перше, потрібно орієнтуватися на певну галузеву специфіку, а по-друге – на культурні особливості. Разом з тим існують і інші, не менш важливі, чинники, що мають бути враховані під час формування умінь, знань і навичок фахівців з менеджменту.

Тенденції та вимоги сьогодення до структури особистості менеджера

Сучасний менеджер є заручником глобалізаційних процесів в економіці і має постійно навчатися та адаптуватися під нові виклики зовнішнього середовища. Саме останні вимагають враховувати при плануванні освітніх програм очікувані тенденції щодо важливих для ринку праці в майбутньому компетенцій. М. Гвоздь, В. Мицько наголошують, що в майбутньому вимоги до управління підприємствами постійно зростатимуть [5]. А це означає, що вже при створенні освітніх програм потрібно замислюватися над забезпеченням вже в закладі освіти передумов до розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів. «Менеджери з вищою освітою покликані сприяти випуску конкурентної продукції, бути здатними адаптуватися до змінюваних умов ринку та зростаючих потреб» [8, с. 15]. Під час навчання в ЗВО у здобувачів вищої освіти мають сформуватися професійні навички, які дозволять майбутньому менеджеру працювати з урахуванням:

- кроскультурних особливостей ведення бізнесу;
- постійних змін критеріїв кваліфікаційних вимог до менеджерів різних напрямів;
- політичних, економічних, екологічних, релігійних факторів;
- соціально-психологічних та етнічних факторів;
- репутаційних та, як наслідок, етичних питань;
- переорієнтації життєвих цінностей суспільства загалом та поширення індивідуального нігілізму зокрема.

Життя країни загалом залежить від професійної компетентності менеджерів. Саме їхня діяльність визначає як напрям розвитку країни (інноваційний чи регресивний), так і стабільність та результативність усіх господарчих систем країни. Світова тенденція – зростання вимог до людських ресурсів – вимагає від освітян готувати менеджерів «завтрашнього» дня, які будуть адекватно реагувати на всі виклики зовнішнього середовища.

Т. Березюк наголошує, що «перелік вимог до компетентності фахівця з менеджменту впродовж багатьох років залишається майже незмінним» [3, с. 31]. Кожен управлінець повинен досконало знати галузеву специфіку, в якій він планує працювати, мати лідерські позиції, бути обізнаним у тонкощах планування діяльності підприємства, організації господарської діяльності, обліку, аналізу та контролю виробничо-господарських процесів на підприємстві [22, с. 498]. Саме тому підготовка фахівців, які, зі свого боку, впливатимуть на формування компетентності майбутніх менеджерів, має включати не лише відповідні сучасні теоретичні матеріали, але й практичний досвід. Аналіз літературних джерел дозволяє сформулювати такі елементи компетентності менеджера у загальному вигляді (рис. 1).

Міжнародний досвід свідчить, що лише постійні зміни у вищій школі, які спрямовані на підвищення рівня підготовки спеціалістів з менеджменту, сприятимуть розвитку культури менеджменту в країні. За даними, наведеними у [16; 19, с. 16], станом на 09.2019 р. в Україні (з чисельністю населення на 01.09.2019 р. 41976,2 тис. осіб [7]) зареєстровано 671 заклад вищої освіти. Таким чином, ми маємо приблизно 16 ЗВО на 1 млн населення. Ця цифра співвідноситься з показниками пострадянських країн, але в 3–4 рази більша, ніж у країнах Європи: Нідерландах, Німеччині, Великій Британії, де кількість ЗВО на 1 млн населення коливається від 4 до 6 [19]. Це свідчить про те, що велика кількість молоді отримують диплом спеціаліста відповідної галузі, але якість знань та навичок, які вони мають у «сухому залишку», не витримує жодної критики.



Рис. 1. Складники професійної компетентності менеджера
 Джерело: [6, с. 31–33].

Перед Україною постає нагальна проблема підвищення рівня освіти взагалі та освіти менеджерів зокрема. Реалії XXI ст. є такими, що лінійне накопичення знань, умінь та навичок з вірою в те, що кількість перейде в якість, не дає очікуваного стейкхолдерами результату. На перше місце виходить професійна культура менеджера, але не як сума, а як функція професійно спрямованих знань, умінь і навичок та загальнокультурного й індивідуально-психологічного рівнів особистості. Тільки така підготовка спроможна сформувати новий тип менеджера, який матиме системне, стратегічне та латеральне мислення і буде здатен до впровадження в поточний виробничий процес філософії управління господарів, а не філософії «планктону» або тимчасових виконавців.

Питанням, пов'язаним з проблемами розвитку системи професійної підготовки кадрів та її взаємодії з ринком праці, присвячено багато досліджень [15; 12; 2; 8]. Б. Данилишин та В. Куценко ще в 2005 р. звертали увагу суспільства, що саме від якості вищої освіти залежить формування конкурентоспроможного менеджера [6]; О. Романова вивчає професіоналізм менеджера у плані становлення структури професійних якостей [20]; Ю. Жуковська з колегами аналізують питання щодо проектування професійної позиції менеджера у фаховому просторі [10]; М. Боришевський був фундатором в Україні з питань самоактивності особистості як в повсякденній сфері, так і в професійній [4]; проблемам формування та розвитку професійної самосвідомості присвячено праці Л. Онуфрієвої [18], Л. Терещенко та Л. Дзюбко [25]; професійну культуру менеджера та її складові вивчали О. Крупський та Є. Намлієв [13]; В. Стрельников [23]. Досить багато цікавих досліджень різних наукових шкіл нашої країни було зібрано під обкладинкою монографії «Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі» (2014) [24]. Водночас в опублікованих працях ще недостатньо уваги приділяється шляхам забезпечення формування професійної компетентності менеджерів.

Слід пам'ятати, що професійна компетентність може розглядатися як якість, властивість чи стан, але вона (професійна компетентність) має забезпечувати відповідність професіонала викликам сьогодення. Можна виділяти фізичну, психічну, когнітивну чи духовну відповідність, але кваліфікаційні характеристики кожної конкретної професії мають як прозорі вимоги до виконавця, так і вимоги, які є наслідком організаційної культури конкретного колективу, і саме тут особистість зіштовхується з викликом у вигляді суб'єктивних вимог до виконавця, що не завжди корелюють з професійними якостями. Отже, *під формуванням професійної компетентності менеджера ми пропонуємо розглядати процес цілеспрямованого або опосередкованого впливу на особистість соціально-економічних інститутів, у ході якого майбутній професіонал набуває знань, навичок, умінь та вчиться їх своєчасно використовувати, що дозволить йому бути конкурентоспроможним на ринку праці.*

Сучасні детермінанти формування професійної компетентності студентів – майбутніх менеджерів

Глобалізація як процес створює нагальну потребу в підготовці менеджерів нового формату. Причому не стільки в операційному й процесуальному, скільки в культурологічному контексті, пов'язаному з філософією менеджменту XXI ст., культурою ведення бізнесу. Передбачається, що через забезпечення умов для самореалізації творчого потенціалу особистості буде створено можливість зв'язку теоретичних знань, здобутих під час навчання, з необхідними практичними навичками й вміннями, спрямованими на інтелектуалізацію праці.

Новітнє бізнес-середовище вимагає від менеджерів вміння в максимально короткий термін адаптуватися до змін правил гри. Інформація, надходячи з різних джерел, зумовлює потребу в умінні виокремлювати ключові змістовні блоки і на їх основі вирішувати проблеми. За дослідженням О. Посилкіної та Ю. Братішко [29], проблеми зумовлені:

По-перше, глобальною конкуренцією, яка є наслідком інтернаціоналізації економік усіх країн. Це призвело до того, що від менеджера очікують здатності працювати в різних соціально-культурних умовах. Глобальні соціально-економічні зміни, інтенсифікація життя, інформатизація суспільства висунули на перший план проблему управління соціальними комунікаціями як всередині організації, так і між організацією та її складним зовнішнім середовищем з метою проведення оптимально сприятливих для організації комунікаційних процесів.

По-друге, зміною критеріїв, які визначають кваліфікацію робіт. Інформатизація суспільства потребує підготовки менеджерів, які здатні до навчання та володіють сучасними інформаційними технологіями.

По-третє, соціально-політичних, релігійних, економічних та психологічних об'єктивних та суб'єктивних факторів, які створюють передумови для зміни «правил гри». Суспільство останнім часом відчуває на собі наслідки катаклізмів, які провокують стреси, хвороби, безпорадність, завдяки чому можна спостерігати кількісне збільшення та якісне ускладнення проблем, з якими стикається менеджер, та які потрібно розв'язувати, не зважаючи на обмеженість засобів для їх вирішення.

По-четверте, в Україні спостерігається зниження репутації менеджерів усіх ланок. Керівників, які вирізняються регулярними управлінськими успіхами, мають великий досвід і глибокі професійні знання, моральні якості, авторитет у професійних колах і про яких знає країна, можна полічити на пальцях.

По-п'яте, зміною в ціннісних орієнтаціях суспільства загалом та індивідів зокрема. Робота потребує безперервного вдосконалення й розвитку професійних умінь та навичок виконавця, що приводить до відсіювання індивідів, які не спроможні вчитися та змінюватися. Виходячи з цього можна стверджувати, що зараз, як ніколи раніше, існує потреба навчити майбутніх фахівців учитися, а не просто передати їм знання та навички, актуальні для часу, що минає.

Саме вміння постійно актуалізувати свої знання та навички можна вважати основою компетентності менеджера. На рис. 1 наведено складові компетентності менеджера, проте доцільно зважати й на загальну компетентність, що пов'язана з рівнем освіти, яка, зі свого боку, складається зі знань з менеджменту, психології, економіки, фінансів, маркетингу, фізіології тощо. Компетентність працівників належить до групи якісних показників [27].

Під професійною компетентністю менеджера будемо розуміти індивідуально-психологічні особливості, які дозволяють самостійно, своєчасно та ефективно вирішувати питання, що виникли під час бізнес-процесу. Рівень сформованості професійної компетентності менеджера впливає на всі якісні та кількісні показники професійної діяльності. Якість постановки та впровадження управлінських рішень, якість планування, робота з підлеглими та контрагентами – ось неповний список завдань, що постійно перебувають у сфері контролю менеджера і які залежать від його компетентності. Саме тому протягом останніх десятиріч вимоги до менеджерів формувались у такий спосіб, щоб максимально повно відповідати очікуваним компетенціям співробітника. Ці вимоги на рівні внутрішніх документів підприємства можуть бути відображені в картах компетенцій, професіограмах, кваліфікаційних картах, картах робочого місця, психограмах тощо. У цих чи подібних документах зазвичай прописують бажаний перелік якостей, необхідних для виконання посадових обов'язків [11].

Професійна ефективність менеджерів проявляється в системі професійної діяльності певного управлінця, а безпосередньо успішність або неуспішність визначається специфікою конкретного виду занять. Професійна ефективність менеджера формується як цілісна система взаємопов'язаних компонентів, серед яких виокремлюються специфічні характеристики його діяльності, відповідні особистісні якості, а також компоненти забезпечення процесу розвитку професійності менеджера.

Формування професійної компетентності менеджера в межах освітніх інституцій

Аналіз публікацій, як наукових, так і науково-популярних, дає підстави стверджувати, що формування професійної компетентності менеджера можливе лише на засадах спеціальної структурованої професійної підготовки. Сучасний менеджер не зможе працювати ефективно без знань, які є результатом індивідуального переосмислення науково-теоретичних досягнень науки, організаційно-технологічних розробок та досвіду різних шкіл менеджменту. «Запорукою якісної професійної підготовки менеджера-професіонала є оптимально організований навчальний процес у закладі вищої освіти, постійне вдосконалення бізнес-освіти» [22, с. 124]. Остання розвивається під впливом зміни вимог усіх стейкхолдерів: абітурієнтів, роботодавців, держави, суспільства. Сучасний спеціаліст з менеджменту вже не розглядається як черговий представник «офісного планктону», це спеціаліст, який уміє вибудовувати ефективні міжособистісні відносини, вирішувати проблему, а не створювати її, досягати поставлених цілей, а не йти до них.

Підготовка конкурентоспроможного менеджера в умовах економіки знань потребує в процесі навчання використання сучасних технологій, забезпечення органічного поєднання теорії і практики. Інакше кажучи, формування ефективного механізму підготовки високопрофесійного менеджера має ґрунтуватися на синтезі знань, умінь і навичок; засвоєнні студентом теоретичних знань і методичного інструментарію.

Незважаючи на те, що освітній ценз менеджерів є загалом високим (близько 90% з них мають вищу освіту, а значна частина має ще й науковий ступінь), проблема поліпшення якості їх

підготовки продовжує залишатися гострою. Тому в підготовці людських ресурсів пріоритет має надаватися професійним знанням. Професіоналізм передбачає і кар'єрне зростання, оскільки успішність в індивідуальній кар'єрі стає синонімом успішної професії.

У сучасних умовах ефективне формування професійної компетентності у студентів-менеджерів відбувається під впливом:

- розширення їх загальної ерудиції з організації управлінської діяльності;

- удосконалення практичного аспекту професійної компетентності;

- розвитку особистісних якостей, що сприяють ефективності вирішення управлінських завдань.

Нині менеджер повинен формувати ефективні міжособистісні відносини, творчо підходити до вирішення проблем, досягати поставленої мети й результатів. Менеджер має мислити перспективно. Управлінці можуть демонструвати чудові результати й водночас загубити всю компанію, якщо їхня робота не орієнтована на майбутнє. Кожна компанія має отримувати прибуток якнайдовше. Проте якщо думати лише про прибуток, то можна не побачити можливостей, що відкриваються в перспективі для організації.

Нині менеджер вважається ефективним та здатним досягти окреслених підприємством цілей лише тоді, коли в ньому гармонійно поєднуються «п'ять осіб-професіоналів: комунікатора, лідера, новатора, управлінця й вихователя» (рис. 2).

У сучасному менеджменті особливого значення набуває творчий підхід до справи. Менеджер завжди має бути особистістю, він повинен мати спеціальні знання й вміло використовувати їх у повсякденній роботі з управління організацією. Здібності до керівництва зумовлені наявністю таких особистісних цінностей, як здатність управляти собою, уміння навчати й розвивати підлеглих, формувати ефективні команди, бачити перспективи та реалізовувати їх.

Професійна компетентність менеджера спрямована на розвиток соціальної активності, налаштованості на кар'єру та конкурентоспроможність на ринку праці. Основи її формування мають закладатися в процесі професіоналізації студентів –

майбутніх менеджерів під час їх навчання у ЗВО. Як провідні структурні компоненти професійної компетентності менеджера розглянемо далі управлінську, предметно-діяльнісну та особистісну компетентності, кожна з яких несе своє функціональне навантаження й включає відповідні психологічні складові.

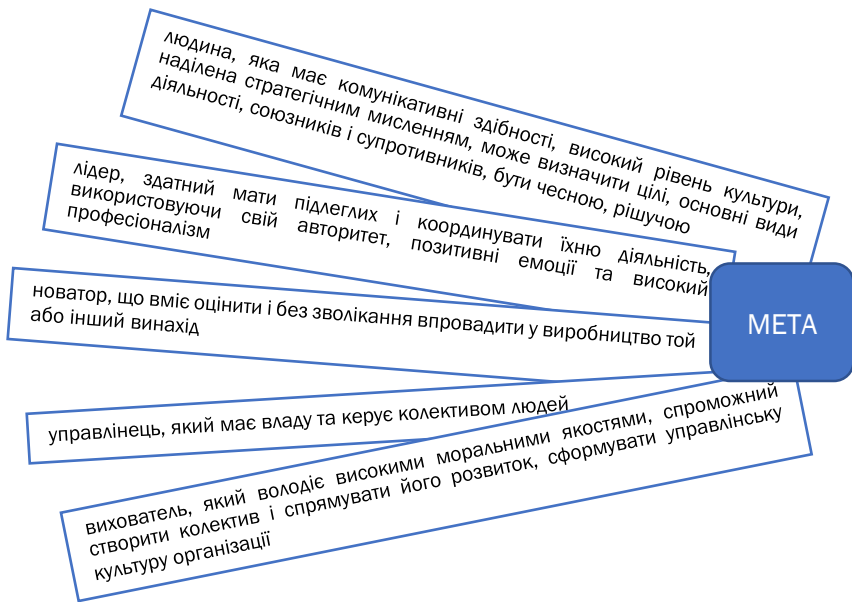


Рис. 2. Функціональні складові ефективного менеджера

Джерело: [3].

Управлінська компетентність менеджера забезпечує результативність взаємодії управлінців з різними професійними групами / командами у сфері своєї професійної діяльності. Формування управлінської компетентності менеджера має відбуватися в єдності комунікативного, конфліктологічного і психологічного компонентів, які створюють реальну основу для підтримки ефективного зв'язку керівника з підлеглими і вирішення на цій основі широкого спектра виробничих завдань. Критеріями сформованості управлінської компетентності менеджера є: розвинуті кар'єрні устремління, готовність до діяльності менеджера;

наявність професійно значущих умінь і навичок (адміністративних, іміджевих, комунікативних тощо); володіння технологіями кар'єрних стратегій, психологічної безпеки й збереження здоров'я, а також стратегій співробітництва із суб'єктами різних установ; уміння будувати довгострокові кар'єрні плани; моральна зрілість особистості; адекватна професійна самоідентифікація.

Предметно-діяльнісна компетентність як елемент професійної компетентності менеджера підтримує технологічний аспект вирішення ним управлінських завдань. Її формування має проводитися в єдності з операційно-діяльним, інформаційним та виробничим компонентами. Критеріями сформованості предметно-діяльній компетентності менеджера є: розвиток уявлень про функціонально-рольові обов'язки керівників; життєві й професійні цінності, професійно значущі вміння та навички (комунікативні, організаторські, інформаційно-аналітичні тощо [14]); проєктування головних етапів кар'єрного просування, їх рефлексія й усвідомлення основних детермінант розвитку кар'єрних намірів; наявність професійно значущих умінь і навичок (комунікативно-партнерських, навичок тайм-менеджменту, індивідуальної і групової роботи); розуміння соціальних, гендерних і вікових особливостей кар'єрної самореалізації; емоційна стабільність.

Особистісна компетентність менеджера підтримує індивідуальну спроможність певного суб'єкта в реалізованому ним просторі управлінської взаємодії. Формування особистісної компетентності менеджера має сприяти виробленню професійно важливих якостей, що лежать в основі його адекватного позиціонування себе як особистості, як суб'єкта управлінської діяльності та спілкування. Критеріями сформованості особистісної компетентності менеджера є: спрямованість на оволодіння елементами професіоналізму, адекватна самооцінка просування в освоєнні змісту, форм, видів і способів майбутньої діяльності за заданими або самостійно сформованими критеріями; наявність цілей досягнення; позитивне ставлення до себе; наявність амбітних і честолюбних прагнень, емпатійних навичок сприйняття і прийняття інших; мотиваційна готовність пролонгованого розвитку й саморозвитку себе як суб'єкта управлінської праці; сформованість образу себе і інших; самопроєктування кар'єри менеджера.

Вважаємо, що формування професійної компетентності менеджера має розглядатися як невід'ємний компонент професіоналізації студентів закладу вищої освіти. Розвиток професійної компетентності відбувається нерівномірно на різних етапах навчання у ЗВО. Інтенсифікація цього процесу відбувається під впливом вивчення комплексу спецкурсів, які розширюють загальну ерудицію студентів з організації управлінської діяльності, й тих, які вдосконалюють практичний досвід майбутніх менеджерів, а також тренінгових занять і творчих завдань, які спрямовані на розвиток професійно важливих якостей.

Отже, як бачимо, менеджер має бути професійно компетентним, а це пояснюється необхідністю формування в студентів певного обсягу знань і навичок, які потрібні їм у майбутній професійній діяльності. Для розуміння особливостей підготовки студентів-менеджерів у закладах вищої освіти України дослідимо трансформацію формування професійної компетентності менеджерів протягом останніх років.

У 1996 р. в Дніпропетровському державному університеті (тепер – Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара) почалася підготовка майбутніх менеджерів. На прикладі освітньо-професійної програми (ОПП) підготовки бакалаврів з менеджменту за 2013 та 2020 рр. розглянемо розподіл змісту освітніх компонентів за циклами підготовки.

У 2013 р. існувала нормативна частина ОПП, що була визначена Галузевим стандартом вищої освіти МОН як Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра з напрямку «Менеджмент», та варіативна частина, що визначалася закладом освіти та складалася з частини дисциплін, що пропонувалися випусковою кафедрою (34,8% від загального навчального часу), та дисциплін вільного вибору студента за переліком, що був запропонований також випусковою кафедрою в навчальному плані (6,25%). Фактично система, яка існувала для підготовки майбутніх менеджерів, значною мірою була спрямована на теоретичне осмислення компонентів професійної діяльності (дисципліни навчального плану). Незважаючи на те, що вибіркова частина складала приблизно 40%, але студенти могли самостійно обрати лише 3–5 дисциплін, і вибір був колективним, тобто студентською групою (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл змісту освітньо-професійної програми та максимальний навчальний час за циклами підготовки (набір 2013 р.)

Термін навчання	3 роки 10 місяців
<i>Максимальний навчальний час загальної підготовки (академічних годин / кредитів ECTS)</i>	8640/240*
Максимальний навчальний час за циклами (академічних годин / кредитів ECTS):	
– соціально-гуманітарної підготовки;	828/23
– фундаментальної, природничо-наукової та загально-економічної підготовки;	702/19,5
– професійної та практичної підготовки;	3564/99
– самостійного вибору навчального закладу;	3006/83,5**
– професійної та практичної підготовки вільного вибору студента, практика та підготовка дипломної роботи	540/15**

* ціна кредиту ECTS складає 36 академічних годин;

** для порівняння: у 2011 р. варіативна компонента ОПП підготовки бакалаврів складала всього 2574 акад. годин (71,5 кредити), у тому числі за вибором ДНУ – 1674 годин (46,5 кредитів), за вибором студента – 900 годин (25 кредитів).

Джерело: складено авторами за даними варіативної частини ОПП підготовки бакалавра за напрямом «Менеджмент» у ДНУ ім. О. Гончара (2013 р.).

Розуміння необхідності реформування системи підготовки фахівців, особливо у сфері управління та адміністрування, зумовило зміну структури освітньо-професійної програми підготовки фахівців з менеджменту. Починаючи з 2020 р. в Дніпровському національному університеті імені Олеся Гончара з урахуванням рекомендацій Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти [17] вибіркові компоненти мають бути представлені навчальними дисциплінами, які сприятимуть реалізації особистих інтересів здобувача вищої освіти під час формування їх індивідуальної траєкторії навчання. Отже, професійні компетентності мають бути сформовані виключно за рахунок обов'язкових компонент ОП, які представлені навчальними дисциплінами циклу загальної підготовки та циклу професійної

підготовки, що забезпечують формування всіх загальних та спеціальних програмних компетентностей та результатів навчання за ОП. У випадках, коли в межах однієї спеціальності (наприклад, 073 Менеджмент) існує кілька освітніх програм (в ДНУ ім. О. Гончара – це ОП «Міжнародний менеджмент» та «Менеджмент організацій»), то в циклі професійної підготовки спільні компоненти (дисципліни) мають складати не менше 60 кредитів ЄКТС. При цьому індивідуальні траєкторії в межах ОП мають забезпечуватися навчальними дисциплінами загальним обсягом 50–55 кредитів ЄКТС, при обсязі освітньої програми 240 кредитів ЄКТС загалом для 3 років 10 місяців підготовки здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем.

Вибіркові компоненти мають бути представлені навчальними дисциплінами, які сприятимуть реалізації особистих інтересів здобувача вищої освіти під час формування індивідуальної траєкторії навчання, і в цілому складати не менше 25% обсягу ОП.

Вибіркові компоненти обираються студентом самостійно без врахування думок / вибору інших студентів, що навчаються на одній спеціальності / освітній програмі. У ДНУ ім. О. Гончара сформований університетський вибірковий каталог, що містить дисципліни для формування загальних компетентностей ОП, соціальних навичок та світогляду за власними вподобаннями; та факультетський вибірковий каталог, в якому зібрано навчальні дисципліни галузевого й професійного спрямування зі спеціальностей факультету, що дозволять отримати професійні навички з певної галузі знань та навчальні дисципліни професійного спрямування (програмні вибіркові компоненти), які спрямовані на отримання поглибленої підготовки за освітньою програмою і закріплення набутих фахових компетентностей. Саме на основі засвоєння дисциплін з факультетського каталогу формуються загальнопрофесійні або фахові компетентності.

Отже, провідними шляхами формування професійної компетентності менеджера мають стати:

- урахування економічних, державних, соціальних, і насамперед особистісних потреб за умови, що перелічені процеси відбуваються на фоні глобалізації, інтернаціоналізації та інноваційності всіх сфер діяльності фахівців;
- система якісної вищої освіти;

– постійний саморозвиток і навчання протягом усього життя.
Це, врешті-решт, забезпечить професійну підготовленість майбутнього менеджера, спрямовану на майбутнє.

Список використаних джерел

1. Базавлуцкая Л.М., Алексеева Л.П., Коняева Е.А. Реализация систематизированного процесса формирования современного менеджера. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2017. Т. 8. № 7. С. 5–25.
2. Бережна Г.В. Фактори професійного розвитку менеджерів у міжнародному бізнесі. *Держава та регіони*. 2012. № 2. С. 67–72.
3. Березюк Т.П. Модель формування професійної компетентності майбутніх менеджерів в умовах ВЗО. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. Т. 2018. Вип. 11. С. 28–35.
4. Боришевський М. Обґрунтування принципу самоактивності у форматі прикладної психології. *Психологія і суспільство*. 2012. № 1 (47). С. 89–92.
5. Гвоздь М.Я., Мицько В.І. Проблеми та переваги використання процесного підходу до управління машинобудівними підприємствами. *Вісник Національного університету Львівська політехніка. Логістика*. 2014. № 811. С. 56–62.
6. Данилишин Б., Куценко В. Інноваційна модель економічного розвитку: роль вищої освіти. *Вісник Національної академії наук України*. 2005. № 9. С. 26–35.
7. Держстат України. Чисельність населення (за оцінкою) на 1 вересня 2019 року та середня чисельність у січні-серпні 2019 року. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2019/ds/kn/kn_u/kn0819_u.html
8. Євтушенко Г.І., Куценко В.І. Формування менеджера, як фахівця: проблеми та перспективи. *Науковий вісник НУДПС України*. 2012. № 1. С. 12–21.
9. Жигір В.І. Особливості професійної компетентності менеджерів освіти. *Молодь і ринок*. 2011. № 5. С. 64–69.
10. Жуковська Ю.В., Мельник А.С., Новікова О.С. Саморозвиток менеджера як провідний фактор успіху організації. *Pridneprovskiy scientific bulletin*. 2013. Т. 21. № 341. URL: <http://rusnauka.com/index.php/rusnauka/article/view/54174>
11. Косова І., Столяр О. Вимоги до сучасного менеджера в умовах фінансово-економічної кризи. *Всеукраїнська студентська інтернет-конференція «Менеджмент як фактор розвитку підприємницької діяльності»*. URL: www.conf-cv.at.ua/forum/53-475-1

12. Кошук О.Б. Професійна компетентність спеціаліста як характеристика його професійної діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2016. № 3. С. 73–77.

13. Крупський О., Намлієв Є. Професійна культура майбутнього менеджера: психолого-педагогічні аспекти й чинники формування. *Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі: монографія*. Дніпропетровськ: Акцент ПП, 2014. С. 257–281.

14. Крупський О. П., Стасюк Ю. М. Формування інформаційної компетентності майбутнього менеджера-економіста в сучасному освітянському просторі. *Личность в едином образовательном пространстве: сборник научных статей I Международного образовательного форума*, 2010. С. 68–71.

15. Лавриненко Л. М. Взаємодія та взаємозв'язок ринку праці та ринку освітніх послуг. *Вісник Миколаївського національного ун-ту ім. В.О. Сухомлинського*. 2016. № 9. С. 592–596.

16. Населення України. URL: <https://index.minfin.com.ua/ua/reference/people/>

17. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. Офіційний сайт. URL: <https://naqa.gov.ua/>

18. Онуфрієва Л.А. Дослідження психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості та особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені ВО Сухомлинського. Сер.: Психологічні науки*. 2013. № 2. Вип. 10. С. 227–232.

19. Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2019 рік / за заг. ред. проф. Сергія Квіта. Київ: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2020. 244 с.

20. Романова Е.В. Ориентация на компетенции в подготовке менеджеров для инвестиционно-строительной сферы. *Вестник МГСУ*. 2011. № 6. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2010_2_38

21. Саух І. В. Моделі професійної компетентності менеджера туристичної індустрії як основа конкурентоспроможності галузі. *Економіка. Управління. Інновації*. 2010. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2010_2_38

22. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 576 с.

23. Стрельников В.Ю. Развитие управлінської культури майбутніх менеджерів в умовах магістратури. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 5 (182). С. 21–24.

24. Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі: монографія / за ред. О.О. Лаврентьєвої, О.П. Крупського, Є.В. Намлієва. Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2014. 360 с.

25. Терещенко Л.А., Дзюбко Л.В. Формування професійної самосвідомості молодих спеціалістів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені ГС Костюка НАПН України. Том X. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія.* 2020. Т. 34. С. 284–298.

26. Шейко Е.П. Професійна підготовка менеджерів як фактор формування здатності до спільної управлінської діяльності. *Збірник наукових праць Національного університету державної податкової служби України.* 2013. № 1. С. 69–78.

27. Ястремська О.М. Кадровий потенціал підприємств: визначення з урахуванням компетентностей. *Економічні студії.* 2019. С. 202–208.

28. Kaslow N.J., Rubin N.J., Forrest L., Elman N.S., Van Horne B.A., Jacobs S.C., Huprich S.K., Benton S.A., Pantesco V.F., Dollinger S.J., Grus C.L., Behnke S.H., Miller D.S.S., Shealy C.N., Mintz L.B., Schwartz-Mette R., Van Sickle K., Thorn B. E. Recognizing, assessing, and intervening with problems of professional competence. *Professional Psychology: Research and Practice.* 2007. Vol. 38. № 5. P. 479.

29. Posylkina O.V., Bratishko Y.S. Research of requirements of employers to candidates for the position of the manager of social responsibility on modern pharmaceutical companies. *Management, economy and quality assurance in pharmacy.* 2016. № 3 (47). P. 38–44.

Сучасний стан проблеми формування комунікативних компетенцій у майбутніх фахівців із соціальної роботи

Сучасні процеси глобалізації та інтеграції вітчизняної освіти з єдиним освітнім простором, розвиток нових інформаційних технологій сприяють інтернаціоналізації освіти, одним з найважливіших результатів якої є створення різних концепцій формування комунікативних компетенцій фахівців.

На ринку освітніх послуг володіння комунікативними компетенціями визначає ступінь конкурентоспроможності окремого фахівця і успіх держави на міжнародному ринку в цілому.

У Постанові Ради Європи виділяють такі базові компетенції: політичні та соціальні; компетенції, що стосуються взаємодії у полікультурному середовищі; компетенції в оволодінні усним та письмовим мовленням; інформаційні компетенції; компетенції, що реалізують потребу в безперервній освіті.

Однією з найважливіших складових моделі конкурентоспроможності фахівця із соціальної роботи є володіння іноземною мовою, що надає йому можливість вільно орієнтуватися в потоках інформації та встановлювати плідні ділові міжкультурні відносини.

У зв'язку з цим актуальною потребою суспільства, корпоративних спільнот та власне студентів, соціальних працівників є опанування іноземної мови як найважливішого засобу здійснення ділової та міжкультурної комунікації.

Під опануванням розуміється не тільки оволодіння базовими знаннями, навичками та вміннями, такими як ведення кореспонденції та телефонних розмов, а й формування ключових комунікативних компетенцій, що забезпечують кар'єрний розвиток фахівця-професіонала.

Протягом багатьох років педагоги прагнуть до того, щоб рівень комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників був достатнім, проте, очевидним є факт усталених концептуальних підходів та методик викладання, що не сприяють сформованості комунікативної компетентності випускників відповідно до міжнародних норм. Отже, з'являється потреба в зміні існуючих

парадигм, які визначають рівень готовності випускників до міжкультурного спілкування. В основу змін покладено такі положення: розробка спеціальних заходів щодо розвитку мотиваційної сфери, спрямованої на усвідомлення потреби в оволодінні вміннями міжкультурної комунікації, організація навчання в контексті майбутньої професійної діяльності; розробка навчальних методик на основі функціонально-прагматичного підходу.

Для переходу на сучасну парадигму формування комунікативних компетенцій у педагогіці є достатні теоретичні та методологічні підстави. Філософський аспект проблеми спілкування подано в працях Є. Ільєнкова, М. Кагана, В. Садовського, Є. Щедровицького. Соціологічні аспекти проблеми розроблялись Л. Архангельським, Л. Буїв, Д. Гвішиані, І. Коном, В. Соковининою. Психологічну складову феномена спілкування описували Е. Зеєр, О. Ковальов, К. Платонов, І. Шварц. У педагогіці проблема готовності до комунікації і педагогічного спілкування розглядається в працях Н. Волкової, М. Дуранова, В. Кан-Калика, В. Загвязинського. Особливість навчання іншомовного професійно орієнтованого спілкування розкривається в дослідженнях В. Андрєєва, О. Смірнкової, І. Халєєва, І. Ханіна та ін. Технології формування ключових компетенцій розроблялася А. Хуторських, М. Рижаквою, Дж. Равеном, Х. Холеком та ін. Проблема реалізації особистісно орієнтованого підходу до організації педагогічного процесу набула глибокого розкриття в працях Є. Бондаревської, М. Кларіна, В. Серікова, І. Якиманської та ін.

Водночас такий аспект проблеми, як формування комунікативних компетенцій у процесі оволодіння іноземною мовою в студентів закладів вищої педагогічної освіти не набув достатньої уваги та наукової розробки.

Одним із наслідків недостатньої наукової розробленості проблеми формування комунікативних компетенцій як способу подолання недоліків знаннєво орієнтованої парадигми є низка *суперечностей*: між потребою професійних співтовариств у конкурентоспроможних фахівцях, що володіють достатніми вміннями та навичками ділового міжкультурного спілкування, та готовністю випускників до такого виду комунікації; між досягненнями сучасної педагогічної науки щодо формування

ключових компетенцій та реальною освітньою практикою, орієнтованою на традиційний підхід у ставленні до іноземної мови як до навчальної дисципліни; між вимогами до інтенсифікації та активізації навчальної діяльності студентів та традиційними методиками навчання іноземної мови; між потенційними можливостями та змістом навчальної дисципліни; між вимогами державних стандартів щодо комунікативної компетенції студентів та рівнем методичного забезпечення процесу навчання студентів іноземної мови.

Далі розглянемо найбільш результативні підходи, що здатні подолати означені суперечності у формуванні комунікативних компетенцій у фахівців із соціальної роботи.

Підготовка фахівців із соціальної роботи: перехід від традиційної до особистісно орієнтованої освіти

Головним завданням ЗВО є підготовка висококваліфікованих фахівців із соціальної роботи, які володіють не тільки конкретними знаннями, а й можуть самостійно генерувати та осмислювати нову інформацію. Це передбачає розробку спеціальної системи заходів навчання студентів застосуванню методів пошуку та аналізу, оцінки; розвитку умінь самостійної постановки завдань і проблем, здатності виділяти нове та робити висновки. У наші дні спостерігаються значні зміни в системі вищої освіти. Процеси, що відбуваються, відображають сучасні наукові тенденції, а також економічні, політичні, суспільні тощо. У зв'язку з цим з'являється потреба в істотному осмисленні та аналізі цих змін.

І. Зимня вважає, що освіта в кожній країні співвідноситься з конкретно-історичними умовами, що характеризують певний період розвитку країни [5]. Якщо в суспільстві відбуваються соціально-політичні та економічні зміни, то внаслідок цього трансформується й система освіти.

Довгі роки в нашій країні переважав тип освіти, який прийнято було вважати традиційним, проте сьогодні панує тенденція до переходу від традиційного типу освіти до особистісно орієнтованого. Під традиційним типом розуміється знаннєва орієнтація, на противагу якій виступає особистісно зорієнтована освіта, яка також має знаннєвий компонент, але при цьому охоплює багато інших аспектів та має низку переваг, а саме: спрямовується на підготовку

кадрів за широким спектром галузей науки, техніки та виробництва, на універсальність фахівців, високий рівень креативності і здатності виконувати нетипові завдання.

Суспільні зміни виявляють недоліки існуючої освітньої системи. Трансформація традиційної парадигми в напрямі особистісно орієнтованої освіти гуманістичного типу має привести до виходу системи освіти з кризи. У сучасній педагогічній теорії немає єдиного розуміння особистісного підходу. Концептуально розрізняються позиції провідних вчених (Є. Бондаревська, В. Горшкова, Г. Гінецинський, В. Давидова, В. Іліна, М. Кларін, І. Колеснікова, Н. Новікова, В. Серіков, В. Слободчиков, А. Тряпичина, Г. Цукерман та ін.). Відмінності в трактуваннях полягають у такому:

- особистісний підхід здійснюється в педагогіці співробітництва;

- педагогічна діяльність спрямована на розвиток особистості;

- особистісний підхід розглядається як пояснювальний принцип. Згідно з цим принципом, суб'єктові має бути роз'яснено його місце та роль у реалізації тих змін, які відбуваються в житті людства;

- відмова від виховання особистості «із заданими властивостями», необхідними державі;

- конструювання навчання та виховання на основі принципу єдності індивідуальних та колективних начал;

- створення умов для реалізації принципу свободи особистості;

- подолання функціоналізму в побудові освітніх систем і організації освітнього процесу з метою розвитку особистості студентів.

Наведені концептуальні положення відображають певні моделі педагогічної діяльності. Ці моделі можуть мати ефективність у різних соціокультурних ситуаціях, тому особистісно орієнтоване навчання, як і сама особистість, є предметом пильної уваги багатьох наук, а тому вбачається складним зведення до його єдиного способу розуміння.

Унаслідок цього виникає потреба не в конкуруванні й зіткненні ідей, а в поліпарадигмальному баченні проблеми. Проте це багатомірне бачення не виключає створення конкретних концепцій, в яких розробляються ті чи інші аспекти проблеми [7].

Поняття *особистості* посідає центральне місце в концепції особистісно орієнтованої освіти. Історично зумовлений і природний інтерес суспільства до освіти, що визначає вільний, творчий розвиток особистості, ставить її вище політичних та ідеологічних цінностей.

За основу моделі особистісно орієнтованої освіти В. Серіков бере класичну концепцію, яку було запропоновано С. Рубінштейном [6]. Суть її полягає в тому, що особистість – це здатність людини займати певну позицію. Традиційно прийнято вважати, що особистість – це набір якостей, якими студент повинен володіти для освітнього процесу.

В. Серіков пояснює сутність поняття «особистість» через комплекс її *функцій*: функція вибірковості (здатність людини до вибору), функція рефлексії (тобто особистість повинна вміти рефлексувати, оцінити своє життя), функція бутевості, що полягає в пошуку сенсу життя та творчості, формувальна функція (формування образу «Я»), функція відповідальності («Я» відповідаю за все), функція автономності особистості [3].

Специфіка особистісно орієнтованої моделі проявляється у сфері її цілей. Відбувається зосередження не на виконанні чийогось замовлення, а на особистості як такій [3].

В. Серіков знаходить найпростішу класифікацію, яку він називає *особистісно орієнтованою ситуацією*. Науковець дає три характеристики особистісно орієнтованої ситуації. На його думку, таку ситуацію, по-перше, характеризує діалогічність, по-друге, контекстуальність і, по-третє, особистісна затребуваність, яка можлива лише за умов вільної, творчої, продуктивної діяльності. По суті, це процес гри, а отже, в плані творчості, змагання, вміння подолати себе особистісно орієнтоване навчання має ігровий характер.

Особистість не розуміється як людина, чия поведінка перебуває в межах норм і правил, особистість не сприймає насильства, оскільки особистість не бажає щоб її формували, тому роль сучасної педагогіки полягає не у формуванні, а в допомозі особистості сформуватися. В. Серіков пропонує відмовитися від функції активізації студентів, оскільки вона змушує виховувати особистість відповідно до заданих властивостей. Науковець пропонує термін «затребуваність», «актуалізація особистісних функцій», «напрямок активності в заданому руслі». На цей момент

закінчується епоха інтелектуально-технологічної освіти. Наразі індивідуум сприймається як цілісність, наділена певною духовністю. Суспільство потребує педагогіки, яка б відтворювала культуру і духовність людини.

Є. Бондаревська розуміє освіту як становлення людини, набуття свого людського образу – індивідуальності, творчості, духовного потенціалу.

Найважливіші функції, властиві особистісно орієнтованій освіті, – це гуманізуюча, культуротворча, соціалізуюча.

Гуманізуюча функція особистісно орієнтованої освіти покликана зберегти сенс життя людини, її духовність і моральність, особисту свободу. Така освіта закладає в особистість механізми взаєморозуміння, спілкування, співробітництва.

Культуротворча функція забезпечує збереження, передавання й розвиток культури засобами освіти. Культуротворча функція здійснюється, якщо освіта орієнтується на виховання культури, відбір культуровідповідного змісту і відтворення в освітніх структурах культурних зразків і норм.

Необхідною умовою цього є інтеграція освіти в культуру і одночасно – культури в освіту. Культуру не можна зберегти інакше, як через людину. Для цього освіта має закласти в неї механізм культурної ідентифікації [4].

Під культурною ідентифікацією Є. Бондаревська розуміє встановлення подібності між собою і своїм народом, переживання почуття приналежності до національної культури, проживання власного життя у формах культурного буття народу, а саме відповідно до таких зразків українського народного життя, як соборність, духовність, патріотична самосвідомість, побутова обрядовість та ін.

Згідно зі С. Смирноюю, ЗВО служить не стільки для передавання спеціальних знань, скільки для розвитку й відтворення спеціального культурного прошарку, найважливішим елементом якого і є сам фахівець. Фахівця як представника певної культури характеризує не тільки набір певних знань і умінь, а й певний світогляд, життєві настанови та цінності, особливості професійної поведінки. У такий спосіб ЗВО не тільки надає знання, а й залучає студента до певної культури [1].

Метою вишу є виховання особистості фахівця, що володіє високим рівнем професіоналізму та культури. Проте визначити термін «професійна компетентність» досить складно, адже він охоплює багато

сторін особистості, і не випадково що в психолого-педагогічній літературі поряд із цим терміном вживають суміжні терміни «педагогічна культура», «педагогічна освіченість» та ін. І тим не менше, всі автори єдині в тому, що професійна компетентність, хоч і є інтегративною якістю особистості, має узагальнену еталонну модель. Компетентність може визначатися за державними стандартами, де вказані загальні вимоги до освіченості фахівця. Як еталонна моделі виступає професіограма, що закладається в основу нормативної моделі, тобто кваліфікаційної характеристики. Остання є документом, який визначає узагальнені вимоги до особистості та професійної компетентності фахівця. Завдяки цьому нормативна модель дозволяє довести зміст цілей професійного навчання та виховання до рівня із зазначенням доступних для перевірки характеристик. Найбільш адекватною стає модель спеціаліста із соціальної роботи за умови, якщо її побудова спирається на ретельний аналіз тих функцій, які задаються суспільством і відображають внутрішню структуру професійної діяльності [8].

С. Серіков зазначає, що метою освіти є не тільки присвоєння освіченості на рівні, не нижчому за передбачуваний у державному освітньому стандарті, але також створення умов для задоволення пізнавальних потреб поза межами освітнього стандарту. Реалізуючи навчальну або самоосвітню діяльність, студенти переводять спроектовану освіченість у внутрішньоособистісний план [7].

Відзначається, що випускник вишу не володіє найвищим рівнем майстерності, але він має володіти засобами, які б дозволили йому вдосконалюватися в професійному плані.

Науковець В. Вершловський зазначає, що «завершення формування фахівця – результат його особистості на етапі становлення, вираз його громадянської позиції» [2].

Переважає більшість педагогів та освітян-практиків вважають, що формування висококваліфікованого фахівця має здійснюватися на концептуальній основі в межах компетентнісного підходу, категоріями якого є поняття «компетенції» та «компетентності».

Дослідник В. Сластьонін виділяє такі компоненти професійної компетенції:

- професійне самовизначення як акт вибору та процес, що є критерієм успішної професійної діяльності;
- професійна спрямованість як психологічна орієнтація студента, фахівця із соціальної роботи на професійну діяльність;

– професійна готовність як стан студента (наукова, теоретична, психологічна, практична, фізична).

Аналітичним шляхом виявимо структуру професійної компетентності, виходячи з умінь, що потрібні для професійної діяльності [8] (табл. 1).

Аналізуючи дані табл. 1, можна подати професійну компетентність як інтегральну властивість особистості студента, що має свою структуру, дозволяє фахівцеві найбільш ефективним шляхом здійснювати свою діяльність, а також сприяє саморозвитку та самовдосконаленню особистості. Вирішення суперечності між стандартами підготовки та індивідуальним розвитком особистості перебуває на шляху гуманізації виховання, який є складним, динамічним процесом, що створює можливості кожному студенту розвиватися як індивідуальності на основі вибору своїх, особистісно значущих цілей і завдань самовиховання із сукупності заданих суспільством різних зв'язків.

Таблиця 1

Структура професійної компетентції

Елементи участі викладача	Педагогічні вміння	Компетентність
<i>Інтерпретація</i> соціальних явищ і переклад їх на мову педагогічних цілей і задач	<i>Проектувальні</i> Вміння для визначення тактичних та стратегічних задач, через досягнення яких реалізується педагогічний процес	<i>Проектувальні</i> компетентності. <i>Аналітичні</i> компетентності
<i>Інструментовка</i> навчально-виховного процесу, його методичне осмислення	<i>Конструктивні</i> вміння композиційного упорядкування знань	<i>Інформаційні</i> (пізнавальні) компетентності. <i>Прогностичні</i> компетентності
<i>Організація</i> навчально-виховного процесу, використання позааудиторної діяльності, за участі мікро- та макросередовища	<i>Організаторські</i> вміння управління діяльністю. <i>Комунікативні</i> вміння впливу на суб'єктів	<i>Організаційні</i> (управлінські) компетентності. <i>Комунікативні</i> компетентності
<i>Аналіз</i> досягнутого результату у співвідношенні з цілями та завданнями, включаючи корекцію власної діяльності	<i>Гностичні</i> вміння адекватно оцінювати рівень власної діяльності	<i>Аналітичні</i> компетентності

Нам здається можливим виділити провідні напрями формування професійної компетентності майбутніх фахівців:

1. Проектування та організація власного освітнього процесу таким чином, щоб були максимально використані можливості різних навчальних дисциплін.

2. Формування в студентів потреби в професійному самовдосконаленні.

3. Формування професійної компетентності як інтегральної якості особистості студента з позначенням пріоритетного компонента цієї якості.

Поняття компетенції будується таким чином, що, з одного боку, воно асимілює нові відкриття й розробки, а з іншого – визначає освітні вимоги для кожного типу, профілю, ступеня.

Компетентність включає в себе три аспекти:

– *смысловий* – адекватне осмислення ситуації в більш загальному культурному контексті, тобто в контексті наявних культурних зразків розуміння, ставлення, оцінки такого роду ситуацій;

– *проблемно-практичний* – адекватність розпізнавання ситуації, адекватна постановка й ефективне виконання цілей, завдань, норм у певній обстановці;

– *комунікативний* – адекватне спілкування в ситуаціях певного роду і з приводу певних проблем з урахуванням відповідних культурних зразків спілкування і взаємодії.

Людина має загальнокультурну компетентність, якщо вона компетентна (в трьох зазначених вище аспектах) в ситуаціях, що виходять за межі її професійної сфери. Крім того, якщо в професійній компетентності провідну (але не єдину) роль відіграє проблемно-практичний аспект, то в загальнокультурній – провідну роль відіграють вже смысловий і комунікативний аспекти.

Саме на формування загальнокультурної компетентності спрямовано вищу педагогічну освіту, тому ця освітня цінність потребує спеціального змістовного аналізу.

Вимоги до загальнокультурної компетентності соціального працівника

У сфері загальнокультурної компетенції головним є визначення ситуацій, що вимагають загальнокультурної підготовки. Їх можна виділяти та класифікувати на підставі різних дисциплін і галузей знань, цінностей тощо.

У сфері загальнокультурної компетенції головним є визначення ситуацій, що вимагають загальнокультурної підготовки.

З точки зору освіти оптимальною є класифікація сфер за відносною автономією груп культурних зразків у найширшому сенсі, значущих для компетентності в кожній сфері. Тому призначення педагогічної освіти полягає саме у відтворенні й розвитку цих груп зразків для формування загальнокультурної компетентності студентів у відповідних сферах.

Очевидно, що такий загальний принцип не дозволяє провести однозначно поділ сфер, тож залишається безліч варіантів. Як один з можливих, наведемо такий варіант їх поділу: екологічна, соціальна, гуманітарна, естетична, міжособистісна, господарська, рекреативна компетентності.

Аспекти підготовки, способи їх виділення також численні:

– історичний (об'єктивна історія та історія ідей за кожною з цих сфер компетентностей);

– теоретичний і нормативний (сучасні наукові та філософські уявлення, релевантні цінності, принципи, стандарти, норми, правила, критерії);

– проблемно-практичний і комунікативний.

Отже, фахівцеві нової формації необхідні вміння, адекватні характеру діяльності, що складається із сукупності дій, з якими він стикається в процесі соціальної та професійної взаємодії. Роль освітньої технології набуває особливого значення з точки зору створення ціннісного комунікативного поля, об'єднаного інформаційними комунікативними системами.

У практику діяльності всіх вишів введено кваліфікаційні характеристики фахівців з вищою освітою. Саме майбутня професійна діяльність є тим фактором, який задає зміст і форми відповідної навчальної діяльності студентів. Найважливішими поняттями, що розкривають зміст освіти, основи її відбору і структурування, є поняття «модель фахівця», «кваліфікаційні характеристики фахівця з вищої освіти». Тому розкриття моделі фахівця як наукової основи формування кваліфікаційних характеристик багато в чому визначає зміст і організацію навчального процесу.

Модель фахівця розуміється як певний ідеал, якого має бути досягнуто при реалізації підготовки у ЗВО. При цьому вона має

відповідати вимогам професійної діяльності, а також сучасному рівню виробництва й соціальних відносин.

Тією чи іншою мірою всі існуючі моделі включають в себе такі параметри:

- вимоги до фахівця із соціальної роботи, що ставляться його робочим місцем і характером вирішуваних виробничих завдань;
- необхідні знання та вміння;
- специфічні соціальні й психологічні якості особистості соціального працівника, що забезпечують ефективність діяльності [10].

Таким чином, у широкому плані під *моделлю фахівця із соціальної роботи* розуміються професійні, соціально-психологічні, творчі (креативні) й особистісні якості людини, що визначають здатність працювати в умовах ринкових відносин, досягаючи результатів, адекватних вимогам суспільного й науково-технічного прогресу.

Зупинимося на особистісній складовій моделі фахівця як найбільш складній характеристиці.

Особистісний бік моделі фахівця із соціальної роботи передбачає наявність у майбутніх фахівців специфічних соціальних і психологічних якостей. Якщо в частині функціонального й предметного наповнення моделі фахівця як такого особливих розбіжностей у дослідників немає, то особистісний бік представлений досить різноманітно.

Насамперед соціальні й психологічні параметри особистості соціального працівника відображають його світоглядні характеристики, що орієнтують на виконання своєї соціальної функції (ступінь соціальної зрілості, аксіологічний потенціал – особиста система цінностей і пріоритетів, наявність ділових якостей, сформованість морально-етичних засад тощо). Далі виокремлюються соціально значущі якості, якими має оволодіти випускник із соціальної роботи: відповідальність перед справою і людьми, сумлінність, єдність слова і справи, широка культура тощо. Специфіка багатьох професій накладає відбиток на модель фахівця, включаючи додатково деякі іманентні властивості особистості, які визначаються особливостями професії. Наприклад, такі якості, як посидючість, акуратність, обсяг пам'яті тощо. У деяких випадках обумовлюється особливий рівень здоров'я, стійкість до стресів і т. д.

Іншими словами, спектр якостей особистості соціального працівника представлений у моделях кваліфікаційних характеристик досить широко й різноманітно.

Зміст особистісно орієнтованої освіти включає все, що потрібно людині для будівництва й розвитку власної особистості, тобто спрямованість на задоволення потреб її буття, особистого існування, вільний вибір світогляду, дій, вчинків, позицій. В умовах особистісно орієнтованої освіти особистість вільна й несе особисту відповідальність. Вона йде шляхом саморозвитку, самореалізації, самовизначення.

Відповідно до цього в зміст особистісно орієнтованої освіти включається обов'язкові компоненти: аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий і особистісний.

Мета аксіологічного компонента – ввести студентів у світ цінностей і надати допомогу у виборі особистісно значущої системи ціннісних орієнтацій.

Когнітивний компонент змісту дає студентам можливість опанувати наукові знання про людину, культуру, природу, історію.

Діяльнісно-творчий компонент розвиває в студентів творчі здібності, необхідні для самореалізації особистості в різних сферах діяльності: трудовій, науковій, художній і т. д.

Особистісний компонент сприяє пізнанню себе, створює можливості для самовдосконалення, морального й життєвого самовизначення та забезпечує формування особистісної позиції.

Говорячи про розвиток особистості в системі традиційної освіти, зазвичай мають на увазі розвиток інтелекту, мислення. Натомість у системі особистісно орієнтованої освіти акцент робиться на розвиток особистісно смислової сфери студентів. Головна ознака особистісно смислової сфери – це ставлення студентів до пізнавальної дійсності, усвідомлення цінностей [9].

Проаналізувавши концепцію особистісно орієнтованої освіти, ми вважаємо, що її реалізація в педагогічному виші відповідає тим соціально-економічним перетворенням, які відбуваються в нашій країні. Ми вважаємо, що компетентний фахівець – це висококваліфікований професіонал, який приймає адміністративні рішення і несе за них відповідальність.

Він також актуалізує, демонструє гуманітарні та морально-етичні аспекти своєї діяльності. Це людина багатих культурних і духовних потреб і запитів.

Таким чином, аналіз загальних принципів організації навчального процесу у ЗВО дозволив сформулювати вимоги, що ставляться до сучасного навчального процесу у виші. До головних із них належать такі: проєктування навчальних планів і програм має вестися на підставі кваліфікаційних вимог до фахівців-випускників із соціальної роботи, розроблених з урахуванням державних освітніх стандартів; у ході навчання фахівець має отримати оптимальний обсяг знань, умінь і навичок для плідної творчої діяльності.

Особистісно орієнтовані технології вищої освіти мають відповідати характеру майбутньої професійної діяльності, бути передумовою формування комунікативних компетенцій майбутніх фахівців.

Одним з важливих завдань організації навчального процесу в системі вищої освіти є цілеспрямована підготовка особистості студента із соціальної роботи, творчо мислячого фахівця. Вирішення цього завдання здійснюється на основі співробітництва всіх суб'єктів навчального процесу, розширення функцій самоврядування і саморозвитку майбутнього фахівця як особистості, що вимагає не тільки отримання певної спеціальності, освоєння певного виду діяльності, а й готовності до можливих змін у роботі в умовах ринку інтелектуальної праці.

Список використаних джерел

1. Асанова Н.И. Парадигмы социологии образования и конкретно-социологические исследования. *Вестник Пермского Национального исследовательского политехнического университета*. 2011. № 9. С. 71–80.
2. Асмолов А.Г. Психология XXI века: Пророчества и прогнозы («Круглый стол»). *Вопросы психологии*. 2000. № 1. С. 3–36.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
4. Бондаревская Е.В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. Ростов н/Д., 1997. 28 с.
5. Залюбовская Е.В. Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Москва, 1984. 193 с.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 1. Москва: Академия педагогических наук СССР, 1989. С. 209. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/rubinshteyn_osnovy-obschey-psihologii_t1_1989/
7. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Логос, 1999. 272 с.
8. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва, 1997. 24 с.
9. Тужба Т.Е. Личностно-ориентированное обучение студентов в вузе в контексте компетентностной модели профессиональной подготовки. Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22507>
10. Хлебнікова Т.М. Організація особистісно зорієнтованого навчання в системі післядипломної освіти. Харків: Основа, 2019. 128 с.

Метод проєктів як ефективна технологія формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури

В умовах демократизації суспільства постає необхідність орієнтації закладів вищої освіти на підготовку особистості нового соціокультурного типу, яка має розвинутий інтелект, креативність, здатна до активного життя та творчості.

Відомим є факт, що головна конкурентна перевага будь-якої країни пов'язана з розвитком людського потенціалу та особистісних ресурсів, що переважно визначається рівнем та якістю надання освітніх послуг у ЗВО. Основною вимогою нового стандарту є компетентнісний підхід, який диктує побудову освітнього процесу на основі діяльнісної парадигми.

Перехід на нову парадигму підготовки майбутніх докторів філософії потребує кардинальної модернізації традиційної педагогічної системи, що передбачає впровадження в освітній процес нових технологій, практичних методик, адекватних вимогам сучасності. Саме в цьому аспекті на сучасному етапі розвитку вищої освіти перебуває ключова ідея щодо забезпечення стійкого підвищення якості навчання у найближчій та довгостроковій перспективі.

Дослідницька компетентність майбутніх докторів філософії – одна з важливих складових сучасного педагогічного процесу, адже саме під час навчання в аспірантурі закладаються основні педагогічні та дослідницькі компетенції науково-педагогічних кадрів.

У науково-практичному просторі пропонується безліч педагогічних технологій, що покликані збільшити рівень формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії. У цьому аспекті велику увагу привертає метод проєктів, який не є принципово новим феноменом, але водночас на сьогодні вважається найефективнішою педагогічною технологією.

Аналіз наукової літератури з означеної теми дозволив констатувати, що питанню використання методу проєктів в освітньому середовищі присвячено розвідки Г. Арванітопуло, Р. Борисової, Дж. Дьюї, В. Кілпатріка, Н. Морзе, С. Ніколаєвої, С. Шацького та ін.

Серед інших дослідників цього методу варто відзначити іноземних науковців (Р. Джордана, К. Левері, Р. Райба, М. Увікса, Д. Філіпса, Т. Хатчисона, С. Хайнса та ін.) та вітчизняних учених (І. Зимню, О. Пехоту, О. Тарнопольського, А. Кіктенко, О. Любарську та ін.).

Теоретико-методологічні та концептуальні аспекти проєктної технології були предметом дослідження Ю. Бабанського, Б. Гершунського, В. Гузеєва, Г. Селевко та ін.

У наукових працях Н. Пахомової, Л. Переверзевої висвітлено методичні аспекти використання методу проєкту.

Незважаючи на достатню кількість наукових доробок, присвячених використанню методу проєктів в освітньому середовищі, залишається малодослідженою проблема використання цього методу в процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії.

Далі перейдемо до розгляду методу проєктів з позиції формування дослідницької компетентності в майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури, визначимо структуру, основні етапи роботи над проєктом та вимоги до використання зазначеного методу.

Проєктна діяльність у підготовці докторів філософії

В умовах сьогодення для сучасного фахівця особливо важливим стає наявність здібності й прагнення до самостійного пошуку необхідної інформації, оволодіння фундаментальними знаннями, що становлять теоретичну основу професійної діяльності, вміння створювати та реалізовувати нові стратегії пошукової діяльності.

Майбутні доктори філософії під час навчання в аспірантурі мають пройти шлях від розвитку професійної спрямованості в сукупності з оволодінням стратегіями когнітивної та метакогнітивної регуляції до актуалізації особистісних сенсів, що сприяють активній побудові індивідуального та автономного шляху самореалізації та саморозвитку в процесі формування дослідницької компетентності.

Дослідницька діяльність є специфічним видом пізнавальної діяльності, в ході якої завдяки різноманітним методам і технологіям проявляються протиріччя, нові сторони досліджуваного об'єкта. Крім того, відбувається формування компетенцій, у результаті

опанування яких постане можливість здійснювати успішний аналіз дослідницької та професійної діяльності, раціонально планувати, організовувати, адекватно оцінювати, вчасно коригувати та удосконалювати ці процеси, здійснювати рефлексію науково-дослідної та педагогічної діяльності.

Розвиток набутих здібностей і вихід майбутніх докторів філософії на евристично-креативний рівень інтелектуальної активності має відбуватися в межах індивідуальної траєкторії розвитку педагогічної майстерності. Переконані, що ефективним методом у реалізації цієї траєкторії є метод проєктів, зокрема дослідницький проєкт, підготовку якого пропонуємо у процесі проходження аспірантами педагогічної практики та під час занять у педагогічній майстерні.

Метод проєктів – одна із сучасних інноваційних педагогічних технологій, що покликана забезпечити підвищення мотивації аспіранта до особистісно орієнтованої освіти.

Сутність проєктного навчання полягає в тому, що у здобувача відбувається розвиток проєктного ставлення до світу. Ця технологія дозволяє поєднати навчальну, науково-дослідну та квазіпрофесійну діяльність майбутніх фахівців, передбачає використання сукупності дослідницьких, пошукових, проблемних, фасилітативних, групових методів та інтегрування різноманітних умінь: рефлексивних, презентативних, пошуково-дослідницьких та інших.

Проєктування стає визначальною рисою нашого буття в усіх сферах людського існування, невід'ємною складовою дослідницької діяльності.

Дослідження різноманітних підходів, наявних у наукових розвідках стосовно проєктної діяльності, дозволяє виокремити два провідних: з одного боку, її розглядають як технологію вирішення проблем в умовах максимальної невизначеності завдань і варіативності їх можливих рішень, а з іншого – як універсальний тип діяльності, спрямованої на створення реальних об'єктів з певними якостями.

У межах нашого дослідження невід'ємною складовою розвитку дослідницької компетентності є проєктна акультурація здобувачів, що дозволяє їм ефективно адаптуватися в будь-якій професійній ситуації, здійснювати проєктування дослідницької діяльності та реалізовувати креативні ідеї.

Проектна діяльність майбутніх докторів філософії базована на загальних методологічних підходах до організації освітнього процесу.

Здійснивши аналіз наукової літератури, ми сформулювали основні *принципи проектної діяльності*.

Будь-яка діяльність має ієрархічну структуру, саме тому першим принципом визначаємо принцип ієрархічності, оскільки проектна діяльність здійснюється на кількох послідовних та логічно пов'язаних рівнях: операційному (виконання технологічних операцій: підбір матеріалу, визначення методів дослідження тощо); тактичному (самостійне планування та виконання етапів проекту); стратегічному (здобувач виконує проект, орієнтуючись на предмет дослідження).

Наступним принципом є *принцип особистісного розвитку*, оскільки дослідницьку діяльність та проекти зокрема розглядаємо як можливість розвитку особистості, здійснення самоконтролю та самореалізації.

Принцип науковості проявляється в дотриманні логіки розкриття наукових знань у процесі проектної діяльності, використанні теоретичних та емпіричних методів дослідження.

Принцип самоорганізації проектної діяльності передбачає здатність майбутніх докторів філософії до організації проектної та дослідницької діяльності у вигляді системи, самостійного планування, етапів проекту, прийняття рішень та критичної оцінки власних результатів.

Принцип цілісності означає поєднання дослідницької, проєктувальної та професійної (педагогічної) складових, цей принцип базований на концепції єдності дослідження, проєктування та організації педагогічної діяльності.

Принцип технологічності зумовлює чітку організацію та підконтрольність проектної діяльності, розуміння структури процесу проєктування, виділення етапів та роботу над ними.

Принцип продуктивності характеризує інтеграцію процесу оволодіння та застосування знань у проєктній діяльності, формування та розвитку дослідницьких умінь і здібностей.

Принцип циклічності передбачає відповідність логіці циклу наукового пізнання «факти – модель – наслідки – експеримент», що дозволяє засвоїти цілісну систему знань, формувати методологічні знання, дослідницькі вміння.

Принцип завершеності передбачає доведення проєктної діяльності до логічного завершення.

Отже, ми розглянули лише провідні принципи, які характеризують способи здійснення проєктної діяльності.

Одним із важливих завдань, що постало в ході нашого дослідження, став аналіз поглядів щодо тлумачення поняття «метод проєктів».

Аналіз наукової літератури дозволив визначити два основних підходи щодо визначення конструкту «проєкт»: системний та діяльнісний. З огляду на системний підхід проєкт визначається як система тимчасових дій, спрямованих на досягнення унікального й водночас визначеного результату. Другий підхід – діяльнісний – трактує проєкт як діяльність суб'єкта щодо переведення об'єкта з наявного стану в стан бажаного майбутнього, що найбільш повно відповідає уявленням.

Метод проєктів у педагогічній науці був заснований американським педагогом, філософом Дж. Дьюї і його учнем В. Кілпатриком та полягав у тому, що навчання має будуватися через практичну діяльність [6]. Головним принципом навчання Дж. Дьюї вважав «навчання через дію», оскільки сутністю навчання є відкриття.

У Педагогічному словнику [12] цей метод трактується як система навчання, в процесі якого суб'єкти освітнього процесу здобувають знання та вміння щодо планування і виконання певних завдань-проєктів.

О. Коберник метод проєктів розглядає як систему навчання, під час якого суб'єкти освітнього процесу здобувають знання за умови планування і виконання завдань, що поступово ускладнюються [7].

Цікавим для нас виявився погляд І. Зимньої, у дослідженнях якої метод проєктів постає як творча діяльність, проблемна за формою подання матеріалу, практична за формою його застосування, інтелектуально насичена за змістом, яка відбувається в умовах постійної конкуренції конкурсу думок [5].

М. Голубенко розглядає метод проєктів як одну з інноваційних технологій навчання й виховання, яка забезпечує формування основних компетенцій особистості [4, с. 38].

Метод проєктів М. Кнолл трактує як педагогічну технологію, що передбачає сукупність креативних методів: досліджень, пошукової

роботи, вирішення проблемних ситуацій. Педагог у межах проєкту виступає в різних ролях: розробник, координатор, експерт, консультант [24, с. 228].

О. Пометун визначає цей метод як педагогічну технологію, яка є комплексом, що складається із запланованих результатів, засобів оцінювання для коригування і вибору оптимальних методів, прийомів навчання для конкретної ситуації, а також розробленого тим, хто навчає, на цій основі набору моделей навчання [16].

У дослідженнях Н. Любчак знаходимо таке тлумачення методу проєктів: особистісно орієнтований метод навчання і виховання, спрямований на організацію навчально-пізнавальних дій суб'єктів освітнього процесу, що дозволяють вирішити їх пізнавальні й соціальні життєві проблеми та набути нових знань, умінь і навичок [8].

Дослідники Р. Галустов і Н. Зубов метод проєктів визначають як систему навчання, гнучку модель організації навчального процесу, орієнтовану на творчу самореалізацію особистості, завдяки розвитку її інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей у процесі створення під контролем педагога нових товарів і послуг, які мають суб'єктивну або ж об'єктивну новизну, а також практичну значущість [3, с. 6].

Є. Полат трактує метод проєктів як сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій суб'єктів освітнього процесу з обов'язковою презентацією цих результатів [15].

С. Щербина метод проєктів визначає як спосіб досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми, що має завершитися цілком реальним, практичним результатом [23].

У дослідженнях О. Рибіної метод проєктів постає як педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх використання і здобуття нових (інколи шляхом самоосвіти) [17].

У дослідженнях Г. Селевка метод проєктів – це комплексний навчальний метод, який дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, а також надає суб'єктам освітнього процесу можливість виявити самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності [19].

К. Мелашенко визначає метод проєктів як педагогічну технологію, що передбачає певну сукупність навчально-

пізнавальних прийомів, які дають змогу розв'язати ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій учнів з обов'язковою презентацією цих результатів [10, с. 13].

С. Сисоєва трактує метод проєктів як педагогічну технологію, яка відображає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті й сприяє формуванню вміння людини постіндустріального суспільства адаптуватися до мінливих умов життя [20].

А. Чечель переконана, що метод проєктів – це педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування до набуття нових (інколи шляхом самоосвіти) [21].

Т. Мантула визначає метод проєктів як ефективне інноваційне нововведення за умови чіткої постановки певного дослідницького (творчого) завдання, для розв'язування якого потрібні інтегровані знання з різних галузей [9, с. 3].

У науковій розвідці С. Пилюгіної метод проєктів визначається як особистісно орієнтований метод навчання, базований на самостійній діяльності суб'єктів освітнього процесу з розробки проблеми й оформлення отриманого практичного результату [13].

Суголосні з думкою Є. Полат, яка визначає метод проєктів як педагогічну технологію, що передбачає сукупність дослідницьких, пошукових, і проблемних методів, що за своїм змістом є творчими та сприяють самостійній пізнавальній діяльності у сфері вирішення певної проблеми та подання результатів своєї діяльності у вигляді конкретного продукту [14].

К. Савченко тлумачить проєкт як сукупність певних дій, документів для створення реального об'єкта, предмета, різного роду теоретичного продукту [18, с. 79–85].

Проєктування за визначенням Я. Шведової, – це особливий тип інтелектуальної діяльності, відмітною особливістю якої є перспективна орієнтація на спрямоване дослідження. Метод проєктів виступає потужним засобом, який здатний сприяти професійному розвитку справжнього фахівця, самореалізації у професії та в житті [22].

Слушною для нас є позиція М. Вайнтрауб, який вважає, що впровадження проєктного навчання формує в здобувачів важливі для майбутньої професії компетентності та якості: вмотивованість і цілеспрямованість на досягнення мети; самостійний вибір методів, форм і засобів здійснення проєктної діяльності; вміння

застосовувати інтегровані знання й навички; критичне мислення; прагнення до творчості, саморозвитку і самопізнання; вміння працювати в команді; вміння моделювати (проектувати) професійні дії; здатність виконувати професійні завдання в складних, непередбачених ситуаціях; вміння оцінити свою діяльність [1, с. 419–421].

Організація роботи над дослідницьким проектом у системі підготовки докторів філософії

У нашому дослідженні метод проектів розглядаємо як технологію навчання майбутніх докторів філософії, в умовах якої вони активно включаються в пізнавальний процес, самостійно вирішують дослідницькі завдання – збирають необхідну інформацію, розкривають шляхи та знаходять оптимальні варіанти вирішення проблеми. У процесі формування дослідницької компетентності метод проектів постає як сукупність прийомів, дій аспіранта у визначеній послідовності з метою досягнення поставлених завдань щодо вирішення певної проблеми й оформлення результатів у вигляді продукту дослідницької розробки.

У цьому контексті під проектом розуміємо обмежену в часі цілеспрямовану зміну окремої системи з встановленими вимогами до якості результатів, можливими межами витрат засобів та ресурсів і специфічною організацією всього процесу проектування, який спрямований на досягнення конкретних цілей, у нашому випадку – це проект кваліфікаційного дослідження аспіранта за обраним профілем спеціальності, що містить координоване виконання взаємопов'язаних дій, обмежений у часі, має початковий та кінцевий результати й містить наукову новизну та унікальність. Зазначені характеристики наповнені внутрішнім змістом для реалізації майбутнього дисертаційного дослідження, виступаючи його прототипом (моделлю).

Основна мета методу полягає у наданні аспірантові можливості самостійного набуття знань у процесі вирішення практичних завдань, що потребують інтеграції наукової інформації з різних галузей.

Дослідницький проект за структурою нагадує наукове дослідження (рис. 1).



Рис. 1. Структура дослідницького проєкту

Він включає в себе: *постановку проблеми* (обґрунтування актуальності обраної теми), *проекткування* (постановку завдань дослідження, обов'язкове формулювання гіпотези з подальшою її перевіркою), *пошук інформації* (добір джерел та аналіз інформації), *процес реалізації* (визначення способу подання результатів проєкту), *продукт* (оформлення результатів, узагальнення, формулювання висновків), *презентацію* (обговорення й аналіз отриманих результатів), *рефлексію* (критичне осмислення результатів власної діяльності, визначення «+» і «-» розробленого проєкту, оцінка його ефективності та результативності власних дій). При виконанні проєкту мають використовуватися методи сучасної науки: лабораторний експеримент, моделювання, соціологічне опитування тощо [2, с. 114].

Виконання проєкту передбачає певну послідовність дій та етапів (табл. 1).

Під час роботи над проєктом варто зважати на основні *вимоги* до процесу його створення:

- наявність значущої у дослідницькому, творчому плані проблеми, що потребує інтегрованого знання, науково-дослідного пошуку для її вирішення;

- практична, теоретична, пізнавальна значущість прогнозованих результатів;

- самостійна (індивідуальна) діяльність аспіранта;

- структурування змістової частини проєкту (із зазначенням поетапних результатів) [11, с. 25].

Етапи роботи над проектом

Етапи роботи над проектом	Зміст роботи	Діяльність аспіранта
Передпроектний аналіз	Формулювання проблеми, обґрунтування необхідності реалізації проекту, формулювання мети та завдань проекту (методи: статистичний аналіз, SWOT-аналіз, комплексна діагностика тощо)	Обговорення теми проекту з керівником, отримання додаткової інформації, визначення мети та завдань
Формулювання концепції	Розробка стратегічного задуму проекту та побудова його цільової структури	Визначення концептуальних основ та структури дослідження
Планування	Підбір джерел інформації; визначення способу подання результатів проекту (форма звітності). Оптимальне застосування засобів, методів, ресурсів, можливостей, що можуть бути використані в проєкті для досягнення мети з максимальною ефективністю	Розробка плану дій, формулювання завдань; характеристика типів ресурсів
Дослідження	Збір інформації та вирішення проміжних завдань	Виконання дослідження, розв'язання проміжних завдань
Аналіз та узагальнення	Аналіз інформації, оформлення результатів, узагальнення, формулювання висновків	Аналіз інформації, узагальнення результатів
Захист проекту	Можливі форми подання результатів (усний, письмовий) проекту	Презентація результатів проекту
Оцінка результатів і процесу виконання	Оцінка результатів та процесу виконання проекту	Участь в оцінці шляхом колективного обговорення
Самоаналіз та рефлексія	Визначення «+» і «-» розробленого проекту, оцінка його ефективності та результативності власних дій	Критичне осмислення результатів власної діяльності

У ході проектної діяльності в майбутніх докторів філософії мають бути сформовані основні програмні результати навчання відповідно до змісту освітньо-наукової програми «Професійна освіта» підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» галузі знань 01 Освіта/Педагогіка:

- уміння проводити огляд, критичний аналіз, оцінку й узагальнення різних наукових поглядів у галузі дослідження, формулювати й обґрунтовувати власну наукову концепцію;

- готовність застосовувати здобутки психолого-педагогічної теорії та практики, навички консультування з питань освіти при проєктуванні та реалізації навчальних / розвивальних, наукових проєктів, реєстрації прав інтелектуальної власності;

- здатність доводити результати досліджень та інновацій та публічно їх представляти, обговорювати й дискутувати з науково-професійною спільнотою; використовувати сучасні засоби візуальної презентації результатів дослідження;

- уміння визначати завдання дослідницького пошуку та ефективно планувати час для отримання необхідних результатів, проєктувати, конструювати, організовувати й аналізувати свою дослідницько-пошукову діяльність;

- спроможність управляти комплексними діями або проєктами, адаптуватись до нових ситуацій та приймати відповідні рішення в непередбачуваних умовах;

- здатність до безперервного професійного й особистісного саморозвитку та самовдосконалення, навчання впродовж життя;

- вміння проєктувати й реалізовувати індивідуальну наукову траєкторію, застосовувати принципи наукової самоорганізації, власного дослідницького стилю.

Прикметним є те, що проєктування є одним з можливих способів попередньої роботи над дисертацією, формування проєктної культури майбутнього дослідника та перспективною формою науково-дослідної діяльності майбутніх докторів філософії.

Проєктна культура є загальною формою реалізації мистецтва планування, прогнозування, виконання й оформлення дослідження та сприяє формуванню в майбутніх докторів філософії інтегруючого чи міждисциплінарного мислення, тобто методології. У такий спосіб у здобувачів відбувається розвиток здібностей до проєктування та моделювання дослідницької діяльності, формуються такі ключові компетенції, як здатність до абстрактного мислення, пошуку та критичного аналізу інформації, генерування нових ідей; здатність започатковувати, планувати, реалізовувати та коригувати послідовний процес ґрунтового наукового дослідження у сфері професійної освіти з дотриманням належної академічної

доброчесності; здатність до пошуку, обробки, аналізу й контекстуалізації значного обсягу наукової інформації з різних джерел, інтерпретації результатів наукових досліджень; здатність апробувати і публічно репрезентувати й захищати результати наукових досліджень, рецензувати та реферувати наукові статті, перетворювати результати досліджень на професійні рішення, прикладні рекомендації, стратегії тощо.

Можливостями проєктної діяльності у змістовому плані є забезпечення прояву пізнавального інтересу за рахунок змісту проєктної діяльності та різних джерел інформації; в організаційному плані – поєднання організаційних форм проєктної діяльності (індивідуальна, групова, колективна), різних дидактичних засобів, методів та технологій.

Дослідницька діяльність із застосуванням проєктної технології сприяє, на наш погляд, ефективному формуванню дослідницької позиції майбутніх докторів філософії, системи особистісних творчих дослідницьких компетенцій, а також ефективній реалізації творчого потенціалу.

З огляду на це, вважаємо за потрібне визначити поняття «проєктно-дослідна діяльність», що інтегрує в собі компоненти проєктної та дослідної практики, у ході якої аспірант проєктує своє дослідження, при цьому формулює цілі та завдання, обирає методики, планує хід дослідження, прогнозує результати, оцінює рівень реалізації дослідження, визначає необхідні ресурси тощо.

Отже, в умовах динамічних перетворень дослідницька компетентність постає як одна з провідних у структурі професійної діяльності майбутніх докторів філософії. Саме тому актуальною вимогою до майбутніх докторів філософії є питання щодо формування дослідницької компетентності в умовах аспірантури.

У цьому ключі метод проєктів через свою дидактичну сутність дозволяє формувати в майбутніх фахівців креативність, здатність визначатися та діяти в ситуаціях невизначеності та протиріччя, високу культуру мислення, конструювати власні знання, розвивати дослідницькі вміння та системне мислення, активізувати інтелектуальний потенціал особистості.

Логіка нашого дослідження була спрямована на аналіз значення проєктної діяльності для майбутніх докторів філософії у контексті сучасної соціокультурної ситуації, на оволодіння

майбутніми докторами філософії основними компетенціями в проєктній та дослідницькій діяльності як засобу самоактуалізації, професійної самореалізації та особистісного розвитку.

Отже, інтенсифікація розвитку соціуму, активне оновлення технологій, висока швидкість інформаційних потоків зумовлюють необхідність постійного вдосконалення професійної підготовки майбутнього педагога, який має гнучко реагувати на зовнішні зміни, знаходити рішення професійних ситуацій, мати критичне та системне мислення, вміти працювати з інформацією та медіазасобами, бути спрямованим на саморозвиток та соціальну відповідальність.

Створення системи проєктів дозволить занурити майбутніх докторів філософії в науково-професійну діяльність, підвищуючи тим самим рівень мотивації до ефективного навчання, саморозвитку та самореалізації.

Отже, метод проєктів дозволяє забезпечити раціональне поєднання теоретичних знань і їх практичне застосування для вирішення конкретних завдань дослідницького характеру. Крім того, метод проєктів є активним та потужним механізмом формування внутрішньої мотивації майбутніх докторів філософії до пізнавальної, пошукової та науково-дослідної діяльності.

Список використаних джерел

1. Вайнтрауб М.А. Педагогічні умови впровадження проєктних технологій у вищих навчальних закладах на прикладі викладання курсу «Методи технічної творчості». *Молодий вчений*. 2016. № 11 (38). С. 15–22.

2. Волкова Н.П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.

3. Галустов Р.А., Зубов Н.И. Творческие проекты студентов ТЭФ / ред. Р.А. Галустова. Брянск: Изд-во БГПУ, Технология, 1999. 152 с.

4. Голубенко М. Взаємодія учня і вчителя у площині проєктної діяльності : матеріали роботи творчої групи педагогів Волинської області. *Проектна діяльність у школі*. К.: Шкільний світ. 2006. С. 38–51.

5. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проєктної діяльності *Проектна діяльність у школі / упорядн. М. Голубенко*. К.: Шкільний світ, 2006. С. 5–18.

6. Килпатрик В.Х. Метод проєктів. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Ленинград : Брокгауз-Ефрон, 1925. 43 с.

7. Коберник О. Проєктивна педагогіка і національна школа. *Шлях освіти*. 2000. № 1. С. 7–9.

8. Любчак Н.М. Проектні технології: сутність та особливості використання у навчальному процесі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 122. С. 144–150.

9. Мантула Т.І. Проектна технологія : теорія і практика. Кіровоград: ПОЛІМЕД-Сервіс, 2008. 150 с.

10. Мелашенко К. М. Технологія проектного навчання. *Завуч*. 2006. № 13 (271). Травень. С. 12–14.

11. Олійник І.В. Педагогічна практика: програма та методика реалізації: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 136 с.

12. Педагогічний словник / ред. дійсн. члена АПН України М.Д. Ярмаченка. К. : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

13. Пилюгина С. Метод проектной деятельности в интернете и его развивающие возможности. *Школьные технологии*. 2002. № 2. С. 196–199.

14. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 1999. 224 с.

15. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса. *Школьные технологии*. 2006. № 6. С. 43–47.

16. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. К.: А.П.Н., 2002. 136 с.

17. Рыбина О. В. Проектная деятельность учащихся в современной школе. *Образование в современной школе*. 2003. № 9. С. 20–22.

18. Савченко К.О. Проектна діяльність. *Вища освіта України*. 2013. № 4. С. 79–85.

19. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

20. Сисоєва С. Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів. *Підручник для директора*. 2005. № 9–10. С. 25–31.

21. Чечель І.Д. Метод проектів, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула. *Директор школы*. 1998. № 3. С. 11–16.

22. Шведова Я.В. Метод проектів як засіб професійного розвитку студентів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків. 2013. Вип. XXXII. URL: file:///C:/Users/ASUS%20M51V/Downloads/Nzkrp_2013_32_28.pdf

23. Щербина С.В. Застосування проектного методу у викладанні іноземної мови у вищому навчальному закладі. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка]. Сер.: Філологічні науки (мовознавство)*. 2014. Вип. 128. С. 519–522.

24. Knoll M. 300 Jahre lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes. *Pedagogik*. 1993. № 7–8. P. 58–63.

Теоретичні основи особистісно орієнтованої технології у контексті компетентісно спрямованої мистецької освіти

Сучасність у своєму постійному русі та трансформації в усіх сферах нашого життя підштовхує до пошуку нових підходів в організації освітнього процесу. Велика увага приділяється проблемі естетичної діяльності учнівської молоді, креативності та збагаченню духовної сфери особистості. Навчально-виховний процес потребує постійного оновлення, здебільшого за рахунок впровадження інноваційних технологій, які б формували умови для розвитку творчої, нестандартно мислячої особистості з високим рівнем інтелектуального розвитку, творчих можливостей, з розвинутою емоційною сферою, здатної до створення та засвоєння інновацій у будь-якій галузі.

Саме така особистість є найбільшою цінністю. Особливого значення в цьому контексті набуває технологія особистісно орієнтованого навчання, зокрема щодо організації естетичної діяльності здобувачів освіти. Цій проблемі присвячено численні наукові розвідки, де виокремлюються такі ознаки особистісно орієнтованого навчання: забезпечення самостійності майбутньої учнівської молоді в процесі навчання; упровадження принципів індивідуалізації навчання; установлення позитивного зворотного зв'язку між педагогом і учнем / студентом; створення сукупності умов, що сприяють вільному вибору учнями змісту та форм навчання; формування мотивації особистісних показників здобувачів освіти [1; 7; 10; 11; 12; 22]. Водночас дослідники розкривають сутність різноманітних технологій навчання, здійснюють їх класифікацію, наголошують на тих особистісно орієнтованих технологіях, які проєктуються до художньо-педагогічних технології, зокрема інтегративних, інтерактивних, сугестивних тощо, та зумовлені особливостями організації естетичної діяльності учнівської молоді.

Проведений нами дослідницький екскурс дозволив виокремити такі *суперечності*:

– між потребою в застосуванні особистісно орієнтованого навчання на заняттях з мистецьких дисциплін та відсутністю необхідного їх методичного забезпечення;

– між необхідністю обґрунтування педагогічних умов застосування технологій особистісно орієнтованого навчання та недостатньою розробленістю цілісного підходу щодо визначення їх змісту.

Означена проблема спрямована на вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, формування їх готовності до застосування технологій особистісно орієнтованого навчання в процесі естетичної діяльності учнів на уроках мистецтва.

Концепції, моделі й технології особистісно орієнтованої освіти

Термін «технологія» походить від грецьких слів *techne* – майстерність, мистецтво і *logos* – наука, закон [36]. Отже, технологія – це вчення про майстерність. На думку багатьох зарубіжних і вітчизняних авторів, технологія навчання характеризується низкою істотних ознак, серед яких виділяємо такі:

1. Діагностичність цілей навчання та їх результативність.
2. Економічність, що забезпечує досягнення запланованих результатів, оптимізації праці педагога, а також резерв навчального часу.
3. Уся послідовність дій легко повторюється і відтворюється. Кожен прийом і етап роботи жорстко обґрунтований і не може бути замінений іншим.
4. Коригування, що передбачає можливості оперативного зворотного зв'язку, оцінки ступеня досягнення цілей навчання і здійснення адекватних коригуючих впливів.

В. Безпалько розглядає технологію таким чином: «Будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво базоване на інтуїції, технологія – на науці. З мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім все могло розпочатися знову» [1, с. 48].

У сучасній науковій літературі та практичній діяльності фундаторів педагогічної науки виокремлюються три провідні види технологій: технічні, економічні й гуманітарні. Гуманітарні технології поділяються на управлінсько-гуманітарні (людинознавчі), педагогічні та психологічні (рис. 1).

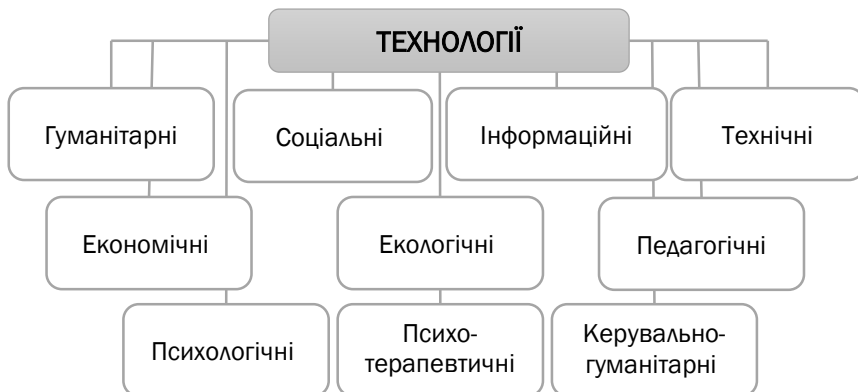


Рис. 1. Класифікація технологій

Сучасна практика навчання вимагає ставити у центр діяльності особистість того, хто навчається. На це спрямована низка теорій, сфокусованих на загальному розвитку особистості здобувачів освіти. Цей напрям має назву гуманістичного. Прикладом такого підходу може служити модель організації навчально-виховного процесу, запропонована Ш. Амонашвілі [11, с. 177].

Зачатки ідеї врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей дитини трапляються ще в творах античних філософів – Демокрита, Платона, Аристотеля. Пізніше принцип природовідповідності набув усебічного обґрунтування в працях великих філософів і педагогів XVII–XVIII ст. – Я.А. Коменського, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо. В його основі перебуває необхідність виховання дитини згідно з її розумовими особливостями [12; 18].

В Україні ідеями розвитку природних здібностей дитини, що здійснюється у процесі виховання, займалися видатні педагоги, науковці, філософи й психологи, серед них: Х. Алчевська, Г. Ващенко, С. Русова, Г. Сковорода, П. Юркевич та ін.

Ідея особистісного підходу обґрунтувалася й розвивалася Б. Ананьєвим, О. Бодальовим, Л. Божович, Л. Виготським, В. Давидовим, Л. Занковим, В. Зінченком, О. Леонтєєвим та ін. На сучасному етапі такі вчені, як Н. Алексєєв, Г. Балл, І. Бех, О. Бондаревська, С. Гончаренко, Л. Кондрашова, Є. Куканова, С. Кульневич, С. Панюкова, С. Подмазін, В. Рибалка, В. Сєріков, А. Хуторський, В. Шадриков, І. Якиманська та ін. досліджують і

розробляють концепції, моделі, технології особистісно орієнтованої освіти. Розробкою концепції та впровадження технологій навчання на заняттях з мистецтва, що орієнтовані на розвиток особистості, займаються О. Костюк, Л. Левчук, Л. Масол, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.

Л. Масол запропонувала таку класифікацію технологій, що можуть бути застосовані в організації мистецької освіти: *дидактичні* (В. Безпалько, С. Гончаренко, С. Подмазін, О. Савченко), *виховні* (І. Бех, В. Рибалка, Н. Шуркова), *цілісно педагогічні* (І. Дмитрик, М. Кларін, А. Нісімчук, О. Пехота, Г. Селевко, С. Сисоєва).

Важливе значення в контексті досліджуваної проблеми мають *художньо-інтегративні технології*. Вони є особливо актуальними для вчителя, який викладає інтегровані курси «Мистецтво», «Художня культура». Л. Масол умовно виокремила три групи художньої інтеграції:

– *духовно-світоглядний вид інтеграції*, що здійснюється на основі спільного для всіх видів мистецтв тематизму, пов'язаного з відображенням у мистецтві різних аспектів життя;

– *естетико-мистецтвознавчий вид інтеграції*, що відбувається на підставі введення споріднених для різних видів мистецтва понять і категорій – естетичних, художньо-мовних, жанрових тощо;

– *комплексний вид інтеграції*, що передбачає одночасне поєднання декількох видів інтеграції, провідних інтеграторів з двох попередніх груп або ще й з додаванням до них інших [10, с. 74].

До групи особистісно орієнтованих технологій належать також *інтерактивні технології* (з англ. «interact» inter – взаємний і «act» – діяти, тобто «здатний до взаємодії, діалогу») [13, с. 7].

Під інтерактивною технологією ми розуміємо таку організацію навчального процесу, за якої відбувається міжособистісна взаємодія всіх учасників навчання, існує чітко спланований результат навчання та створюються комфортні умови для творчого зростання кожної особистості.

За О. Пометун і Л. Пироженко [14, с. 7], може бути така класифікація інтерактивних технологій:

– *інтерактивні технології кооперативного навчання* (робота в парах, ротатійні (змінювані) трійки, «два – чотири – всі разом», робота в малих групах та ін.);

– *інтерактивні технології колективного групового навчання* (мозковий штурм, «навчаючи – вчуся»);

– технології ситуативного моделювання (рольова гра, інсценізація);

– технології опрацювання дискусійних питань («Займи позицію», дискусія, дебати).

Структура і методика інтерактивних занять складається з таких елементів: мотивація, оголошення теми та очікуваних результатів, надання необхідної інформації, інтерактивна вправа – як центральна частина заняття, підбиття підсумків заняття (рефлексія) [14, с. 7].

Група українських учених (О. Костюк, Л. Левчук, Л. Масол, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.) перспективним напрямом розвитку освітньої галузі «Мистецтво» вважають саме інтеграцію дисциплін художньо-естетичного циклу. Так, Л. Масол визначає три рівні здійснення інтеграції [6, с. 39]:

1. Філософсько-світоглядний (тематичний).
2. Естетико-мистецтвознавчий (морфологічний).
3. Педагогічний (технологічний).

У контексті інтегрованого підходу до викладання мистецтва виокремлюються чотири типи взаємодії мистецтв:

1. Міжпредметні зв'язки в межах традиційного навчального плану.

2. Поєднання предметів обов'язкового циклу із заняттями іншими видами мистецтва в процесі позаурочного часу.

3. Викладання окремих видів мистецтва з використанням аналогій.

4. Комплексний підхід до поліхудожнього виховання здобувачів освіти, що забезпечується повноцінною взаємодією мистецтв, зумовлює зміст занять на кожному віковому етапі та рівні освіти [7, с. 30].

Упровадження інтерактивних технологій є запорукою оптимізації процесу навчання, допомагає встановити партнерські стосунки, сприяє демократизації освіти.

Освітні технології – це система діяльності педагога й учня / студента в освітньому процесі, побудована на конкретній ідеї відповідно до певних принципів організації і взаємозв'язку цілей – вмісту методів. У досвіді роботи закладів освіти різних типів і рівнів використовуються різні види освітніх технологій [3].

Існує педагогічна технологія – проєкт певної педагогічної системи, що реалізується на практиці. В основі будь-якої

педагогічної технології перебуває системний підхід. Система – органічна цілісність (клас, школа, ЗВО, група тощо). Цілісність технології навчання забезпечується трьома її компонентами:

- організаційною формою;
- дидактичним процесом;
- кваліфікацією педагога.

Особистісно орієнтовані технології передбачають не стільки знання й уміння з конкретної навчальної дисципліни, скільки врахування індивідуальних особливостей суб'єкта пізнання та навчальної діяльності.

Процес особистісно орієнтованого навчання надає кожному можливість реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності та поведінці, спираючись на суб'єктивний досвід, здібності, інтереси й ціннісні орієнтири суб'єкта.

Зміст освіти, її методи і засоби структуруються так, щоб дозволити здобувачам проявити вибірковість до навчального матеріалу, його вигляду й форм. У зв'язку з цим розробляються індивідуальні програми навчання, що моделюють дослідницьке мислення; організовуються групові заняття на основі діалогу та імітаційно-рольових ігор; а навчальний матеріал інтегрується задля реалізації методу дослідницьких проєктів, що виконуються самими здобувачами освіти. Тож існує велика кількість навчальних технологій та методик проведення навчальних занять, які потрібно знати для того, щоб визначити серед них найбільш ефективні та результативні з огляду на конкретну навчальну ситуацію.

Отже, особистісні новоутворення тих, хто навчається, є визначальними критеріями особистісно орієнтованого навчання. А показниками є освіченість як сукупність знань, умінь і здібностей, що стає найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних якостей здобувача освіти.

Сутність особистісно орієнтованої педагогіки полягає в уважному ставленні педагога до вихованця як до особистості, як до самостійного й відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховного впливу.

Нині технології особистісно орієнтованого навчання передбачають проєкцію культурологічних знань. Це зумовлено специфікою мистецьких дисциплін.

Культурологічний підхід є головним інструментом проєктування особистісно орієнтованої освіти, компонентами якої є такі: ставлення до учня / студента як до суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку; ставлення до педагога як посередника між учнем / студентом і культурою, здатного надати йому підтримку в самовизначенні й розвитку; ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є особисті сенси, діалог і співпраця його учасників; ставлення до закладу освіти як до цілісного культурно-освітнього простору, де відтворюються культурні зразки життя, здійснюється виховання людини культури.

У світлі культурологічного підходу центром освіти є людина як вільна, активна індивідуальність, здатна до особистісної самодетермінації в спілкуванні й співпраці з іншими людьми й культурою, здатна проявити свої здібності, талант, обдарованість в умовах навчальної діяльності. Треба пам'ятати, що кожна людина має дар (талант). Обдарованість – якість будь-якого учня / студента. Інше питання – у чому й наскільки виявляється обдарованість в інтелектуальній, емоційній, моральній сферах або інших видах людської практики [9, с. 49–54].

Серед педагогічних технологій навчально-виховного процесу при вивченні мистецьких дисциплін найбільшу зацікавленість викликає *сугестивна технологія*, яка є ще мало розповсюдженою. Основою такого навчання є психічна саморегуляція, що має велике профілактичне значення. Керування психічним станом здобувача освіти відбувається спочатку через зовнішню регуляцію за допомогою та під керівництвом педагога, а в міру засвоєння здобувачами основ аутотренінгу останній переходить у саморегуляцію психічних станів.

Отже, призначення особистісно орієнтованих технологій полягає в підтримці та розвитку природних якостей учня / студента, його здоров'я та індивідуальних здібностей, допомозі в становленні його суб'єктності, соціальності, культурної ідентифікації, творчої самореалізації [13].

В особистісно орієнтованому навчанні синтезуються безліч теорій розвитку особистості. Якщо проаналізувати сучасні концепції, то можна дійти висновку про те, що характерною рисою цих теорій є визнання людини суб'єктом активної навчально-пізнавальної діяльності та спілкування, що діє в об'єктивному світі, пізнає й

перетворює цей світ і самого себе. Мета такого навчання полягає не в зміні якого-небудь матеріального предмета, а в зміні й розвитку самої людини, яка засвоює знання.

Особистісно орієнтовані технології у формуванні естетичних компетентностей суб'єкта навчання

Особистісно орієнтована мистецько-культурологічна освіта передбачає не лише посилення суб'єктивного боку навчальної діяльності, а й значне зростання вимог до художньо-педагогічної діяльності педагога. Саме він проектує стратегію розгортання педагогічної взаємодії, від його професіоналізму, світогляду, культуротворчих здібностей й особистісних якостей залежить успіх чи невдача при впровадженні будь-якої педагогічної системи, теорії, концепції [7, с. 151]. На відміну від традиційної педагогіки, де педагог виконує функцію головного носія інформації, яку намагається якнайкраще передати учням / студентам, в умовах особистісно розвивальної освіти та виховання роль педагога і вихователя полягає в тому, щоб діяти як особа, яка полегшує учіння й навчальне спілкування.

Головне завдання педагога – поставити учня / студента в позицію активного суб'єкта навчальної діяльності, організувати її так, щоб він усе більш активно та самостійно опановував наукові факти й закони, формував переконання, вдосконалював уміння та навички. І велику ролі при цьому відіграє застосування при вивченні мистецьких дисциплін особистісно орієнтованого навчання, що передбачає створення педагогом доброзичливої творчої атмосфери, а також постійного звернення до суб'єктного досвіду здобувачів освіти як до досвіду їх власної життєдіяльності.

У навчально-виховному процесі дуже важливі суб'єкт-суб'єктні, партнерські стосунки, взаємодія педагога й учня / студента на основі взаємоповаги та взаєморозуміння [6].

Задля ефективного запровадження особистісно орієнтованого навчання з'ясуємо сутність вхідних та дотичних категорій, що становлять його зміст.

Особистість (Person) – риси або характеристики, які індивіди привносять у соціальні ситуації [20, с. 32]. Особистість у суспільних науках визначається як людина – учасник історико-еволюційного процесу, яка є носієм соціальних ролей і має здатність самостійно обирати життєвий шлях, у ході якого нею здійснюються

перетворення природи, суспільства й самої себе. Водночас особистість розглядається як володіння людиною особливою якістю, набутою нею в умовах суспільних відносин у процесі спільної діяльності та спілкування. У гуманістичній філософії та психології особистість розглядається як цінність, заради якої власне й здійснюється розвиток суспільства.

Р. Немов подає таке визначення особистості: це людина, яка взята в системі таких її психологічних характеристик, що соціально зумовлені, виявляються в суспільних за природою зв'язках та відносинах, є сталими, визначають моральні вчинки людини, які мають суттєве значення для неї самої та оточуючих [8].

Розвиток особистості відбувається в діяльності, яка керується системою мотивів. Для нашого дослідження важливим є розгляд розвитку особистості в процесі естетичної діяльності, тому ми зупинимось на визначенні того, що таке естетична діяльність та її провідні категорії.

Естетика – вчення або теорія про витончене, про витонченість у художньому [15].

Естетичний – такий, що пов'язаний зі створенням, відтворенням і сприйняттям прекрасного у мистецтві та житті або викликаний прекрасним у житті чи мистецтві [15].

Діяльність – застосування своєї праці до чого-небудь або праця, дії людей у якій-небудь галузі [16].

Діяльність – цілеспрямована витрата духовних і фізичних сил людини, підпорядкована пізнанню, перетворенню світу, створенню чогось нового. Творчий процес митця розглядається як художня діяльність, що поєднує його духовні й фізичні сили. Сприймання літературно-художнього або музичного твору, його оцінка – це також складна діяльність [17].

Естетична діяльність є структурним компонентом естетичного виховання, до якого належать також естетичне сприйняття, естетичне ставлення, естетичне почуття, естетичне судження, естетичний ідеал, естетичний смак (рис. 2). Вони визначаються розумовою, моральною, емоційною, духовною діяльністю людини та зумовлюють істотні зміни в її світосприйнятті, переконаннях, поведінці, сприяють естетичній діяльності особистості, розвитку її творчих сил та здібностей відповідно до об'єктивних законів розвитку краси [11].

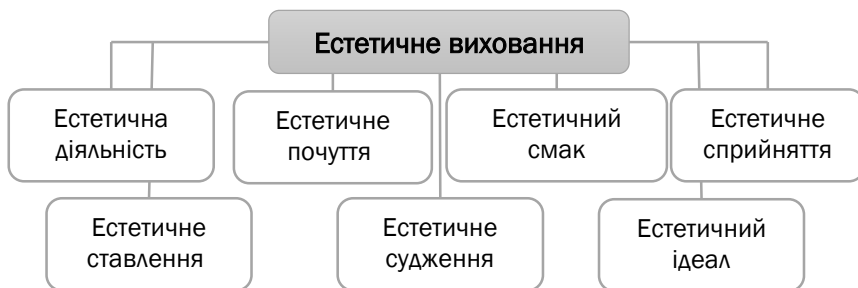


Рис. 2. Структурні компоненти естетичного виховання

Естетичне почуття – вищий вияв емоційного зворушення людини під впливом естетичних цінностей. Під час слухання музичного твору в слухача виникає емоція, співпереживання почуттям, які намагається донести виконавець та автор твору, залучається асоціативна, творча уява. Ритм, динаміка, тембр інтонація інші композиційні засоби мають великий вплив на емоційне сприйняття музики.

Естетичний смак – здатність людини давати власну оцінку музичним творам за допомогою набутого власного життєвого досвіду в різних естетичних категоріях. Людина, яка здатна помічати зародки нових тенденцій і явищ у мінливому світі художньо-естетичних цінностей, має розвинутий, сформований естетичний смак.

Естетичне сприйняття – це здатність помічати прекрасне й звертати на нього увагу. Естетичне сприйняття виражається у хвилюванні людини, переживанні насолоди. Там, де немає естетичної насолоди, немає художнього сприймання, тут можна говорити лише про ознайомлення, спостереження. І величезну силу впливу на особистість несуть у собі саме естетичні почуття, естетична насолода. Тому учні / студенти мають не тільки сприймати прекрасне, але й розуміти, оцінювати твори мистецтва, тобто необхідно формувати в них естетичні судження, що дозволяє говорити про здатність людини правильно розуміти й оцінювати прекрасне.

Естетичний ідеал – зразок, з позиції якого людина оцінює навколишню дійсність, людей, їхні вчинки. Естетичний ідеал

відображає найвищу мету, до досягнення якої прагне людина. Одночасно естетичний ідеал є головним критерієм, за яким оцінюється навколишня дійсність, особистість людини, її поведінка, вчинки.

Естетична діяльність – це прагнення показати, відобразити, зберегти те, що подобається, помножити красу, передати її іншим (намалювати, описати у віршах, скласти казку тощо). З'являється в разі, коли предмет не залишає людину байдужою, її емоційне ставлення переходить в активно-дієве. Створені за законами краси предмети є важливим показником того, якого рівня досягла людина у своєму естетичному розвитку, естетичній культурі.

Тому естетична діяльність – важливий компонент змісту естетичної культури особистості. Торкаючись емоційної сфери людини, музика впливає на формування її моральних і естетичних смаків та ідеалів.

Кожен сподівається побачити результат своєї праці гармонійним, пропорційним, привабливим, який прикрашає побут, працю, оселю, зовнішність особистості, піднімає її настрій, самопочуття. Тому можна виокремити *мету естетичної діяльності* – це перетворення дійсності за законами краси, тобто за законами ритму, симетрії, пропорції, гармонії тощо. Це пов'язує естетичну діяльність з діяльністю творчою, позначається на розвитку чуттєвої сфери, образного мислення; на здатності до емоційного реагування, що співвідносні з культурою почуттів; на здатності до тонкого, чутливого спілкування з іншими людьми, до відображення дійсності, яка формується на підставі творчого уявлення, що має естетичну природу.

Особистісне ставлення до дійсності в результаті естетичної діяльності збагачується та вдосконалюється завдяки розвинутому творчому уявленню та іншим навичкам і вмінням, які мають естетичну природу. Серед них: відчуття форми, вміння мислити за аналогією та асоціацією, образне мислення, інтуїція, а також уміння організувати свою працю так, щоб вона приносила насолоду, тощо [10, с. 202–205].

Зробивши аналіз сучасних освітніх програм підготовки фахівця, ми дійшли висновку, що в них є відбиток застосування технології особистісно орієнтованого навчання, а саме:

– індивідуальний підхід;

- індивідуальні творчі завдання;
- застосування мультимедійних засобів навчання;
- художньо-естетичні вправи.

Технологія особистісно орієнтованого навчання базована на принципі індивідуального підходу, за якого враховуються індивідуальні особливості кожного учня / студента, що дозволяє сприяти розвитку його особистості [2, с. 126].

Визначаючи мету й завдання особистісно орієнтованого навчання, зазначимо, що це процес психолого-педагогічної допомоги здобувачу освіти в становленні його «суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвого самовизначення» [11].

Здійснення особистісно орієнтованого підходу неможливе без вивчення особистості учня / студента. «Особистісно орієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети», – вважає І. Бех [2, с. 29].

Особистісно орієнтоване заняття, що реалізовується з урахуванням його цінностей, педагогічних цілей, відрізняється від традиційного. Усі представлені нами вище педагогічні концепції мають на меті розвиток нової інтелектуально-розвиненої, емоційно-розкріпаченої, самостійної та самодостатньої особистості. Саме це є головною метою особистісно орієнтованого навчання та відрізняє його від традиційного підходу до навчального процесу як у загальноосвітній, так і у вищій професійній школі.

Отже, особистісно орієнтоване навчання надає кожному здобувачеві освіти змогу засвоїти зміст навчального матеріалу на різних рівнях (але не нижче базового) залежно від інтелектуальних здібностей та індивідуальних переваг.

Засобами розвитку інтелектуальних здібностей учня / студента в особистісно орієнтованому навчанні є прагнення до розвитку особистості, надання творчої свободи. Процес реалізації особистісно орієнтованого навчання надає кожному можливість проявити себе в пізнанні, навчальній діяльності і поведінці, спираючись на суб'єктивний досвід, здібності, інтереси, ціннісні орієнтири. Для формування особистісної унікальності учня / студента, необхідно дати йому віру в себе, свої здібності. Дитину в школі мають оточувати любов, ласка,

пошана й мудрість з боку насамперед вчителя. Саме ця концептуальна ідея має перебувати в основі підготовки майбутніх учителів.

Отже, сучасна епоха потребує перегляду теоретичних положень освіти, зокрема таких, в основу яких покладено концепцію особистісно орієнтованого навчання та розкриття сутності педагогічних умов використання технологій такого навчання.

Означена проблема спрямована на вдосконалення змісту освіти всіх рівнів, передусім вдосконалення технологій особистісно орієнтованого навчання у процесі естетичної діяльності учнів середніх класів на уроках музики. Майбутній учитель має засвоїти в процесі своєї професійної підготовки головні ідеї, принципи та зміст особистісно орієнтованих технологій та навчитися їх послідовно впроваджувати у своїй професійній діяльності. Значний та, без перебільшення, потужний потенціал мають мистецькі дисципліни, здатні, спираючись на закони естетичного сприйняття дійсності, спрямувати діяльність педагога на формування індивідуальних рис та якостей учнів.

Список використаних джерел

1. Безпалько В. Слагаемые педагогической технологии. М.: Просвещение, 1989. 192 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник. К.: ІЗІН, 1998. 204 с.
3. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное обучение: опыт разработки парадигмы. Ростов-на-Дону, 1997. С. 126.
4. Бордовская Н, Реан А. Педагогіка: [учебник для вузов]. СПб.: Питер, 2000. 304 с.
5. Личностно-ориентированное обучение: теории и технологии: учебное пособие / ред. Н.Н. Никитиной. Ульяновск: ИПК ПРО, 1998. 104 с.
6. Масол Л.М. Школа культури виховує людину, яка мислить і прагне творити. *Початкова школа*. 2001. № 5. С. 38–40.
7. Масол Л.М., Гайдамака О.В., Белкіна Е.В. Методика навчання мистецтва у початковій школі: [посібник для вчителів]. Х.: Ранок, 2006. 256 с.
8. Немов Р.С. Психология: [учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений]: В 3 кн. [4-е изд.]. М.: ВЛАДОС, 2005. Кн. 1: Общие основы психологии. 688 с.
9. Огороднов Д.Є. Музичне співацьке виховання дітей в загальноосвітній школі. Київ: Музична Україна, 1988. 164 с.

10. Пехота О.М., Кіктенко А.З., Любарська О.М. Освітні технології: [навчально-методичний посібник] / за заг. ред. О.М. Пехоти. К.: А.С.К., 2001. 255 с.
11. Педагогическая психология: [учеб. для студ. высш. учеб.заведений] / ред. Н.В. Ключевой. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 400 с.
12. Педагогічна творчість і майстерність: [хрестоматія] / [укл. Н.В. Гузій]. К.: ІЗМН, 2000. 168 с.
13. Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технологія. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, корективи. К., 2000. 210 с.
14. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: [наук.метод. посіб.]. К.: А.С.К., 2004. 192 с.
15. Словарь. URL: <http://www.slovnuk.net/>
16. Словарь. URL: <http://www.ukrlit.vn.ua>
17. Словарь Даля. URL: <http://vidahl.agava.ru>
18. Фіцула М.М. Педагогіка: [навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти]. [3-тє вид., перероб. і доп.]. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 232 с.
19. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика – теория и технология развития одаренности учащихся. *ТЕХНООБРАЗ 2007: Технологии непрерывного педагогического образования и творческого саморазвития личности одаренных учеников и студентов: тезисы докладов VI Междунар. науч. конф.* Гродно: ГРГУ, 2007. С. 49–54.
20. Чалдини Р., Кенрік Д., Нейберг З. Социальная психология: Пойми других, чтобы понять себя! (Серия «Главный учебник»). СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 256 с.
21. Якиманская И.З. Технология личностно-ориентированного образования. М.: Сентябрь, 2000. 116 с.
22. Pavlyk O., Bilokonna N., Lysevych O. Modernization of the professional training of a future teacher of a modern primary school. *Innovative scientific researches: European development trends and regional aspect.* Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2020. P. 252–273.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загальнопедагогічної підготовки

Аналіз світових тенденцій у галузі професійно-педагогічної освіти засвідчує кардинальне зростання вимог до педагогічного професіоналізму й особистісних якостей учителя. Якісно нові підходи до професійної підготовки, оцінювання професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін зумовлені соціальною потребою, модернізацією освіти та зміною світоглядної парадигми.

Тенденція зміни освітньої парадигми зі знанневої на компетентнісну зазначається багатьма науковцями, зокрема на цьому наголошують А. Андреев, В. Байденко, А. Бермус, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Пометун та ін., і є як загальноєвропейською, так і загальносвітовою тенденцією.

Проблема професійної компетентності вчителя у вітчизняній психолого-педагогічній літературі розглядається в різних аспектах: педагогічна компетентність як складова професійної майстерності вчителя (О. Абдуліна, Ю. Бабанський, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, Н. Мойсеюк), педагогічна компетентність у спілкуванні та комунікативні вміння у структурі педагогічної майстерності (І. Риданова, Л. Петровська).

Окремі питання формування компетентності майбутнього фахівця перебувають у полі досліджень психологічних основ професійної діяльності вчителя (Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Матюшкін, С. Рубінштейн), професійної підготовки вчителя (В. Сластенін, Є. Шиянов), досліджень особистості і професійно важливих якостей (Б. Ананьєв, А. Маркова, І. Лернер, К. Платонов, О. Реан), розробки основ формування педагогічної спрямованості особистості вчителя (О. Орлов, Р. Фастовець). Проблема професійної підготовки педагога розглядається у працях В. Радула, О. Савченко, Р. Хмельюк, О. Цокур.

Серед новітніх досліджень з проблеми формування професійної компетентності слід зазначити праці В. Адольфа, В. Болотова, В. Введенського, К. Віаніс-Трофименко, Д. Ельконіна, М. Лук'янової, О. Морозова, В. Серікова, Н. Синягіної, В. Синенка, Т. Сорокіної, А. Хуторського. Проблеми компетентності в освіті присвячено також праці

українських дослідників Н. Білоконної, О. Бічич, М. Михайліченка, О. Пехоти, О. Семенов, С. Сисоєвої. Закладені в цих дослідженнях положення та висновки мають важливе значення для розробки змісту та структури професійної компетентності майбутніх учителів.

Водночас аналіз навчально-виховного процесу в ЗВО свідчить про невизначеність системи педагогічної підготовки щодо формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін. Має місце недооцінка ролі мотиваційних та поведінкових компонентів професійної компетентності, що відповідають вимогам суспільства до професійної діяльності майбутніх фахівців, спостерігається звуженість цілей та завдань формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін лише до завдань суто когнітивної підготовки.

Усі ці недоліки дали можливість визначити у практиці вищої школи *стійкі суперечності*: між потенціалом фахової підготовки щодо формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін та неготовністю вищої школи його враховувати та реалізувати, між постійно зростаючими вимогами суспільства до професійної компетентності учителів філологічних дисциплін та існуючим рівнем їх професійної компетентності, між інтегративною, системною, творчою сутністю професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін та невідповідними до її запитів формами та методами фахової підготовки у закладі вищої освіти. Усунення існуючих суперечностей потребувало комплексного опрацювання чинників, умов формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін.

Усвідомлюючи соціокультурну й педагогічну значущість проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін, її актуальність, недостатню дослідженість у педагогіці вищої школи та враховуючи потребу в теоретико-практичних та методичних рекомендаціях щодо формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загальнопедагогічної підготовки, ми вирішили дослідити процес та педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загальнопедагогічної підготовки.

Розглянемо найбільш значущі положення, з'ясовані в ході дослідження.

Історичний огляд та провідні поняття компетентнісного підходу

Поняття «компетентність», «компетенція», «компетентнісна освіта», «освітня компетенція» прийшли до вітчизняної наукової літератури із зарубіжних джерел, де їх широко використовують та досліджують вже понад шістьдесят років. У педагогічній науці це поняття вживається з кінця 1960 – початку 1970 рр., саме тоді зароджується новий напрям – компетентнісний підхід в освіті (competence-based education, CBE).

Поняття «компетенція» вперше використав у межах свого дослідження відомий американський дослідник Н. Хомський (Массачусетський університет, 1965 р.). Він започаткував дослідження різних видів мовної компетенції у річищі трансформаційної граматики [22] і теорії навчання мов.

У 60–70-х рр. минулого століття поняття «компетентність» широко використовувалося не тільки у сфері теорії та практики навчання мови, особливо нерідної, а й у сфері HR-менеджменту (HR – human resources – людські ресурси, персонал) та розвитку персоналу. Д. Макклеланд [23], С. Спенсер та Л. Спенсер [26] вважаються засновниками компетентнісного підходу в цій галузі. У цей же час виникає поняття компетентнісно орієнтованої освіти, учені до того ж виокремлюють різноманітні види компетентностей для різних видів діяльності. Виникають два погляди на сутність компетентності: як на сукупність особистісних рис працівника (Е. Дероуз [24]) та як на суттєві характеристики діяльності (Дж. Равен [14, 15], Е. Шорт [25]).

Водночас у радянській психолого-педагогічній науці співіснувало два головних підходи до розуміння компетентності: професіографічний й особистісний. Представники професіографічного підходу, серед яких Н. Печенюк, О. Смирнова, Н. Тализіна, Л. Хіхловський [18], розробляли модель професійної компетентності спеціаліста, виходячи з кваліфікаційних вимог до випускника ЗВО та вимог професійної діяльності. Стосовно персонологічного підходу, представниками якого можна назвати Н. Кузьміну [7], А. Маркову [9], Л. Мітіну [11], компетентність розглядається як складна інтегрована якість особистості, що характеризує її базові професійно важливі якості та властивості, виходячи із загальнопсихологічних уявлень про особистість як багатофакторну структуру.

У 90 роках ХХ ст. дослідження з проблеми компетентності в освіті проводилося у двох напрямках: а) формування компетентності для життя або ключових компетентностей; б) формування професійної компетентності у майбутніх фахівців, де розглядалася також проблема формування компетентності вчителів та майбутніх учителів.

Дослідження першого напрямку проводилися в більшості європейських країн та викликали широку дискусію серед країн – учасниць Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСД). Інший напрям у дослідженні проблеми формування професійної компетентності фахівців або майбутніх фахівців, зокрема майбутніх учителів, трапляється в працях Д. Алі, Ш. Деррі, Дж. Камлазана, Л. Кларка, Д. Корбі (формування професійної компетентності робітника в певній сфері сучасного виробництва), М. Каналь, М. Суейн, С. Савіньон (іншомовна комунікативна компетенція), Д. Бріттелл, Т. Кроул, С. Камінські, Д. Поделл (професійна компетентність у психолого-педагогічній сфері), Л. Бахман, Д. Хаймз (комунікативна компетентність), А. Шелтен, Б. Оскарсон, Р. Бадер (компетентність в освіті).

Аналіз наукової літератури дав змогу говорити про відсутність єдиної думки щодо визначення поняття «компетентність». Нами було виявлено, що розмаїття та різноплановість трактування поняття «компетентність» зумовлені низкою факторів, серед яких: розбіжності в наукових підходах, коло досліджень (вивчення поняття компетентності як інтегративного системного явища, або дослідження її структури та підсистем). На нашу думку, різні підходи не виключають один одного, а реалізують різноманітні аспекти розгляду, залежно від того, що становить головний науковий інтерес дослідження науковців.

Досліджуючи «професійну компетентність», ми зауважили наявність трьох основних точок зору на її природу в сучасній психолого-педагогічній науці. Згідно з першою, «професійна компетентність» розглядається як інтегративне явище [20]. Друга точка зору представляє професійну компетентність як системне утворення [8]. Згідно з третьою точкою зору, професійна компетентність визначається як сукупність професійно-технологічної підготовленості та ключових компетентностей [6; 12].

Необхідність визначення сутності основного поняття нашого дослідження, а також відсутність єдиного розуміння категорії «компетентність» у науці, зумовили необхідність визначення зовнішніх та внутрішніх меж поняття. Ми проаналізували співвідношення професійної компетентності з професіоналізмом, майстерністю, кваліфікацією, готовністю, а також визначили сутність понять «компетентність» та «професійна компетентність», диференціювали поняття «компетентність» і «компетенція».

Результати нашого аналізу дозволили нам диференціювати поняття «компетентність» та «компетенція» у співвідношенні з категоріями «частина – ціле» та розмежовувати за принципом особистісних якостей та професійних вимог. **Професійна компетентність** розглядається нами як якість особистості та ступінь володіння компетенцією. **Компетенція**, зі свого боку, – як задана соціальна вимога до освітньої підготовки спеціаліста, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в професійній сфері, що дозволяє майбутньому спеціалісту успішно вирішувати професійні та життєві завдання і проявляється у певних обставинах і ситуаціях.

Нами також було проведено детальний аналіз ознак, властивих професійній компетентності, який дав нам можливість зробити такі висновки щодо її характеру та сутності.

По-перше, змістовним компонентом компетентності є знання, які характеризуються мобільністю, гнучкістю, дієвістю. Професійна компетентність характеризується потребою та здатністю до самовдосконалення та постійного набуття нових знань.

По-друге, компетентність характеризується дієвістю як здатністю ефективно, успішно, оперативно, творчо вирішувати нові професійні завдання та життєві проблеми на базі знань, умінь та навичок, попередньо набутого досвіду, а також здатністю до саморегуляції.

По-третє, професійна компетентність є забарвленим особистісним ставленням суб'єкта діяльності до своєї професійної діяльності, об'єкта діяльності та своєї власної компетентності, що становить базу для самооцінювання та рефлексії.

По-четверте, професійній компетентності притаманна яскрава ціннісна, мотиваційна забарвленість, на якій акцентують увагу більшість дослідників як на здатності актуалізувати власні цінності в діяльності та як на причині та умові вияву компетентності.

По-п'яте, визначено соціальний характер компетентності, який проявляється у відповідності до компетентної діяльності соціальним та професійним нормам, вимогам та здатності налагоджувати соціальні контакти та зв'язки в професійній сфері.

По-шосте, компетентність є не безпосереднім продуктом і результатом навчання, а інтегральною єдністю набутих під час навчання знань, умінь та навичок, цінностей, досвіду та саморозвитку.

По-сьоме, компетентність має складний інтегративний (інтегративний – такий, що об'єднуючий що-небудь в єдине ціле [21, с. 23]) характер, тобто здатність поєднувати велику кількість особистісних компонентів, які можуть бути відносними та взаємозамінними, незалежними одне від одного та в той же час перебувають у системній сполучі з компетенціями як нормативно заданими, стандартизованими професійними вимогами щодо суб'єкта професійної діяльності, з чого випливає діалектичний характер компетентності як явища освітньої культури.

По-восьме, компетентність має мінливий динамічний характер як галузево (варіативність набору компетенцій для різних галузей діяльності), так і в часі (як явище, яке проходить певні етапи та рівні розвитку) та, з іншого боку, як явище, що потребує постійного розвитку та вдосконалення.

Отже, професійну компетентність майбутніх учителів філологічних дисциплін визначаємо як складне інтегративне особистісне утворення, необхідне для якісної продуктивної діяльності у професійній сфері, яке характеризується динамізмом, саморозвитком, мотиваційною й особистісною забарвленістю та має складний системний характер, що дозволяє майбутньому спеціалісту успішно вирішувати професійні та життєві завдання.

При аналізі структури та змісту професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін ми взяли за провідне положення те, що структура професійної компетентності визначається з опорою на «професійний контекст» [3]. Види компетенцій, що входять до структури професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін, зумовлені специфікою цієї професійної діяльності. На цей факт також вказується у дослідженнях В. Байденко [1], Н. Гончарової [3], Е. Зеєра [4], І. Зимньої [5].

За структурою професійна компетентність майбутніх учителів філологічних дисциплін складається з інваріантної частини, до якої входять педагогічна, психологічна, соціально-комунікативна види компетенцій та варіативної частини, яка складається з предметно-фахової, методичної й аутопсихологічної видів компетенцій. Охарактеризуємо виокремлені компетенції.

Педагогічна – знання основ педагогічної науки, основних педагогічних та філософських категорій та концепцій, системи педагогічних наук та міжпредметних зв'язків педагогіки, розуміння та володіння методами та методиками науково-педагогічних досліджень.

Психологічна – здатність використовувати психологічні ЗУН при організації взаємодії в освітній діяльності: знання закономірностей вікового анатомічного, фізіологічного та психологічного розвитку учнів, розуміння індивідуальних психологічних особливостей учнів, навички самопізнання та пізнання особистісних якостей, особливостей поведінки, емоційного стану дитини, вміння певним чином структурувати ці знання та застосовувати їх при організації ефективної педагогічної взаємодії, володіння сукупністю професійно важливих психологічних якостей на професійному рівні.

Соціально-комунікативна – здатність до співпраці та професійного спілкування на високому рівні в професійному колективі та з учнями, вміння вирішувати професійні конфлікти мирним шляхом, вміння будувати міжособистісні взаємини, обізнаність у сфері процесів спілкування в групах та з індивідами, вміння за допомогою спілкування досягти педагогічних цілей.

Предметно-фахова – ЗУН у сфері конкретного навчального предмета. Передбачає обізнаність у відповідній спеціальності, науковій галузі, авторитетність: знання історичних етапів розвитку цієї галузі науки, загальних принципів, положень, понять, основних проблем на сучасному етапі розвитку, а також спеціальні фахові вміння й навички застосування наукових знань на практиці.

Методична – знання сутності процесу навчання, форм організації навчання, цілей та завдань певної дисципліни на сучасному етапі розвитку, обізнаність та вміння орієнтуватися в сучасній методичній літературі, володіння технологіями навчання, методичними прийомами, методами й методиками викладання та

навчання і вміння адекватно використовувати їх згідно з віком учнів та поставленими цілями навчання, вміння планувати, прогнозувати, проєктувати та управляти навчальним процесом.

Аутопсихологічна – поінформованість педагога про себе, сильні та слабкі сторони власної особистості та діяльності, готовність та спроможність до цілеспрямованої роботи над собою, володіння уміннями та навичками управління вольовою та емоційною сферами, технологіями подолання професійної деструкції, сформованість рефлексії, здатність до саморозвитку, конкурентоспроможності, творчості, самовизначення, самоосвіти, розвитку особистісних рис та поведінкових характеристик на основі самовдосконалення.

Професійна компетентність характеризується також конкретним змістом, у якому виокремлюють ЗУН, цінності, мотивацію, професійно важливі якості, досвід.

До змісту компетенцій, що утворюють структуру професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін, входять такі *змістові компоненти*:

1) *ціннісно-мотиваційний*, що включає в себе цінності та мотиви професійної компетентності, як-от: ціннісні орієнтації на учнів як суб'єктів педагогічного процесу, на власну особистість як носія професійної компетентності та майбутню професійну діяльність; мотиви соціальної взаємодії та міжособистісного спілкування, мотиви формування, вдосконалення та розвитку власної професійної компетентності.

2) *когнітивний*, що охоплює знання, які входять до складу всіх видів компетенцій (загальнонаукові, предметно-фахові, методичні, психологічні, соціально-комунікативні, аутопсихологічні знання);

3) *операційно-діяльнісний*, що складається з умінь та навичок, а саме: вміння педагогічно мислити та діяти: діагностичні, інформаційні, мобілізаційні та розвивальні, конструктивні та організаційні вміння; вміння соціальної взаємодії та педагогічного спілкування: вміння соціальної взаємодії, комунікативні, перцептивні, фахово-мовленнєві вміння; рефлексивні вміння: вміння самовдосконалення, аналітичні, регуляційні.

4) *особистісний*, який включає в себе професійно важливі якості, необхідні майбутнім учителям філологічних дисциплін для успішного формування професійної компетентності та подальшого

виконання педагогічної діяльності (педагогічне мислення, гнучкість (мобільність), педагогічна творчість); у педагогічному спілкуванні (комунікативні та перцептивні якості, емпатія, культура мови та мовлення); в особистості (рефлексивність, саморегуляція, здатність та потреба в самовдосконаленні).

5) *поведінковий* компонент, якій містить певний досвід реалізації власної професійної компетентності (досвід практичної діяльності та вияву власної професійної компетентності) та здатність до вирішення типових та нестандартних завдань.

Динамічна характеристика професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін дозволила диференціювати три рівні сформованості цього складного інтегративного особистісного утворення: репродуктивний (низький), продуктивний (середній) та творчий (високий) як певні якісні стани, ступені професійного становлення або рівні професійних досягнень та визначити покомпонентні критерії та якісні показники сформованості змістових компонентів професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін.

До покомпонентних критеріїв віднесено: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний, поведінковий.

Хід та результати дослідження чинників формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін

З метою виявлення наявного рівня сформованості професійної компетентності студентів та вчителів філологічних дисциплін проведено педагогічний експеримент. В експериментальній роботі були задіяні студенти Криворізького державного педагогічного університету, Слов'янського державного педагогічного університету, ПВНЗ «Соціально-педагогічного інституту Педагогічна академія» м. Кіровоград, Херсонського державного університету та вчителі з Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Дослідженням за повною програмою було охоплено 1467 студентів та молодих вчителів іноземних мов (129 осіб), досвід роботи яких не перевищував 2 роки.

На констатувальному етапі вирішувалися такі завдання: визначення рівнів сформованості компонентів професійної

компетентності в учасників експерименту; вивчення вихідного рівня сформованості професійної компетентності в учасників експерименту; виявлення чинників та причин, що впливають на рівень розвитку професійної компетентності у майбутніх учителів філологічних дисциплін. Дані констатувального експерименту відображено в табл. 1.

Таблиця 1

Результати констатувального експерименту діагностики рівня сформованості професійної компетентності вчителів та студентів (%)

Компонент	Рівень					
	Високий		Середній		Низький	
	Студенти	Вчителі	Студенти	Вчителі	Студенти	Вчителі
Ціннісно-мотиваційний	20,4	26,4	28,0	31,6	51,6	42,0
Когнітивний	12,6	26,4	48,6	54,3	38,8	19,3
Операційно-діяльнісний	28,0	30,5	36,5	37,8	35,5	31,6
Особистісний	21,8	27,4	36,2	36,9	42,0	35,7
Поведінковий	11,9	14,8	30,5	39,7	57,7	45,5
Середнє значення	18,9	25,2	36,0	40,0	45,1	34,8

Як видно з табл. 1, у майбутніх вчителів філологічних дисциплін майже за всіма компонентами превалюють низький (45,1%) та середній (36%) рівні, що дозволяє говорити про недостатній рівень сформованості компонентів професійної компетентності як у студентів, так і у вчителів філологічних дисциплін та про домінуючий низький та середній рівень розвитку професійної компетентності.

Аналіз отриманого в ході дослідження матеріалу дозволив визначити серед причин низького рівня сформованості досліджуваного особистісного утворення такі: недооцінка виховних можливостей освітнього процесу ЗВО в професійному становленні студентів, відсутність чітких уявлень про специфіку загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів філологічних дисциплін, її методику та технологію, відсутність необхідних умов для формування цього складного особистісного утворення, панування формального підходу до організації процесу загально-педагогічної підготовки, недостатня теоретична розробленість та практичне застосування компетентнісного підходу до процесу загальнопедагогічної підготовки, відсутність у програмах і планах

ЗВО цілеспрямованого практико орієнтованого компонента у формі спеціального практикуму, спрямованого на визначення студентами особистісних цілей набуття професійної компетентності, усвідомлення особистісних сенсів попередньо набутих ЗУН та на інтеграцію їх у єдину систему, на формування досвіду педагогічного проєктування, прогнозування, рефлексії.

Невтішні результати нашого дослідження зумовили проведення аналізу змісту та структури загальнопедагогічної підготовки, оскільки вона є важливим засобом формування професійної компетентності майбутніх вчителів філологічних дисциплін.

Загальнопедагогічна підготовка являє собою систему загальнотеоретичної, самостійної, науково-дослідної роботи та педагогічної практики, спрямованої на озброєння студентів знаннями наукових основ педагогічної діяльності, закономірностей навчально-виховного процесу, методикою та технологією педагогічної праці, орієнтованої на формування їх професійної компетентності.

Її результативність у формуванні професійної компетентності наявна, якщо стає процесом взаємозбагачувальної взаємодії, активної творчої діяльності та розвитку позитивної мотивації у використанні педагогічних знань, вмінь та способів мислення під час вирішення педагогічних проблем.

Аналіз результатів констатувального експерименту зафіксував слабку підготовленість студентів та молодих учителів філологічних дисциплін до вирішення практичних навчально-виховних та організаційно-управлінських завдань. За результатами спостереження, анкетування, самооцінки та експертної оцінки, студенти стикаються з такими труднощами:

- 1) при вивченні та аналізі психологічних особливостей учнів та педагогічних ситуацій (64,8%);
- 2) викладенні та перетворенні навчальної інформації згідно з конкретними цілями та обставинами педагогічного процесу (53,2%);
- 3) мотивуванні та стимулюванні пізнавальної активності (74,9%);
- 4) плануванні, конструюванні, організації та управлінні педагогічним процесом (69,5%);
- 5) встановленні та підтримці комунікативних зв'язків та соціальних відносин (84,4%);

- 6) аналізі та регуляції власної діяльності (79,8%);
- 7) виховній роботі (83,7%) та в адаптації (72,9%).

Наведені факти є цілком закономірними, оскільки в методичних рекомендаціях щодо проведення педагогічної практики є лише перелік видів робіт, які мають бути виконані на різних етапах педагогічної практики й окремих видів позакласних заходів, не вказано, які конкретно педагогічні знання мають закріпитися, які конкретно вміння та навички мають формуватися або набуватися під час практики, які дидактичні та виховні методи, прийоми, засоби мають бути освоєні студентами, недостатньо окреслено зв'язки між педагогічною практикою та вивченими теоретичними курсами. Нечіткість цілей та завдань педагогічної практики та їх неузгодженість пояснюють нерозуміння студентами важливості цього компонента професійної підготовки, формальне ставлення до нього. Узагальнений характер критеріїв оцінки результатів, невизначеність шляхів досягнення органічної єдності між окремими сторонами змісту педагогічної практики як єдиного процесу заважають формуванню операційно-діяльнісної складової професійної компетентності.

Молоді вчителі, зі свого боку, відчувають труднощі: в організаційній роботі (78%), соціальній взаємодії з учнями (48,4%) та учительським (32,2%) колективом та в налагоджуванні ефективних безконфліктних комунікативних зв'язків (71,1%), при аналізі та регуляції власної діяльності (83,7%). Серед інших труднощів з'ясувалися ще труднощі в регуляції психоемоційного стану (76,3%), в адекватному розподілі часу на навчальну та виховну роботи (43,8%) та розподілу уваги серед учнів різного рівня успішності (61,7%), а також ведення звітної документації (56,9%).

На нашу думку, це переважно пояснюється тим, що загальнопедагогічні знання не набули якості системних, не здатні функціонувати в реальній практичній діяльності, а теоретичні знання не набули особистісного сенсу. Знання та вміння не утворюють гармонійну цілісність, а існують окремо, відчужено одні від одних, набутий досвід практичної діяльності не піддається ґрунтовному осмисленню й аналізу. Усі ці недоліки вказують на недостатню ефективність загальнопедагогічної підготовки в процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів.

Самі вчителі та студенти серед недоліків власної професійної підготовки називають несистемність та неструктурованість знань із педагогіки, методики виховної роботи, педагогічної взаємодії, психології, методики викладання предмета (68,4% учителів, 75,8% студентів); недостатню практичну спрямованість педагогічної підготовки: слабку сформованість організаційних, прогностичних, мотиваційних та конструктивних умінь. 72,4 % учителів та 56,8 % студентів не відчують потреби в підвищенні та поглибленні здатності до рефлексії, прагнення до самостійності в набутті знань та самовдосконалення. Цей факт свідчить про недостатнє усвідомлення молодими та майбутніми вчителями філологічних дисциплін важливості цих якостей та вмінь.

Також загальнопедагогічна підготовка не достатньо успішно реалізує координуючу та інтегруючу функції в загальній системі підготовки майбутніх учителів філологічних дисциплін, не допомагає їм у визначенні їх особистісних позицій та усвідомленні цінностей професійної компетентності, не досить чітко спрямовує на педагогічну професію, власну особистість як суб'єкта професійної діяльності, хоча містить потужний когнітивний та практичний потенціал для цього.

Результати констатувального експерименту доводять недостатню ефективність загальнопедагогічної підготовки у формуванні професійної компетентності студентів та вказують на необхідність застосування педагогічних умов, що стимулюватимуть розвиток професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін.

Модель формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін

Процес формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін відбувається під впливом педагогічних умов, що стимулюють її розвиток у процесі загальнопедагогічної підготовки та подальший особистісно-професійний саморозвиток.

Враховуючи аналіз результатів констатувального експерименту та виявлені недоліки існуючої загальнопедагогічної підготовки, ми вважаємо, що наведені нижче педагогічні умовами

забезпечать ефективність загальнопедагогічної підготовки у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін:

а) позитивна професійна мотивація;

б) професійно важливі якості, необхідні для формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін;

в) оволодіння методикою складання та реалізації індивідуальної стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін;

г) використання різноманітних педагогічних технологій організації навчально-педагогічного процесу в поєднанні із систематичним послідовним та поетапним залученням майбутніх учителів філологічних дисциплін до професійної діяльності.

Реалізація дослідження зумовила необхідність розробки моделі загальнопедагогічної підготовки з формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін (рис. 1).

Для вирішення цього завдання ми застосовували метод моделювання, що широко використовується в сучасних педагогічних дослідженнях (В. Безпалько [2], Н. Кузьміна [7], А. Маркова [10], О. Савченко [16], В. Сластьонін [17], Л. Хоружа [19] та ін.).

Ми виходили з того, що модель загальнопедагогічної підготовки має відповідати структурі та змісту професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін, якісно змінюватися, змістовно та технологічно забезпечуючи перехід з предметного на компетентнісне та особистісно орієнтоване навчання. У межах нашого дослідження ми розробили структурну модель загальнопедагогічної підготовки, що відображає низку важливих аспектів (рис. 1).

Серед цих аспектів: мета та результат загальнопедагогічної підготовки, складові об'єкта дослідження, етапи та основні підходи до процесу формування професійної компетентності, зміст загальнопедагогічної підготовки, види діяльності суб'єктів, педагогічні умови, форми та методи процесу формування професійної компетентності, що сприяють досягненню поставленої мети.

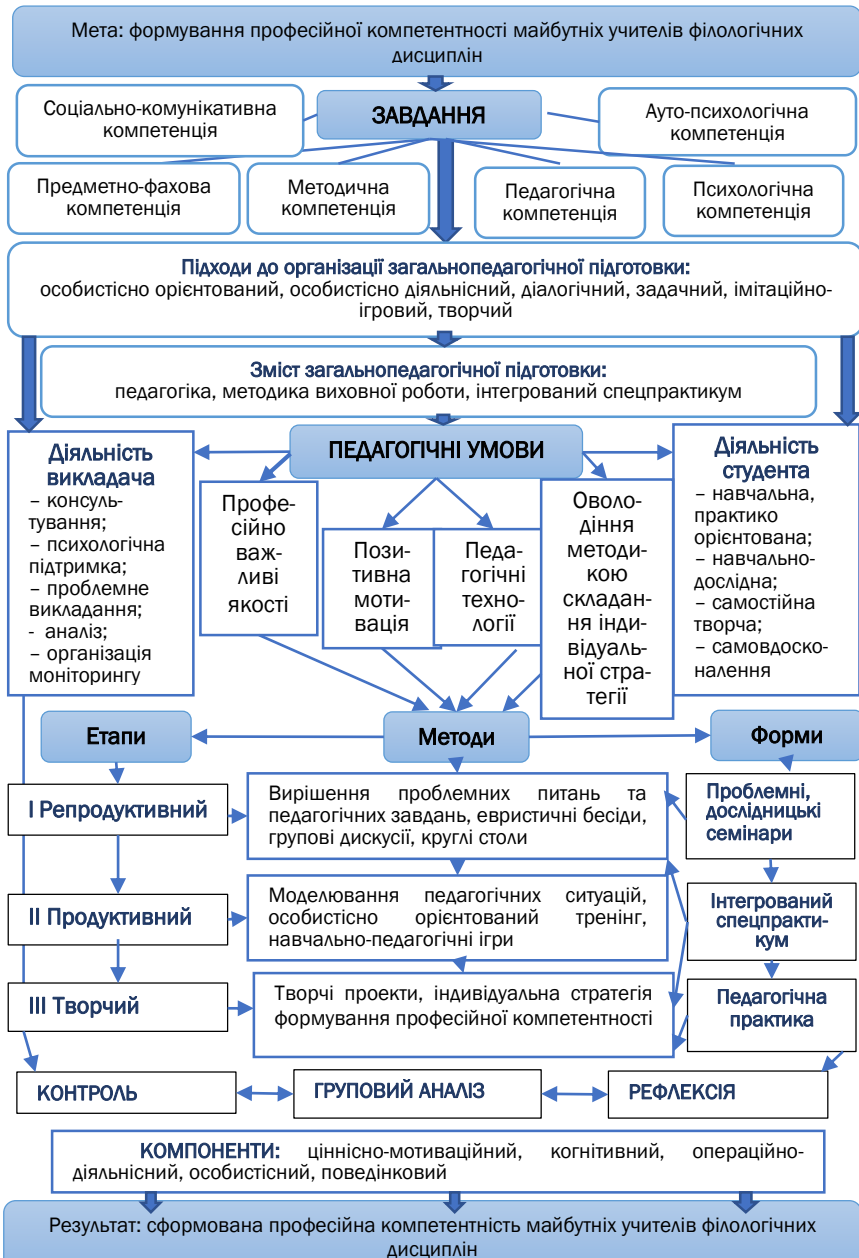


Рис. 1. Модель загальнопедагогічної підготовки з формування професійної компетентності майбутніх учителів

Метою моделювання було визначення інструментарію формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін. Структура моделі базувалася на реалізації компетентнісного, особистісно орієнтованого, особистісно діяльнісного, діалогічного, задачного, імітаційно-ігрового, творчого підходів і принципах цілісності, системності та послідовності до організації процесу загальнопедагогічної підготовки. Означені підходи передбачають суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу на рівноправних позиціях, що уможливорює збільшення свободи учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію.

Результативність моделі забезпечувалася дотриманням педагогічних умов, які узгоджуються зі змістом професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін та динамікою її формування у процесі загальнопедагогічної підготовки. Педагогічні умови перебувають у тісному взаємозв'язку, спрямовані на поетапне та послідовне формування кожного компонента цього складного особистісного утворення відповідно до визначених рівнів його сформованості.

Досягнення мети та результату моделювання передбачало цілеспрямований, раціональний алгоритмічний порядок дій, який включав декілька етапів, на кожному з яких формувалася відповідний рівень професійної компетентності за допомогою реалізації виокремлених педагогічних умов. Узгоджуючись з рівнями розвитку професійної компетентності, її формування в процесі загальнопедагогічної підготовки відбувалося в три етапи: репродуктивний, продуктивний та творчий. Ці етапи логічно взаємопов'язані з етапами професійного становлення майбутніх учителів філологічних дисциплін.

Перший етап (репродуктивний) включав у себе усвідомлення загальної структури та змісту професійної компетентності та на цій основі створення уявлення про еталонну модель професійної компетентності майбутнього вчителя філологічних дисциплін як складного інтегративного особистісного утворення, що передбачало залучення особистісного досвіду майбутніх учителів поруч із набуттям професійних ЗУН, особистісного сенсу та визначення їх ролі та місця.

Другий етап (продуктивний) – це етап діагностики та самоусвідомлення недостатнього рівня власної професійної компетентності, тобто зіставлення «Я-реального професійного» з «Я-ідеальним професійним». На цьому етапі відбувалася самодіагностика основних компонентів професійної компетентності: ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, особистісного й поведінкового та порівняння отриманих результатів зі змістом еталонної моделі. Самодіагностика здійснювалася за допомогою тестування, самопостереження, самоаналізу. Самоусвідомлення на продуктивному етапі відбувалося шляхом рефлексії впродовж практико-орієнтованої діяльності в змодельованих умовах на заняттях із загальнопедагогічних дисциплін, на заняттях з інтегрованого спецпрактикуму «Професійна компетентність майбутніх учителів філологічних дисциплін» та професійно спрямованої роботи впродовж педагогічної практики.

Третій (творчий) етап – це етап наближення «Я-реального професійного» до «Я-ідеального професійного». Це заключний етап створення індивідуальної стратегії формування професійної компетентності. Згідно з результатами діагностичного етапу та порівняння їх з еталонною моделлю професійної компетентності майбутні вчителі оволодівали методикою складання індивідуальної стратегії формування власної професійної компетентності та реалізували її в безпосередній професійно орієнтованій практичній діяльності у процесі загальнопедагогічної підготовки в ситуаціях, що моделюють реальні умови професійної діяльності та на педагогічній практиці. На цьому етапі відбувалося як професійне цілепокладання, так і реалізація професійних завдань.

Структурна модель загальнопедагогічної підготовки включає в себе різноманітні методи, які зумовлені провідними підходами і технологіями формування професійної компетентності та використовуються на різних етапах, серед яких: вирішення проблемних та педагогічних завдань, евристичні бесіди, групові дискусії, моделювання педагогічних ситуацій, особистісно орієнтований тренінг, навчально-педагогічні ігри, творчі проекти.

У моделі загальнопедагогічної підготовки з формування професійної компетентності студентів конкретизувався зміст кожного її компонента, які реалізувалися за допомогою

педагогічних технологій і спрямовувалися на послідовне формування досліджуваного феномена та набуття певного досвіду професійної діяльності через наближення до її умов та виконання різних її видів.

У структурі розробленої моделі ми виходили з того, що без своєчасного контролю результативності педагогічного процесу, діагностики професійного становлення студентів неможливо успішно вирішувати проблему формування їх професійної компетентності. Важливим методом збору необхідної інформації про хід педагогічного процесу та результати формування професійної компетентності студентів був моніторинг, який розглядався як система цілеспрямованої діяльності зі збору, зберігання, систематизації, узагальнення та використання для проєктування та коригування інформації про тенденції формування професійної компетентності в загальнопедагогічній підготовці.

Моніторинг проводився поетапно. На першому етапі – попереднього спостереження – відбувався збір даних про первинний стан професійної компетентності студентів. На другому етапі – поточного спостереження – простежувалася динаміка впливу загальнопедагогічної підготовки на формування професійної компетентності студентів. На третьому етапі – заключного спостереження – проводилась оцінка отриманих результатів, визначалися перспективи професійного розвитку майбутніх учителів філологічних дисциплін.

Отже, у ході реалізації дослідної моделі загальнопедагогічної підготовки створювалися необхідні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін, відбувалася позитивна динаміка рівня їх професійної компетентності.

З метою перевірки ефективності розробленої нами моделі було проведено формувальний експеримент [13]. Його результати довели ефективність запропонованої моделі загальнопедагогічної підготовки та дієвість педагогічних умов, які виявилися ефективними для формування професійної компетентності майбутніх вчителів філологічних дисциплін (табл. 2).

Таблиця 2

**Рівні сформованості компонентів професійної компетентності
в експериментальній та контрольній групах (322 особи)**

Компонент	Констатувальний етап					
	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Ціннісно-мотиваційний	21,5	22,6	28	30	50,5	47,4
Когнітивний	12,5	12,8	35,4	37,5	52,1	49,7
Операційно-діяльнісний	17,2	18	23,4	23,9	59,4	58,1
Особистісний	19,2	19,9	32,4	34,4	48,4	45,7
Поведінковий	11,9	10,9	30,5	31,2	57,6	57,9
Середнє значення	16,5	16,8	29,9	31,4	53,6	51,8
Формувальний етап						
Ціннісно-мотиваційний	29,4	23,5	43,6	31,7	27	44,8
Когнітивний	30,7	14,9	54,7	39,3	14,6	45,8
Операційно-діяльнісний	36,9	20	42,9	25,8	20,2	54,2
Особистісний	36,6	22,1	50,9	36,7	12,5	41,2
Поведінковий	32,4	13,7	51,6	34,5	16	51,8
Середнє значення	33,2	18,8	48,7	33,6	18,1	47,6

Як видно з табл. 2, до впровадження дослідно-експериментальної роботи згідно із запропонованою моделлю загальнопедагогічної підготовки всі компоненти професійної компетентності у студентів експериментальної групи були представлені переважно низьким (53,6%) та середнім (29,9%) рівнями. Після формувального етапу експерименту помітні значні позитивні зміни на всіх рівнях сформованості досліджуваного особистісного утворення.

Найбільші зміни відбулися у поведінковому компоненті, показник високого рівня сформованості якого зріс на 20,5, а середнього – на 21,1%. Показники високого рівня операційно-діяльнісного компонента зросли на 19,7%, середнього – на 19,5, а особистісного – на 17,4% на високому та 18,5% на середньому. Показники когнітивного компонента збільшилися на високому рівні на 18,2 та на середньому на 19,3%. Кількісні зміни в ціннісно-мотиваційному компоненті порівняно з іншими загалом менші (7,9 на високому рівні та 15,6% на

середньому), проте відбулися значні якісні зміни, пов'язані зі зрушеннями в структурі мотиваційної сфери. На кінцевому етапі педагогічного експерименту в експериментальній групі домінують середній (48,7%) та високий (33,2%) рівні, суттєво зменшився показник низького рівня (18,1%), що свідчить про позитивну динаміку.

Підтвердження об'єктивності отриманих результатів експерименту та перевірка дійсної різниці між даними, одержаними на констатувальному та формуальному етапах дослідження в експериментальній групі, відбувалася за допомогою критерію Пірсона. За результатами формуального експерименту:

$\chi^2_{\text{емп}} = 34,31959 > 5,99 (\chi^2_{\text{кр}})$, при рівні статистичної значущості 0,05.

Результати педагогічного експерименту довели ефективність запропонованої моделі загальнопедагогічної підготовки та дійовість педагогічних умов, які виявилися ефективними для формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін.

Отже, у нашому дослідженні уперше здійснено цілісний аналіз науково-теоретичних основ загальнопедагогічної підготовки, виявлено рівні професійної компетентності студентів та недоліки організації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів філологічних дисциплін; визначено та конкретизовано зміст, структуру, компоненти, критеріальні та рівневі характеристики цього складного особистісного утворення майбутніх учителів філологічних дисциплін; теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено модель загальнопедагогічної підготовки з формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін.

Поставлені завдання повністю виконано, однак проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, оскільки в його ході виявлені проблеми, що мають теоретичний та практичний інтерес. Подальшого детального розгляду потребують: вивчення функціональної сторони професійної компетентності, можливостей самостійної роботи, методики моніторингу та контролю у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін.

Список використаних джерел

1. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода. *Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»*. М.: Исследоват. Центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 30 с.
2. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критерия качества усвоения знаний. *Сов. педагогіка*. 1968. № 4. С. 52–59.
3. Гончарова Н.Л. Категория «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме. *Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки»*. 2007. № 5. URL: <http://www.nestu.ru>
4. Зеер Э., Симанюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23–30.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. *Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»*. М.: Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 40 с.
6. Ибрагимов Г.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании. *Educational Technology and Society*. 2007. № 10 (3). С. 361–365.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.
8. Ларионова О. Компетентность – основа контекстного обучения. *Высшее образование в России*. 2005. № 10. С. 118–122.
9. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Педагогика*. 1990. № 8. С. 82–88.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 280 с.
11. Митина Л.М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы. URL: <http://www.psyedu/view.php?id=197>
12. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М.: МЗ-Пресс, 2004. 67 с.
13. Пахомова О.В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загальнопедагогічної підготовки: дисертація на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04, Кіровоград, 2011. 213 с.
14. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
15. Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы; пер. с англ. М.: Когито-Центр, 1999. 144 с.

16. Савченко О.Я. Уміння вчитись як ключова компетентність загальної середньої освіти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О.В. Савченко. К.: К.І.С., 2004. С. 34–47.

17. Сластенин В.А. Формирование профессиональной компетентности учителя в системе теоретических и практических занятий по педагогике. *Сочетание теоретических и практических занятий по педагогике как условие эффективности формирования учителя в педвузе. Сборник научных трудов*. М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1981. 144 с.

18. Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Т., Хихловский Л.Б. Пути разработки профиля специалиста. Саратов, 1987. 173 с.

19. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. К.: Преса України, 2003. 320 с.

20. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

21. Шестак Н.В. Высшая Школа: технология обучения. М.: Вузовская книга, 2000. 80 с.

22. Chomsky N. *Aspects of the Theory of Syntacts*. Boston: MIT Press, 1965. 275 p.

23. McClelland D.C. Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, 1973. Vol. 28. P. 1–14.

24. Quality Education and Competencies for Life. Workshop 3. Background Paper. 2004. 6 p.

25. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education. *Journal of Teacher Education*. 1985. Vol. 36. № 2. P. 12–18.

26. Spencer L.M., Spencer S.M. Competence at work: models for superior performance. New York: John Wiley, 1993. 25 p.

РОЗДІЛ 3

КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

С.А. Наход Освітній коворкінг як нова форма організації e-learning студентів закладів вищої освіти

Стрімкий розвиток інформаційних технологій початку XXI ст. вплинув як на спосіб суспільної праці, так і на суспільне життя загалом, викликавши глобальні зміни в організації громадських просторів, їх трансформації відповідно до нових запитів суспільства. Тенденції високотехнологічності, інтерактивності та мобільності, що пронизують усі процеси, а також проблема модернізації освіти з кожним роком все більше впливають на форми її просторової організації, визначаючи зміст та наповненість архітектурного середовища [6, с. 311]. Сучасні заклади освіти покликані забезпечувати повноцінну реалізацію потреб студентів у творчому самовираженні, активності, комунікації, культурному вдосконаленні, а отже, створювати необхідні умови для їх ефективної навчальної та виховної діяльності.

На цей час у системі закладів вищої освіти накопичено великий досвід з реалізації співробітництва всіх суб'єктів освітнього простору за допомогою мережових спільнот. При цьому різні освітні організації в разі потреби об'єднують ресурси для досягнення спільного кінцевого результату. Основою освітньої мережової взаємодії є *e-learning* (дистанційне навчання), домінантою якого виступає особиста продуктивна діяльність студентів, що вибудовується за допомогою сучасних засобів телекомунікацій.

У результаті впровадження e-learning в освітньому процесі збільшується інформаційна ємність занять, глибина подачі матеріалу без посилення нервово-психічного навантаження за рахунок зростання індивідуально-мотиваційної діяльності; активізується самостійність студентів; створюються комфортні умови для поглибленого вивчення предмета, за рахунок різноманітності у спілкуванні гармонізуються відносини «педагог – студент», психологічне середовище стає більш комфортним, переважає ефективне (конструктивне) спілкування; по-іншому

конструюється робочий простір навчальних закладів, набувають значущості нові форми соціальної взаємодії, зокрема набирає популярності коворкінг.

Останніми роками науковий інтерес закордонних вчених до питань проєктування молодіжних інноваційних центрів, креативних просторів і хабів, особливо у структурі закладів освіти, істотно зріс. Так, С. Пейнтер у ґрунтовному дослідженні «Проєктування освітнього простору: Сучасний стан та майбутні тенденції» подав низку рекомендацій щодо покращання освітнього середовища засобами архітектури та дизайну, враховуючи інновації та сучасні тенденції в освіті, технологіях і суспільстві [2]. С. Spinuzzi [16] у своїй праці зазначив, що саме інноваційні навчальні середовища (зокрема коворкінг) забезпечують унікальну можливість прискорити генерацію та розповсюдити самі інновації.

Соціологи та економісти D. Jones., T. Sundsted, T. Bacigalupo [15], T. Butcher [11], M. Bilandzic [10], P. Gurstein [13] визначили комплекс передумов і концептуальних основ виникнення коворкінгу. Вони розглядали коворкінг як оригінальну модель економічної і соціальної організації, новий тип офісу, концепцію професійної самоорганізації. М. Полтавська [7], досліджуючи феномен коворкінгу, визначає його як середовище і нову форму соціальної взаємодії. Процес інституалізації коворкінгу досліджувала Anil K. Gupta [12]. Заслужують окремої уваги наукові праці К. Jackson [14] та М. Bilandzic [10], в яких автори виокремили соціально-економічні фактори, що вплинули, на їхню думку, на появу та розвиток коворкінгу.

Між тим можливості коворкінгу в процесі e-learning студентів закладів вищої освіти практично не досліджені. Спостерігаємо обмежену кількість наукових доробок, що висвітлюють окреслену проблематику (Г. Ігнат'єва, М. Полтавська, О. Тулупова, А. Мольков).

Отже, наша мета – визначити сутність освітнього коворкінгу як нової форми організації e-learning студентів закладів вищої освіти.

Концептуальна модель освітнього коворкінгу закладу вищої професійної освіти

Термін «коворкінг» з'явився у 2005 р. завдяки програмісту Бреду Ньюбергу, він пов'язаний з появою на ринку такої групи працівників як фрилансери – вільні наймані робітники, які працюють віддалено без укладання довгострокового договору з

роботодавцем. Як фрилансер він розумів усі переваги і незручності такого роду діяльності, тому в процесі свого кар'єрного зростання поєднав офісну роботу, з її визначеністю і спілкуванням із співробітниками, та фриланс, з його свободою і незалежністю [1, с. 42–47].

На сьогодні коворкінг розглядається у трьох різних аспектах:

1) спільна оренда офісного приміщення з метою зручності роботи незалежних працівників різної сфери діяльності [2, с. 429–433];

2) модель організації робочого простору, яке максимально комфортно укомплектоване для ведення підприємницької діяльності вільних і незалежних учасників [3];

3) принцип організації робочого простору, який дозволяє незалежним і вільним учасникам максимально комфортно і з найбільшою ефективністю вести свою діяльність за рахунок гнучкої комбінації послуг та грамотно організованого робочого мікроклімату, який стимулює обмін думками і генерацію нових ідей за допомогою взаємодії між учасниками і певної політики організаторів [2].

Отже, коворкінг є групою учасників, які, залишаючись вільними та незалежними, використовують загальний простір для професійної діяльності. Д. Хакімова та Л. Кулеєва [9, с. 80] виокремили такі переваги коворкінгового середовища:

– успішна соціалізація (інтернет-комунікація значною мірою скоротила безпосереднє спілкування, а коворкінгове середовище дозволяє оцінити високу цінність спілкування з іншими);

– розширення ділових партнерських зв'язків (загальний офіс і спілкування з іншими фрилансерами дозволяють отримати нові бізнес-контакти, обмінятися досвідом, інноваційними ідеями);

– взаємодопомога і комфортна атмосфера (спільна згуртована робота над новим стартапом, як і робота поруч за інтересами, створює комфортну атмосферу, де відсутність контролю зверху підсилює позитивну складову);

– синергетичний ефект (аналіз продуктивності коворкінгів показав, що такий підхід підвищує ефективність комунікації).

До негативних аспектів коворкінгового середовища вченими віднесено:

– високу вартість (в Україні коворкінгове середовище є досить коштовним, що пов'язано з орендою приміщень і невеликим (порівняно з країнами Західної Європи) обсягом пропозицій);

– безпеку (при розробці інноваційних стартапів можливо зіткнутися з промисловим шпигунством);

– шум і відволікаючі події (у великих коворкінгових зонах буває важко створити абсолютну тишу й зосередитися. У практиці роботи коворкінг-центрів майже в кожному офісі існує певний внутрішній статут – правила поведінки для фрилансерів, де зазвичай в нього включені пункти про заборону голосно розмовляти, проявляти неповагу один до одного тощо [8, с. 82]).

Враховуючи відкритість, доступність коворкінгу, інфраструктурний супровід діяльності, горизонтальність зв'язків та відносин, наявність спільноти, стійкість організації, підтримання форм комунікації, вважаємо, що дистанційні технології у системі сучасної освіти можуть досить успішно інтегруватися з освітнім коворкінгом, концептуальна модель якого описана Г. Ігнатєвою, О. Тулуповою та А. Мольковим. На думку авторів, вона має чотири зони спільного освітнього поліпозиційного простору співорганізації суб'єктів освіти, що центровані відносно головного організаційно-координаційного елемента – закладу вищої освіти [2].

Проблемна зона (P-problem), де окреслюється коло проблем, з якими студенти прийшли до коворкінгу. Робота проводиться в режимі так званих *проектно-аналітичних сесій*, зміст яких побудовано на основі використання технології «задачної» або «перевернутої» свідомості. У результаті відбувається свідоме встановлення меж свободи власної діяльності завдяки співвіднесенню своєї позиції із соціокультурними нормами та позицією інших суб'єктів освіти. Суттєвим кроком у спільній роботі учасників такої сесії є переведення проблеми, з якою прийшли студенти, у поле діяльнісного підходу, що розглядає її як відсутність засобів ефективного здійснення певної діяльності, що може свідчити про необізнаність у певному питанні (усувається за допомогою існуючих освітніх ресурсів) або відсутності таких засобів у принципі (потребує організації інноваційної діяльності – пошуку нововведень в тій чи іншій сфері людської практики). Далі відбувається типологізація проблем, в основі якої лежить нова функціональна позиція, що втілює шукану сукупність засобів вирішення

встановленого та зафіксованого у діяльній термінології завдання. Виходячи з виявленої типології формуються проблемні групи, в межах яких загальний для всіх учасників «проблемний матеріал» розглядається з різних сторін (позицій) і в різному темпі (залежності від специфіки вихідної ситуації кожного учасника, а також його компетентності). У результаті відбувається розшарування проблемної ситуації на завдання, що можуть бути вирішені, – майбутні індивідуальні проекти. Заключним кроком проектно-аналітичної сесії стає побудова персональних ресурсних карток, що включають в себе найбільш повний спектр освітніх завдань, можливостей та векторів руху в просторі освітнього коворкінгу. Такі картки дозволяють пристосувати освітню реальність до інтересів студентів та одночасно допомагають їм долучитися до неї, даючи можливість побачити власну дію «по-новому» – в іншому масштабі, більш широкому контексті, зрозуміти її специфіку [8].

Інформаційна зона (I-information), в якій режим освітнього коворкінгу будується на основі інформаційних сесій, що являють собою механізм обміну й передавання корпоративного знання. Архітектура інструментальних засобів включає в себе: бази даних з проектних та завершених ресурсів і практик; оперативну базу даних поточних проектів; систему введення і обробки даних за діями учасників проектів; корпоративний додаток з планування, контролю та звітності за проектами; систему документообігу та поштову систему. Усі наявні інформаційні засоби поділяються на класи залежно від завдань їх використання: аналіз наявної інформації, вилучення, структурування і формалізація знань, обмін і використання знань, пошук інформації за запитом, організація зберігання, навчання, інтегровані системи обробки, які об'єднують перелічені вище функції. Види інформаційних сесій визначаються на основі відповідних технологій управління знаннями [1]:

– *сесія інформаційного пошуку*, в основі якої лежать технології доступу до інформації на основі пошуку за ключовими словами та складними запитамі;

– *сесія інформаційного обміну*, що передбачає використання технологій спільної роботи і соціально орієнтованого програмного забезпечення. Ці програмні продукти підтримують комунікації (повідомлення, пошту, IP-телефонію, відеоконференції) і утворюють разом єдине віртуальне робоче середовище, що включає вікі,

спільну роботу з документами, робочі дошки тощо. Програми цієї категорії створюють персональні профілі учасників коворкінгу з описом інтересів, компетенцій, досвіду роботи;

– *сесія управління інформаційним контентом*, що передбачає використання різних інструментів для гнучкої та надійної роти з документами (реєстрацію, управління версіями, безпеку, сканування, розпізнавання, створення архівів, наповнення, оновлення та структурування вмісту сайтів, організацію взаємодії з відвідувачами сайтів).

Проектно-мережна структура (S-structure), або проектно-конструкторська зона, в якій здійснюється спеціально організована робота учасників з розробки та реалізації норми, що вирішує професійно-діяльнісну проблему. Основним інструментом організації є *проектно-конструкторська сесія*, на якій опрацьовуються вже ініційовані нові проекти. Під час роботи над вирішенням поставлених завдань забезпечується найбільш ефективно використання ідей та енергії членів проектної команди, відбувається їх взаємне збагачення компетенціями, що і визначає синергетичний ефект цієї сесії. Головна відмінність проектно-конструкторської сесії від подібних заходів освітнього характеру (проблемно-проектних семінарів, проектних практикумів) полягає в тому, що предметом взаємодії є не навчальні ситуації (кейси), а реальні проекти, що реалізуються тут і зараз. Робота ведеться головним чином силами самої команди проекту, що включає як його ініціаторів, так і сторонніх учасників, які мають наміри реалізувати проект.

Зміст сесії в **організаційній зоні (O-organization)** полягає у створенні системи переходів від об'єднання потенційних реалізаторів до проектно-діяльної кооперації суб'єктів інноваційної діяльності [9]. Принциповим механізмом її проведення є *співорганізація* – налагодження рівноправної взаємодії. Основною відмінністю співорганізації від організації і самоорганізації є створення умов для самопізнання, саморозвитку і самореалізації кожного її суб'єкта. Події, що відбуваються в організаційній зоні освітнього коворкінгу, пов'язані зі створенням спільноти реалізаторів інноваційних проектів, в якій кожен учасник є «власником» своєї професійної діяльності, яка є зрозумілою за своїми мотивами, цілями та структурою для інших суб'єктів.

На думку дослідників [2; 7; 8], саме заклади вищої освіти мають забезпечити освітню логістику організаційної структури коворкінгу та взяти на себе функції керуючого вузла, навколо якого розподіляються вищезазначені зони.

Освітній потенціал коворкінгового середовища

Зазначимо, що сучасність, відкритість, практичність коворкінгу знаходить усе більше прихильників у галузі освіти. Деякі університети починають впроваджувати коворкінгові майданчики в навчальний процес студентів, залучаючи професорсько-викладацький склад різних закладів, бізнес-тренерів, коучів. Досвід організації спінінгів, професійно орієнтованих семінарів довів свою ефективність і пройшов апробацію як підсумкові форми організації навчального процесу в системі бакалаврату та магістратури закладів вищої освіти європейських країн. Перший в Україні коворкінг-центр, де студентство набуло змоги навчатися в комфортніших за звичні аудиторні умовах, працювати і набиратися досвіду, відкрився у Дніпропетровську (нині – Дніпрі) для студентів ІТ-спеціальностей у 2015 р. Пізніше такі простори почали створювати по всій території України. У більшості випадків ініціаторами створення студентських вільних просторів є самі студенти та їхні викладачі. На сьогодні в Україні налічується близько 20 таких просторів, вісім з яких розташовані в м. Києві.

На нашу думку, технологія коворкінгу, маючи потужний освітній потенціал, має більш активно інтегруватися у e-learning студентів ЗВО України, адже на сьогодні дистанційна освіта є найперспективнішим напрямом розвитку освіти загалом, особливою педагогічною технологією XXI ст., що базується на відкритому навчанні з використанням сучасних телекомунікацій для спілкування: «студент – викладач», «студент – студент», «студент – інформація» в інформаційному просторі.

До безумовних плюсів дистанційної освіти можна віднести: *доступність* (можливість здобуття вищої освіти за обраною професією незалежно від стану здоров'я і соціального становища у товаристві; можливість закінчити обраний виш незалежно від його географічного розташування); *гнучкість* (від звичних форм навчання (очної та заочної) відрізняється можливістю самостійного вибору часу, темпу роботи, а іноді послідовності вивчення предметів);

персоналізація (студент самостійно обирає час зустрічі з викладачем в режимі онлайн; застосовується індивідуальний підхід залежно від обставин та можливостей слухача); *економічність* (очна освіта фінансово досить затратна, класичне навчання у виші забирає багато часу; дистанційна освіта нівелює ці недоліки: у середньому вона коштує на 50% дешевше традиційних форм навчання); *шанс реалізувати свій творчий потенціал за обраною спеціальністю* (модульний принцип, покладений в основу e-learning, дозволяє вибудувати для кожного студента індивідуально підібраний послідовний набір курсів-модулів, що відповідає його потребам) [7, с. 110].

Водночас слід зазначити, що в науковому співтоваристві думки практиків розділилися: одні вважають, що дистанційна освіта є сучасним проривом, підкреслюючи її затребуваність та ефективність; інші визнають лише часткові переваги, звертаючи увагу на зниження якості освіти та рекомендуючи її тільки за умов існування об'єктивних причин, що унеможливають проходження студентом класичного навчання [5]. Серед мінусів дистанційної освіти такі вчені називають: жорсткий підхід до організації робочого місця; відсутність прямого контакту з викладачами, що для деяких студентів видається неповноцінною емоційною складовою процесу навчання; за деякими напрямками підготовки відчувається явний брак практичних занять; потрібно повне спеціалізоване методичне забезпечення навчальних дисциплін тощо [4, с. 304].

Вагомими для нашого дослідження є висновки Т. Смагіної [8], яка визначає освітній коворкінг як різноманіття форм впорядкованості соціальних відносин, законів їх функціонування і розвитку та подає його модель, що складається з таких середовищ: *аналітичне* – зона виявлення можливостей; *особистісне* – зона моделювання індивідуальної траєкторії навчання; *інформаційне* – навчально-проектна зона; *консультативне* – інформаційно-комунікаційна зона.

Аналітичне середовище, на думку автора, передбачає психолого-педагогічне дослідження (вхідна діагностика), в межах якого виявляються потреби та формулюються бажані результати розвитку. Також вхідна діагностика спрямована на вивчення професійних можливостей студентів, підготовку психолого-педагогічного висновку і рекомендацій для розробки індивідуальної траєкторії розвитку професійної компетентності.

Сьогодення вимагає індивідуального підходу до освіти, зміни форм її здобуття, сутність яких полягає в розвитку суб'єктної та особистісної позиції людини в професійному житті. У моделі освітнього коворкінгу це реалізується в особистісному середовищі, провідним інструментом якого виступає індивідуальна траєкторія навчання. Під індивідуальною траєкторією професійного розвитку ми розуміємо визначення індивідуального змісту навчання на основі компетентнісного підходу та послідовність його засвоєння відповідно до попередньо виявлених можливостей особистості. Індивідуальна траєкторія професійного розвитку відображає унікальний шлях, яким рухається студент до результатів (що є своєрідним синтезом можливого й бажаного), тобто освітнього запиту особистості й обмежень, викликаних рівнем її професійної компетентності. При реалізації індивідуальної траєкторії важливою проблемою є вибір оптимальної моделі навчання, яка базується на поєднанні теоретичного навчального матеріалу, та набуття професійних навичок на практичних заняттях. Найцінніше в освітньому коворкінгу, з точки зору впливу на інноваційну активність, внутрішнє середовище, в якому активна взаємодія суб'єктів освітнього простору приводить до формування «середовища спільної діяльності», перетворення його в об'єкт, відкритий до інновацій, партнерства.

Інформаційне середовище, за позицією Т. Смагіної, включає в себе різні заходи, спрямовані на забезпечення студента інформацією і знаннями, необхідними для розвитку ІКТ складової його професійної компетентності:

- створення мобільного робочого місця з постійним доступом до мережі Інтернет для кожного учасника навчального процесу;
- єдине цифрове інформаційне середовище (платформа дистанційного навчання), яке дозволить вирішувати всі завдання інформаційного забезпечення планування, реалізації та оцінювання результативності індивідуалізованого навчального процесу;
- готовність до роботи в інформаційному середовищі.

На нашу думку, *інформаційне середовище* дозволяє активно використовувати елементи дистанційного навчання у системі вищої освіти [6].

Консультативне середовище охоплює:

- консультування студентів з питань здійснення навчальної діяльності з метою реалізації індивідуального підходу у виші;
- консультування з конкретних професійних ускладнень, що виникають у процесі розвитку професійної компетентності;
- проведення занять відповідно до обраної індивідуальної траєкторії професійного розвитку;
- консультування та індивідуальний супровід процесу написання випускних робіт (узагальнення отриманого досвіду, групова презентація, практико орієнтований проєкт, дослідження);
- підтримку студента в міжкурсовий період.

У консультативному середовищі також виділяють зону самоосвіти студента, яка включає в себе поглиблену спеціальну підготовку, вдосконалення знань, оновлення методичної підготовки з розвитку професійної компетентності. В основі самоосвіти лежать незадоволеність рівнем розвитку власної професійної компетентності та, як наслідок, потреба підвищення її рівня; сформованість умінь в організації самостійної освітньої діяльності.

Отже, освітній коворкінг є складною динамічною системою, особливість якої полягає в тому, що самоорганізація, з одного боку, досягається шляхом неформального співробітництва учасників коворкінгу, а з іншого – завдяки чітким, цілеспрямованим діям його ініціаторів, конкретно визначеній мети та завданням – розвитку кадрового потенціалу системи освіти. Ефект синергії підвищує ефективність комунікації в ході таких форм коворкінгового середовища: наукові, науково-практичні й науково-методичні конференції, професійно орієнтовані семінари, едьютейнменти, спітинги.

Незважаючи на те, що модель освітнього коворкінгу відрізняється від традиційних моделей навчання, існують аспекти, які, на нашу думку, потрібно враховувати під час її розробки та впровадження у процес e-learning студентів ЗВО, серед яких:

- раціональні умови для особистісного саморозвитку (інформаційна насиченість середовища, перспективи професійного розвитку тощо);
- інноваційні форми взаємодії (діалогічність, рівноправна взаємодія);
- психологічний клімат (комфортні умови, партнерські взаємовідносини);

- свобода вибору навчальних зон;
- професійна позиція суб'єкта – організатора коворкінгу (спираючись на попередні аспекти).

Щодо організації коворкінгу в процесі дистанційного навчання студентів закладів вищої освіти наголосимо, що цей процес потребує системного аналізу основних предикатів, який дозволить визначити етимологію основних понять, точний вектор локації у процесі створення теоретичної моделі, успішність її реалізації та адекватність висновків на етапі аналізу отриманих результатів. Під «контентом» у цьому контексті ми будемо розуміти всю інформацію, що буде завантажуватися в електронну оболонку з дотриманням жорстких правил, прав законності (інформаційне наповнення ресурсу) та умов корисності. Наповненість навчального контенту буде включати в себе тематичні майстер-класи, чати, вебінари, буктрейлери, буктюби, навчальні відео, покрокові інструкції до виконання навчальних завдань тощо. Таким чином, створення електронного коворкінгового середовища буде електронним освітнім контентом, своєрідним тематичним освітнім ресурсом з використанням дистанційних технологій навчання. Вважаємо за необхідне розробку синергетичного освітнього контенту, що інтегративно об'єднує сучасні інноваційні освітні продукти – створення кластеру моделей використання дистанційних технологій у підготовці студентів закладів вищої освіти.

У розробці моделі контенту можна виділити *три етапи*:

- *проєктувальний*, в якому визначаються цілі, завдання, система критеріїв оцінки, прогноз ризиків тощо;
- *функціональний*, який передбачає послідовність рівнів реалізації моделі;
- *управлінський*, що включає в себе проміжні результати, їх аналіз, висновки.

Модель контенту електронного коворкінгового середовища ми позиціонуємо в широкому та вузькому значенні. У широкому така модель вибудовується як паралель двох суб'єктів освітнього процесу: викладач – студент, причому один суб'єкт (викладач) створює та доповнює зміст освітнього контенту, інший є активним користувачем середовища, в якому забезпечені всі умови для організації особистого освітнього простору, що дозволяє спілкуватися в чатах і форумах з іншими користувачами. У разі

виникнення проблем студент має можливість звернутися до викладача за консультацією, переглянути висвітлення проблемного питання у різних моделях електронного коворкінгового середовища.

Отже, такий інноваційний контент у системі впровадження дистанційної освіти і дистанційних технологій дозволяє студентам та викладачам організувати професійне спілкування в зручному форматі, економить час, сили, фінансові витрати. Віртуальний кластер електронного коворкінгового середовища є комплексом взаємопов'язаних дій та процедур, спрямований на формування професійних компетенцій студентів закладів вищої освіти. Побудова такого віртуального кластера здатна забезпечити інноваційний якісний продукт реалізації освітньої послуги в новому форматі. Тож освітній коворкінг з точки зору впливу на інноваційну активність – це внутрішнє середовище, той самий унікальний мікроклімат, який спонукатиме студентів до творчого мислення, підвищення мотивації, до взаємодії, продукування інноваційних ідей і проєктів.

Таким чином, процес глобальної інформатизації є закономірним, об'єктивним, характерним для всього світового співтовариства та проявляється у всіх сферах людської діяльності, зокрема в освіті. Багато в чому завдяки цьому процесу стала можливою нова синтетична, інтегральна, гуманістична форма навчання – e-learning, що вбирає в себе кращі риси традиційних форм – денного, заочного навчання та екстернату і добре з ними інтегрується. Дистанційне навчання є високотехнологічним продуктом науково-технічної революції, що використовує ідею безвідривної освіти студентів, чим і пояснюється його активне поширення по всьому світу. Дистанційні технології в системі вищої освіти довели свою ефективність. Вони мають ознаки доступності, економічності, персоналізації, гнучкості, затребувані в сучасному соціумі та можуть досить успішно інтегруватися з освітнім коворкінгом – новою формою соціальної взаємодії, комплексом взаємопов'язаних дій і процедур, що може забезпечити якість освітніх послуг протягом усього професійного становлення студента, гнучко реагуючи на його професійно-особистісні запити. Освітній коворкінг у процесі e-learning визначає зміст та структуру розвитку професійної компетентності студентів, оскільки є сучасною моделлю організації їхніх освітніх

можливостей, за якої вони залишаються вільними у виборі індивідуальної траєкторії розвитку професійної компетентності та створюють власний простір інноваційного розвитку.

Визначивши коворкінг як спільну працю, ми припускаємо, що в умовах інноваційного середовища він виступає додатковою мотивацією до задоволення потреб співучасті і, відповідно, до продуктивної праці студентів ЗВО. До факторів ефективного розвитку коворкінгу як формату професійної співорганізації відносимо: підтримку комунікаційних процесів; диверсифікацію видів діяльності; проектування внутрішньої спільноти; трансляцію успішних практик; пріоритет проектних команд над індивідуальними працівниками. Саме в умовах освітнього коворкінгу відбувається трансформація майбутньої професійної діяльності студентів завдяки впровадженню діяльнісних норм у практику освіти.

Модель освітнього коворкінгу має потужний потенціал у формуванні нових професійних позицій майбутніх фахівців відповідно до соціального замовлення та їх професійного зростання з точки зору наявних індивідуальних потреб та можливостей.

Список використаних джерел

1. Бабич С., Пархоменко В. Коворкинг: концепция и перспективы. *Наука и инновации*, 2014. Т. 6. № 136. С.42–47.

2. Игнатьева Г.А., Тулупова О.В., Мольков А.С. Образовательный коворкинг как новый формат организации образовательного пространства дополнительного профессионального образования. *Образование и наука*, 2016. № 5 (134). С. 139–157.

3. История коворкинга. URL: <http://ecoworking.ru/about>

4. Коршун Т.С. Можливості індивідуалізації навчання на онлайн-платформах. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2018. № 2 (16). С. 301–306.

5. Мерінова С.В. Дистанційне навчання як невід’ємний атрибут сучасної освіти. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського вебінару* (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.). Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2017. С. 94–96.

6. Наход С.А. Педагогічний дизайн як засіб підвищення мотивації студентів у процесі E-learning. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2020. № 2 (20). С. 311–321.

7. Полтавская М.Б. Институционализация новых форм социального взаимодействия: пространство коворкинга. *Вестник ВолГУ. Сер. 7: философия, социология и социальные технологии*. 2014. № 3 (23). С. 107–115.

8. Смагіна Т.М. Місце освітнього коворкінгу у розвитку професійної компетентності педагогів на курсах підвищення кваліфікації. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород, 2019. Вип. 2 (45). С. 169–172.

9. Хакимова Д.Р., Кулеева Л.М. Эргономическая мебель как неотъемлемая часть формирования коворкинг-пространства в вузе. *Известия КГАС*. 2014. № 2 (28). С. 78–84.

10. Bilandzic M. The Embodied Hybrid Space – Designing Social and Digital Interventions to Facilitate Connected Learning in Coworking Spaces. URL: http://kavasmlikon.files.wordpress.com/2013/09/markbilandzic_phdthesis.pdf

11. Butcher T. Coworking: Locating Community at Work. Melbourne: RMIT University, 2013. 156 p.

12. Gupta Anil K. The Co-Working Space Concept. Leforestier: CINE Term project Anne, 2009. 87 p.

13. Gurstein P. Wired to the World, Chained to the Home. Vancouver: Canada: University of British Columbia Press, 2001. 132 p.

14. Jackson K. Making Space for Others. Electronic text data. URL: http://makingSpaceforOthers.com/content/home/makingSpaceForOthers_By_Katy_Jackson_sml2.pdf

15. Jones D., Sundsted T., Bacigalupo T. I'm Outta Here! How Coworking is Making the Office Obsolete. TX.: Not an MBA Press, 2009. 147 p.

16. Spinuzzi C. Working Alone Together: Coworking as Emergent Collaborative Activity. *Journal of Business and Technical Communication*. 2012. 26 (4). P. 399–441.

**Розвиток іншомовної лексичної компетентності
у студентів спеціальності «Туризм»
із застосуванням інтерактивних засобів навчання**

На початку третього тисячоліття туризм перетворився на поширене соціально-економічне та політичне явище, що впливає на світовий устрій та міжнародну політику. У глобальній економіці туризм є одним із найприбутковіших видів бізнесу, який не поступається ефективністю нафтогазовидобувній промисловості й автомобілебудуванню. Завдяки розвитку туристичної сфери країни отримують не лише значні надходження до бюджету внаслідок зростання доходів від відвідувань, продажу товарів туристичного призначення тощо, але й розвивають власні туристичні дестинації, покращують інфраструктуру, стимулюють розвиток інших сфер народного господарства, прямо чи опосередковано пов'язаних з туристичною галуззю. Ці об'єктивні обставини актуалізують необхідність забезпечення туристичної сфери спеціалістами відповідної кваліфікації.

Слід зазначити, що в умовах глобалізації суспільно-економічних відносин та інтеграції України з європейською спільнотою на рівні з професійними компетентностями спеціальності «Туризм» актуалізуються питання здобуття майбутніми фахівцями навичок володіння іноземною мовою. Ці здібності підвищують конкурентні переваги фахівців на ринку праці, ініціюють мобільність, дозволяють більш продуктивно використовувати інформаційні та програмні ресурси, спеціальну літературу тощо, відповідно надають можливість отримувати вищу заробітну плату. Виходячи з цього з'являється необхідність спрямування начального процесу на розвиток іншомовних компетентностей, одним з ефективних засобів формування яких у студентів спеціальності «Туризм» у Харківському національному економічному університеті ім. С. Кузнеця є інформаційне середовище Moodle. У зв'язку з цим актуалізуються питання застосування засобів інформаційного середовища Moodle для формування іншомовної лексичної компетентності студентів спеціальності «Туризм».

Передумови застосування інтерактивних засобів у навчальному процесі

До об'єктивних передумов застосування засобів інформаційного середовища Moodle при викладанні навчальних дисциплін в ХНЕУ ім. С. Кузнеця слід віднести надання можливостей поєднання студентами навчання, стажування та роботи, навчання у кількох закладах вищої освіти одночасно, здобуття знань та навичок дистанційно, виконання завдань у віддаленому доступі, вибір часу для отримання навчальних матеріалів, ознайомлення з ними тощо.

Інформаційне середовище Moodle є системою, спрямованою на впровадження як дистанційної форми навчання, так і застосування окремих її елементів в освітньому процесі при стаціонарному навчанні. Засоби інформаційного середовища Moodle сприяють розширенню сфери здобуття знань та навичок студентами завдяки його багатофункціональності та можливості засвоювати знання на відстані.

Останнім часом проблеми використання інтерактивних технологій у навчальному процесі привертають пильну увагу науковців. Так, Д. Бодненко було розглянуто питання інформатизації освіти в контексті сучасних тенденцій розвитку вищої школи [1]. О. Дишко, Т. Зубехіна, Н. Павлишина досліджували стан впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в організацію електронного навчання бакалаврів (на досвіді спеціальностей «Туризм» та «Соціальна робота») у закладах вищої освіти, виявили їх ефективність [2]. Н. Болюбаш було окреслено особливості впровадження інноваційних форм і методів навчання у традиційну професійну освіту, також розглянуто можливості використання проблемного методу в умовах мережевих освітніх технологій [3]. А. Кобися зосереджує увагу на реалізації концепції змішаного навчання студентів на основі інформаційного освітнього середовища з використанням електронних навчально-методичних комплексів дисциплін [4]. Р. Фахрутдінова, І. Ярмакеев, Р. Фахрутдінов вивчали питання використання інтерактивних технологій навчання для формування комунікативної компетентності студентів з іноземної мови в процесі навчання англійської мови [5].

На наш погляд, розвиток теоретичних засад формування іншомовних компетентностей з використанням сучасних інтерактивних технологій є актуальним та своєчасним питанням відповідно до умов інтеграції України з глобальною освітньою системою. У цій галузі отримано значні наукові здобутки. Так, А. Долина визначила напрями вдосконалення фонетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови з використання засобів системи управління навчанням Moodle, запропонувала рефлексивну модель удосконалення фонетичної компетентності в самостійній роботі [6]. О. Іванова охарактеризувала особливості процесу формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій [7]. Н. Осипова, О. Гнедкова, Д. Ушаков запропонували модель використання мобільних технологій навчання як засобу для формування іншомовної комунікативної компетенції [8]. А. Соломаха довела необхідність використання цифрових технологій у процесі розвитку іншомовної комунікативної компетенції майбутніх педагогів [9].

В останні роки процеси формування та розвитку іншомовної лексичної компетенції привертають увагу багатьох учених. Зокрема Г. Чайнікова, А. Затонський, Н. Мітюков, Х. Бусигіна запропонували методику розвитку лексичної компетентності з іноземних мов на основі термінологічного тезаурусу та словника програмних термінів [10]. О. Бирдіна, С. Долженко, Е. Юрінова з'ясували можливості застосування комунікативного та компетентнісного підходів до формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів нефілологічних профілів підготовки [11]. І. Потюк обґрунтувала основні етапи формування англомовної лексичної компетентності студента у ЗВО, а також проаналізувала специфіку оволодіння нею [12]. Л. Горбатюк, Х. Алексєєва, Н. Кравченко, В. Липич, Т. Розумна довели доцільність використання мобільних технологій у процесі навчання іноземної мови задля підвищення рівня лексичної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей [13]. О. Гладка розглянула особливості розвитку іншомовної лексичної компетентності студентів філологічних спеціальностей

[14]. Є. Долинський визначив теоретичні основи методики формування іншомовної лексичної компетентності учнів [15]. В. Шмідт з'ясував особливості та виділив етапи формування іншомовної лексичної компетенції студентів немовних спеціальностей на основі вправ інтерактивного спрямування [16]. У дослідженні І. Зайченко запропоновано модель формування англомовної лексичної компетентності у процесі навчання професійно орієнтованого говоріння майбутніх металургів [17]. Л. Тернавська, О. Шауерман розглянули проблеми формування лексичної компетентності студентів немовних спеціальностей засобами англійської фразеології, запропонували алгоритм вправ, що забезпечує поетапне ознайомлення, первинне закріплення та застосування фразеологічних одиниць студентами в мовленні [18]. С. Смоліна визначила етапи та описала засоби формування лексичної компетенції, запропонувала комплекс вправ для її формування [19]. С. Амеліна охарактеризувала лексичну компетенцію як важливу складову іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів та обґрунтувала етапи її формування [20].

Утім, незважаючи на велику кількість досліджень у сфері використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, існує певна роз'єднаність у теоретико-методичних висновках з питань розвитку професійних та мовних компетентностей студентів ЗВО. У цьому контексті важливим завданням є опанування студентами немовних ЗВО загальних лексичних іншомовних навичок, зокрема оволодіння фаховою лексикою. Слід зазначити, що для спеціалістів у галузі туризму оволодіння іноземними мовами є однією з вагомих передумов побудови успішної кар'єри майбутнього фахівця, тому дослідження питань формування іншомовної лексичної компетентності є актуальним та своєчасним.

Використання засобів інформаційного середовища Moodle при викладанні навчальної дисципліни «Організація туристичних подорожей»

«Організація туристичних подорожей» – навчальна дисципліна, яка є обов'язковою для студентів бакалаврату спеціальності «Туризм». Структурно-логічну схему навчальної дисципліни подано в

табл. 1. Навчальна дисципліна «Організація туристичних подорожей» складається з 5 кредитів ECTS, загальний час, який відводиться на вивчення навчальної дисципліни, – 150 год (табл. 2). Навчальним планом передбачено включення в позааудиторний час студентів опрацювання матеріалу, представленого в інформаційному середовищі Moodle.

Таблиця 1

Структурно-логічна схема вивчення навчальної дисципліни

Попередні дисципліни	Наступні дисципліни
Основи туристичної діяльності	Правове регулювання туристичної діяльності
Організація екскурсійної діяльності	Логістика в міжнародному туризмі
Географія туризму	Страховання в міжнародному туризмі
Організація ресторанного господарства	Бізнес-планування в туризмі
Економіка рекреації та туризму	Менеджмент та маркетинг туризму

Таблиця 2

Розподіл годин на вивчення початкової дисципліни

Курс	3	
Семестр	5	
Кількість кредитів ECTS	5	
Аудиторні навчальні заняття, год	лекції	32
	семінарські, практичні	32
Самостійна робота, год	86	
Форма підсумкового контролю	Іспит	

Необхідність застосування інформаційного середовища Moodle обумовлена також тим, що кількість годин самостійної роботи студентів значно перевищує кількість аудиторних годин на вивчення навчальної дисципліни. Крім того, навчально-методичний комплекс забезпечено методичними рекомендаціями із самостійної роботи, завданнями до практичних (семінарських) занять, тестовими завданнями для проведення поточного та підсумкового контролю, питаннями для самоперевірки та підготовки до семінарських занять.

Структурування навчальних дисциплін у Харківському національному економічному університеті ім. С. Кузнеця є уніфікованим. Так, кожна дисципліна має містити робочу програму

навчальної дисципліни, технологічну карту (начальний план) з відповідним розподілом балів, отриманих під час навчання, за формами, методами навчання та тижнями вивчення навчальної дисципліни (рис. 1).

Крім того, в інформаційному середовищі Moodle передбачено можливість поточного оцінювання знань студентів шляхом тестування та виконання інтерактивних завдань.

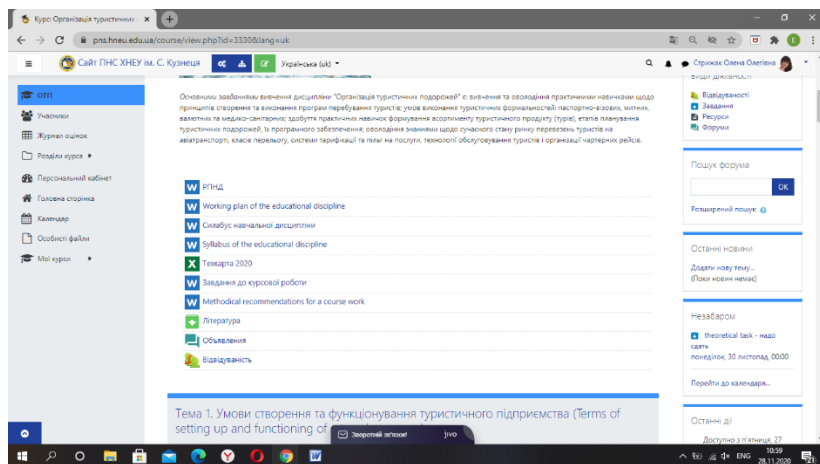


Рис. 1. Фрагмент навчальної дисципліни «Організація туристичних подорожей» в інформаційному середовищі Moodle

Дистанційне навчання з використанням інформаційного середовища Moodle може здійснюватися як позааудиторно (дистанційно), так і застосовуватися як додатковий засіб у межах аудиторної роботи (змішане навчання), зокрема як тести чи завдання, що передбачають швидку відповідь. Суттєвою перевагою використання інформаційного середовища Moodle є забезпечення зворотного зв'язку між студентом та викладачем, що передбачає як можливість поставити питання безпосередньо чи на форумі, так і під час консультування онлайн в чаті чи в режимі відеоконференції в обумовлений час. У процесі вивчення початкової дисципліни «Організація туристичних подорожей» у студентів формується низка професійних компетентностей (табл. 3).

**Професійні компетентності та результати навчання
за дисципліною «Організація туристичних подорожей»**

Компетентності	Результати навчання
Визначати умови створення та функціонування туристичних підприємств України	Знання, вміння та навички щодо забезпечення діяльності туристичних підприємств
Визначати технології створення туристичного продукту та формування його асортименту	
Здатність до складання програм перебування туристів та організації їх обслуговування	
Визначення загальних принципів організації транспортного обслуговування туристів	Знання, вміння та навички щодо технологій обслуговування туристів на транспорті та аналізу стану ринку перевезень
Визначення умов обслуговування туристів на авіатранспорті	
Визначення умов обслуговування туристів на залізничному та автотранспорті	
Визначення умов обслуговування туристів при морському та річковому перевезенні	
Здійснювати всі види туристичних формальностей	Знання, вміння та навички щодо виконання туристичних формальностей
Вирішувати питання щодо дотримання всіх видів туристичних формальностей	
Оформлювати договори на туристичне обслуговування, ваучери, договори страхування	Знання, вміння та навички щодо технології організації та забезпечення умов здійснення туристичних подорожей
Застосовувати на практиці сучасні технології бронювання та резервування	
Здійснювати якісне туристичне обслуговування та знати порядок відшкодування втрат у разі неякісного обслуговування	

Як зазначає Н. Болюбаш, *професійна компетентність* є інтегративною якістю особистості, яка визначає здатність фахівця розв'язувати професійні проблеми і завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності з опорою на наявні особистісні якості: знання, уміння, навички, життєвий досвід, здібності, цінності та нахили, подані у вигляді сукупності компетенцій [21].

Розвиток іншомовної лексичної компетентності в інформаційному середовищі Moodle

Важливою складовою професійної компетентності студентів спеціальності «Туризм» є іншомовна лексична компетентність. Під *лексичною компетентністю* розуміють здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, що базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості [22, с. 215]. Тобто це спроможність не тільки розуміти окремі мовні одиниці, а й сприймати весь контекст та орієнтуватися в загальному сенсі висловлювань. Крім того, це здатність формулювати свої думки та висловлювати їх зрозуміло оточуючим. Лексична компетенція є складною категорією та, за твердженням С. Ніколаєвої, включає в себе знання й здатність використовувати мовний словниковий запас. Вона складається з лексичних (стійкі вирази: розмовні формули; фразеологічні ідіоми; застигли, стійкі висловлювання, які вивчаються і вживаються як одне нерозривне ціле / неподільні; стійкі розмовні вислови, що включають в себе слова, які зазвичай вживаються разом; однослівні форми: члени з відкритих класів слів: іменник, дієслово, прикметник, прислівник; закриті лексичні ряди) та граматичних (артиклі, кількісні займенники, вказівні займенники, особові займенники, питальні слова та відносні займенники, присвійні займенники, прийменники, допоміжні дієслова, сполучники, частки) елементів [23, с. 166–167].

Лексична компетентність використовується, базуючись на певних нормах сприйняття не тільки мови, але й національних, моральних, етнічних, релігійних шаблонів, особливостях менталітету та культурної спадщини. І. Ярема зосереджує увагу на важливості сталих еталонів для формування та використання лексичної компетентності. Як зауважує дослідник, лексична компетентність – це «здатність особи користуватися мовною лексикою на основі лексичних знань, миттєво вилучаючи з довгої пам'яті стандарт слова залежно від конкретного мовного завдання, доречно використовуючи вибрані вирази, приказки, прислів'я та фразеологізми в межах професійного розвитку, а також підтримувати функціонування цих навичок на необхідному рівні та постійно контролювати лексичний зміст виступу» [24].

За визначенням С. Смоліної, лексична компетенція – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості [19, с. 16]. Отже, лексична компетентність складається з багатьох елементів, які в підсумку формують її основні властивості – розуміння мови та спроможність ясно висловлюватися.

Процес формування лексичної компетентності складається з певних етапів. До яких, зокрема, С. Амеліна відносить такі:

- семантизація (ознайомлення з новим лексичним матеріалом);
- автоматизація (формування і первинне закріплення навичок використання лексичних одиниць);
- репродукція (удосконалення навичок та розвиток умінь використання засвоєних лексичних одиниць у різних видах мовленнєвої діяльності) [20].

Поповнення словникового запасу для розвитку іншомовної лексичної компетентності може відбуватися як прямо, коли певні терміни та словосполучення заучуються безпосередньо, так і опосередковано, коли запам'ятовування відбувається в процесі діалогу та обміну думками.

Розвиток іншомовної лексичної компетентності в інформаційному середовищі Moodle відбувається під час ознайомлення студентів з глосарієм навчальної дисципліни, презентаціями, лекціями, електронними підручниками тощо. Закріплення набутих знань та навичок здійснюється під час підготовки навчальних матеріалів до семінарських занять, тренінгових занять, індивідуальних завдань.

Формування лексичних навичок починається з ознайомлення з новим матеріалом, далі матеріал засвоюється та закріплюється, потім відбувається розвиток лексики в процесі спілкування, включаючи використання професійної термінології студентами під час занять. Оволодіння професійною лексикою передбачає, насамперед, семантизацію термінів, тобто ознайомлення з визначенням та з'ясування значення слів, засвоєнням їх сенсу та використанням слів в усному і писемному мовленні.

Однак лексична компетентність передбачає не тільки з'ясування етимології та семантичного значення мовного знака, але

й вивчення особливостей його вживання згідно з контентом, особливо це стосується англійської мови, коли те саме слово може мати багато значень залежно від сенсу вживання. Крім того, необхідно враховувати те, що англійська мова має значний обсяг полісемантичних слів.

Досліджуючи особливості лексичної компетентності, Г. Чайнікова зауважує, що найефективнішим засобом її розвитку може бути термінологічний тезаурус та словник, який включає в себе чотири основні компоненти: 1) класифікаційна частина, 2) ідеографічна частина (тезаурус), 3) глосарій, 4) двомовний словник. Розширення його контекстної частини за рахунок збільшення кількості прикладів сполучень слів та речень, а також включення спеціально підібраних текстів до енциклопедичної частини дозволяє нам продемонструвати, як різні функції лексичних одиниць реалізовані в тексті. Повна реалізація функцій тезаурусу та словника учня / студента можлива лише в електронному форматі [10].

Слід зазначити, що інформаційне середовище Moodle містить елементи, використання яких може бути спрямоване на розвиток іншомовної лексичної компетентності. До таких елементів зокрема належать:

- **глосарій** використовується для вивчення професійних термінів та понять, студенти самі можуть доповнювати, систематизувати та розширювати його в процесі опанування навчальної дисципліни, а також додавати приклади використання професійних термінів залежно від контексту;

- **форум** дозволяє учасникам спілкуватися як шляхом написання повідомлень, так і прикріплюючи файли, може також використовуватися для обговорень, надання порад, видачі завдань тощо;

- **семінар** застосовується для накопичення, переглядання, рецензування й взаємного оцінювання студентських робіт, які вони можуть або прикріплювати у вигляді файлу, або писати безпосередньо онлайн;

- **чат** – спрямований на організацію онлайн-взаємодії студента та викладача, а також на групову роботу під час семінарських занять та дистанційних семінарів у режимі реального часу;

– **онлайн-сторінка** – для подання навчальних матеріалів, зокрема презентацій, відео- та аудіоматеріалів, питань, посилань.

Використання вищенаведених елементів інформаційного середовища Moodle надає можливість сформувати термінологічний мінімум студента в певній сфері, який буде йому необхідний для підготовки дидактичних матеріалів та може бути використаний під час подальшого оволодіння навчальною дисципліною.

Розвиток іншомовної лексичної компетентності при вивченні навчальної дисципліни «Організація туристичних подорожей» відбувається в процесі взаємодії учасників навчального процесу, схему якої наведено на рис. 2.

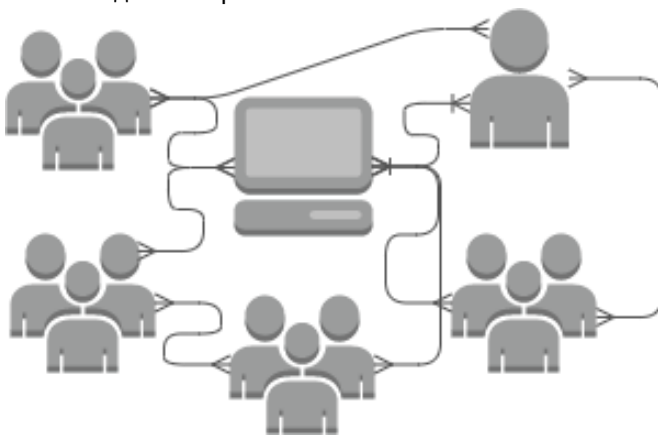


Рис. 2. Сема взаємодії учасників навчального процесу

Отже, використання інформаційного середовища Moodle загалом та його окремих модулів зокрема надає можливість студентам розвинути свої навички з оволодіння іншомовною лексичною компетентністю під час вивчення навчальної дисципліни.

Підсумовуючи вищенаведене, можна визначити такі переваги використання інтерактивних засобів інформаційного середовища Moodle при розвитку іншомовної лексичної компетентності студентів:

- можливість віддаленого доступу до матеріалів навчальної дисципліни з будь-якого місця в будь-який час;

- структуризація навчальних матеріалів за темами, тижнями, модулями, видами роботи;

- розширення можливостей доступу до ресурсів та економія часу на пошук необхідної інформації;
- можливість доопрацювання та повторного вивчення матеріалу та мотивація до покращання результатів;
- моніторинг власних результатів навчання та зіставлення їх з результатами інших студентів, зокрема можливість складання рейтингу успішності;
- активізація навчального процесу за рахунок інтерактивності, використання візуальних та звукових можливостей;
- діалоговий характер навчання, зумовлений наявністю постійного контакту з викладачем та іншими студентами;
- індивідуалізація процесу навчання залежно від рівня базових знань та віку студентів;
- високий рівень наочності матеріалів (відео-, аудіозаписів, організації аудіо- та відеозв'язку) та комп'ютерної візуалізації процесу навчання;
- можливість накопичення та архівування інформації в процесі засвоєння лексичних знань;
- уніфікація, прозорість, автоматизація та зручність процесів накопичення балів, здобутих під час навчання, а також оцінювання його результатів;
- вибір часу і темпів навчання залежно від особистого графіку діяльності та індивідуальних спроможностей до навчання та освоєння інформації.

До основних *недоліків* використання інформаційного середовища Moodle для формування іншомовної лексичної компетентності, на наш погляд, належать:

- обмеженість / відсутність особистого контакту, але такий недолік властивий при застосуванні лише дистанційної форми навчання;
- залежність від якості інтернет-сполучення – у разі його відсутності робота з інформаційним середовищем Moodle фактично припиняється;
- залежність від ступеня навантаження серверу – в період пікових навантажень сайт може працювати повільно чи взагалі не працювати;
- необхідність переведення всіх навчальних матеріалів у цифрову форму, що потребує відповідних зусиль та часу;

– ризик злому паролю та отримання доступу до певних матеріалів, таких як правильні відповіді на тести чи розв’язок задач.

Отже, використання у навчальному процесі інтерактивних засобів, незважаючи на окремі недоліки, дозволяє більш ефективно реалізовувати сучасні технології навчання, надає можливість не тільки покращити якість викладання та освоєння навчального матеріалу, але й сприяє розвитку вмінь із застосування інформаційних технологій, вдосконалює практичні навички володіння іноземною мовою тощо.

Список використаних джерел

1. Bodnenko D. The Role of Informatization in the Change of Higher School Tasks: the Impact on the Professional Teacher Competences. *ICTERI*. 2013. P. 281–287.

2. Дишко О.Л., Зубехіна Т.В., Павлишина Н.Б. Інформаційно-комунікаційні технології в організації електронного навчання бакалаврів (на прикладі спеціальностей «Туризм» та «Соціальна робота»). *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 59, № 3. С. 76–86.

3. Болюбаш Н.М. Організаційно-методичні аспекти навчання на базі інформаційного середовища Moodle. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. № 1 (33).

4. Кобися А.П. Інформаційне освітнє середовище як платформа для реалізації змішаного навчання у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 57, № 1. С. 75–82.

5. Fahrutdinova R., Yarmakeev I., Fakhrutdinov R. The formation of students? Foreign language communicative competence in learning English through interactive learning technologies (The study carried out at Kazan Federal University). *English Language Teaching*. 2014. № 7 (12). P. 36–46.

6. Долина А.В. Використання системи Moodle для вдосконалення фонетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 70. № 2.

7. Іванова О.А. Інформаційно-комунікаційні технології у процесі формування професійно орієнтованої лексичної компетентності. *Advanced Education*. 2014. Вип. 1. С. 21–29.

8. Osipova N., Gnedkova O., Ushakov D. Mobile Learning Technologies for Learning English. *ICTERI*. 2016. P. 672–679.

9. Соломаха А. Застосування словникових он-лайн тренажерів для формування іншомовної лексичної компетенції майбутнього педагога. *Освітологічний дискурс*. 2019. № 3–4 (26–27). С. 143–155.

10. Chainikova G., Zatonkiy A., Mitiukov N., Busygina H. The Development of Foreign Language Lexical Competence on the Basis of a Learner's Terminological Thesaurus and Dictionary. *European Journal of Contemporary Education*. 2018. № 7 (1). P. 51–59.

11. Бирдина О.Г., Долженко С.Г., Юринова Е.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов нефилологических профилей подготовки посредством content-based active speaking technology. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2018. Т. 8. № 4. С. 7–25.

12. Потюк І.Є. Методика формування іншомовної лексичної компетентності студентів в умовах стратегічного вивчення іноземної мови (комунікативний аспект). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філософія»*. 2016. Вип. 62. С. 280–283.

13. Horbatiuk L., Aliexsieieva H., Kravchenko N., Lipych V., Rozumna T. Use of Mobile Applications for Foreign Language Lexical Competence Formation. *Journal of History Culture and Art Research*. 2019. № 8 (3). P. 113–124.

14. Гладка О. Особливості розвитку іншомовної лексичної компетентності студентів-філологів. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2018. Вип. 165. С. 455–459.

15. Долинський Є. В. Методика формування іншомовної лексичної компетентності за допомогою посібника елективного курсу «Моя Франція». *Проблеми сучасного підручника*. 2015. Вип. 15 (1). С. 179–186.

16. Шмідт В.В. Етапи формування іншомовної лексичної компетенції студентів немовних спеціальностей. *Вісник ЧДУ ім. Петра Могили. Наукові праці*. 2009. № 95. Т. 108. С. 141–145.

17. Зайченко І.А. Модель формування англomовної лексичної компетентності майбутніх металургів у процесі навчання професійно орієнтованого говоріння. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Сер.: Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 23. С. 119–128.

18. Тернавська Л.М., Шаурман О.А. Формування іншомовної лексичної компетентності студентів немовних ВНЗ засобами фразеології. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2015. № 1. С. 188–192.

19. Смоліна С.В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. *Іноземні мови*. 2010. № 4. С. 16–23.

20. Амеліна С.М. Методика формування лексичної компетенції майбутніх філологів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. № 2 (8). С. 9–13.

21. Болюбаш Н.М. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Наукові праці: науково-методичний журнал. Педагогіка*. 2009. Вип. 99, Т. 112. С. 88–95.

22. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт. 2013. 590 с.

23. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за ред. С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.

24. Yarema I. Contents of the formation of English lexical competence in professionally oriented speaking of students of metallurgical specialties. *Collection of scientific works «Bulletin of Zaporizhzhia National University. Pedagogical Sciences»*. 2012. № 1 (17). P. 197–203.

Підготовка майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до самостійної організації навчально-тренувального процесу

У сфері фізичної культури та спорту особливої актуальності набувають питання підготовки компетентних фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми, що характеризується комплексністю та невизначеністю умов, під час професійної діяльності у сфері фізичної культури і спорту або в процесі навчання. Адже у суспільстві, поряд з комунікативними, ціннісно-орієнтаційними та пізнавальними видами діяльності, все більшої значущості набуває спортивна діяльність, за допомогою якої особистість реалізує себе, розкриває свої фізичні здібності та спортивні можливості.

Питання самостійної організації навчально-тренувального процесу майбутніми фахівцями фізичної культури та спорту привертає особливу увагу громадськості: учених, діячів фізичної культури і спорту, тренерів, працівників освіти. Практичне вирішення цих питань пов'язуємо з реалізацією комплексної програми соціально-економічного розвитку суспільства, залучення молоді до спорту через популяризацію здорового способу життя і фізичного загартування, досягнення спортивних результатів. Саме тому питання підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до самостійної організації навчально-тренувального процесу є актуальною соціальною і педагогічною проблемою, яка потребує теоретичної розробки і практичного вирішення.

Проблема оптимізації навчально-тренувального процесу в системі підготовки спортсменів

У вітчизняній і зарубіжній науковій педагогічній літературі та у наукових працях з фізичного виховання розкрито окремі аспекти проблеми оптимізації навчально-тренувального процесу в системі підготовки спортсменів, зокрема: концептуальні, змістові та процесуальні аспекти підвищення якості й ефективності навчально-тренувального процесу в сучасних умовах спортивних шкіл (В. Бальсевич); оптимізація навчально-тренувальних занять спортсменів (О. Демінський); умови якісної підготовки спортсменів

(В. Іванов). Питанням контролю, планування та моделювання тренувального процесу присвячено праці Л. Лапутіна, В. Платонова та Н. Дякіна.

Аналіз і узагальнення літературних джерел засвідчує, що найменш дослідженими залишаються питання, які стосуються оптимізації спортивної навчально-тренувальної підготовки молоді та організації самостійної роботи майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту.

Установлено, що організація самостійної роботи майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту сприяє підвищенню їхньої рухової активності, раціональному проведенню дозвілля та, як наслідок, удосконаленню й закріпленню навчального матеріалу з фізичної культури, вихованню потреби систематично займатися фізкультурно-оздоровчою діяльністю та мати вміння й навички з організації навчально-тренувального процесу серед учнівської та студентської молоді.

Незважаючи на численні дослідження науковцями теоретико-методичних проблем підготовки майбутніх фахівців до організації самостійної роботи взагалі та навчально-тренувального процесу зокрема, на сьогодні ця проблема є недостатньо розробленою. Питання професійної підготовки фахівців з фізичної культури та спорту розкрито в працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Зокрема особливості професійної діяльності вчителя фізичної культури розглядали Л. Демінська, Л. Іванова, Л. Сущенко; формування в учнів інтересу до професії «вчитель фізичної культури» – Г. Лавріна та О. Петуніна; становленню професійної педагогічної спрямованості студентів факультетів фізичного виховання присвятили свої праці Б. Ашмарін, Б. Шиян; розвитку мотивів і стимулів навчання на факультетах фізичного виховання – О. Ажиппо, Є. Захаріна.

Сучасна система вітчизняної освіти у ЗВО характеризується переходом від описової до модельної презентації концептуальних засад професійної підготовки. Саме тому нами розроблено модель організації самостійної навчально-тренувальної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури та спорту, яка є результатом теоретичного та практичного дослідження науковців кафедри фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» (рис. 1).

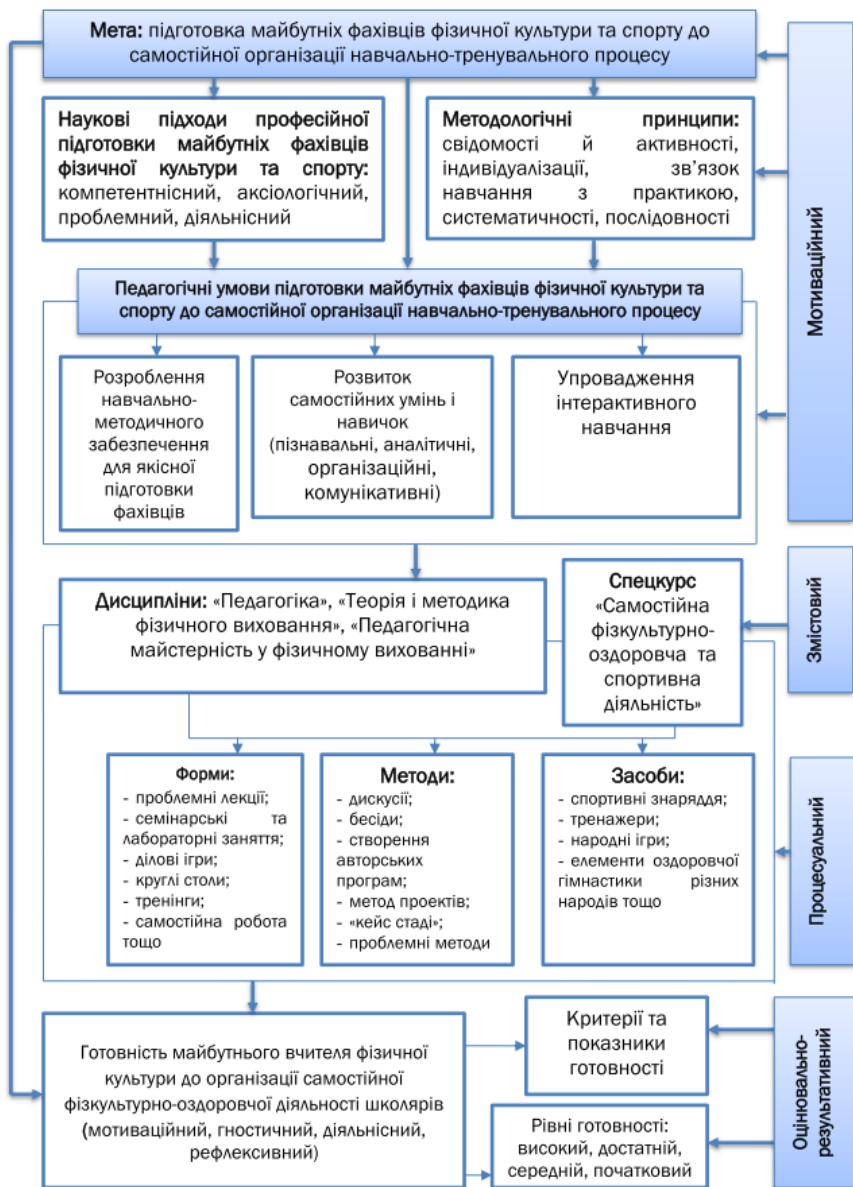


Рис. 1. Модель організації самостійної навчально-тренувальної діяльності у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту

Модель організації самостійної навчально-тренувальної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури та спорту візуалізує власне процес організації самостійної роботи студентів з формування вмій і навичок навчально-тренувальної діяльності.

Особливу увагу в підготовці майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до самостійної організації навчально-тренувального процесу зосереджено на виборі педагогічно доцільних форм і методів навчання студентів через упровадження відповідних підходів і технологій.

Широке застосування інноваційних педагогічних технологій, які базуються на інноваційних методах і формах навчання, дає можливість вирішити проблеми особистісно орієнтованого навчання, гуманізації, диференціації, створення індивідуальної освітньої перспективи майбутніх фахівців [1, с. 20].

Авторська модель передбачає формування в студентів творчого підходу до майбутньої професійної діяльності. Адже, у сучасних умовах професійна майстерність формується переважно під час самостійної роботи студентів, водночас рівень цієї майстерності зумовлюється ступенем інноваційності тих підходів, які застосовуються в організації навчального процесу в закладі освіти.

Тож створена модель передбачає організацію навчально-виховного процесу з позицій *проблемного навчання*. Проблемний підхід розглядаємо як «синтез багатьох сучасних методів проблемного навчання, які базовані на концепції розвивального навчання» [3, с. 15]. Виходячи з цих позицій, навчання студентів намагаємося спрямувати на розвиток у них критичного мислення та дослідницьких навичок, щоб у майбутній професійній діяльності вони могли виконати поставлені перед ними завдання та пристосуватися до нових умов.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що науковці по-різному визначають структуру готовності майбутніх фахівців до самостійної роботи. Саме тому нами акцентовано в дослідженні на готовності майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до самостійної організації навчально-тренувального процесу. Цей процес буде успішним лише тоді, коли матиме такі *структурні компоненти*, як: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексійний (рис. 2). Кожен із цих компонентів змістовно описує мотиви та стимули, знання, уміння, навички й здібності, актуальні для фахівця, який творчо підходить до організації навчально-тренувального процесу.



Рис. 2. Структура процесу підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до самостійної організації навчально-тренувального процесу

Аналіз ефективності моделі організації самостійної навчально-тренувальної діяльності у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту

Педагогічний експеримент з перевірки ефективності розробленої моделі проводився в кілька етапів з використанням таких *методів*: теоретичні (порівняння й аналіз), емпіричні (спостереження, бесіда, анкетування, тестування, самооцінка й оцінка експерта) та статистичні (методи математичного аналізу).

Зокрема, у ході попереднього дослідження, розроблено модель організації самостійної навчально-тренувальної діяльності в майбутніх фахівців фізичної культури та спорту. Потім з метою визначення сучасного рівня готовності майбутніх фахівців до організації самостійної навчально-тренувальної діяльності було проведено низку оцінювальних методик, які включали самоаналіз

випускниками факультету фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» (54 студенти магістратури спеціальності 017 «Фізична культура і спорт») своєї готовності до професійної діяльності; оцінку компетентних тренерів-викладачів, які з ними працюють.

Результати проведеного анкетування серед здобувачів вищої освіти зі спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» (самооцінка студентів та оцінка їх викладачами) щодо перевірки готовності студентів-випускників спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» до організації самостійної навчально-тренувальної діяльності свідчать, що навчання майбутніх фахівців фізичної культури та спорту у ЗВО переважно орієнтоване на фізкультурно-оздоровчу діяльність та мало уваги приділяється самостійній роботі, зокрема з організації навчально-тренувального процесу. Так, у деяких студентів не сформовано професійно-педагогічну спрямованість, мотивацію до фізичного виховання, а саме: до здорового способу життя, розуміння цінності здоров'я; у них спостерігається низький рівень знань про види навчально-тренувального процесу та методику їх проведення. Узагальнений результат анкетування студентів щодо їх рівнів готовності до організації самостійного навчально-тренувального процесу показано в табл. 1.

Таблиця 1

Рівні готовності майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до самостійної організації навчально-тренувального процесу (%)

Компонент	Рівень		
	Високий	Середній	Низький
Мотиваційний	10,9	66,1	23,0
Когнітивний	31,1	39,5	29,4
Діяльнісний	19,0	60,5	20,5
Рефлексійний	19,9	56,5	23,6
Середній показник	20,2	55,7	24,1

Під час педагогічного експерименту студенти контрольної групи навчалися за освітньою програмою «Фізична культура і спорт», а студенти експериментальної групи до того ж вивчали спеціально розроблений спецкурс «Самостійна фізкультурно-оздоровча та

спортивна діяльність» (дисципліна за вибором), відвідували навчальні тренування при ДЮСШ, працювали помічниками тренерів під час навчальної практики.

Під час проведення практичних занять зі студентами згідно з програмою спецкурсу «Самостійна фізкультурно-оздоровча та спортивна діяльність» нами створювалися педагогічні умови, що сприяли успішній підготовці їх до самостійної організації навчально-тренувального процесу.

Під час формування в студентів умінь самостійно виконувати фізичні вправи їм пропонувалося самостійно виконувати тільки ті з них, які були вже вивчені ними на заняттях у присутності викладача. Рекомендували студентам дотримуватися принципів систематичності, поступовості, різнобічності тренувань, щоб досягти вагомих результатів. Ознайомлювали студентів з методами самоконтролю. Особлива увага приділялася перевірці виконаних (запланованих) тренувальних завдань, оскільки ця діяльність поєднувала самостійну діяльність студента з роботою на практичних заняттях у єдиний навчально-виховний процес.

Під час дослідження студентам було запропоновано, як уже зазначалося вище, випробувати вправи для домашніх завдань навчально-тренувального спрямування, підібрані з урахуванням різностороннього впливу на організм учнівської молоді, а саме: зміцнення великих м'язових груп, серцево-судинної і дихальної систем, розвиток загальної витривалості. Деякі з цих вправ підвищують стрибково-бігову та силову підготовленість. Здебільшого вправи однакові для учнів усіх класів, але для старшокласників додаються ускладнення, відповідно до віку. Особлива увага зосереджується на поступовому підвищенні навантаження та вимогливості до результату виконання домашніх завдань, які, таким чином, сприяють покращанню загальної фізичної підготовленості й більш успішному засвоєнню навчального матеріалу.

Практика свідчить, що чим раніше викладач-тренер стане привчати учнів самостійно виконувати фізичні вправи, тим міцніше закріпиться в них звичка їх щоденного й самостійного виконання. І тільки після вироблення в учнів потреби виконувати фізичні вправи, можна вивчати на уроках і радити учням для самостійних занять вдома комплекси навчально-тренувальних занять.

Отже, у ході нашого дослідження студенти експериментальної групи додатково займалися спортивним тренуванням (вивчали комплекси тренувань, вправи для фізкультпауз та для домашніх завдань з фізичної культури), а студенти контрольної групи виконували тільки традиційну навчальну програму. На консультаційних заняттях (за бажанням) студенти обох груп могли одержати рекомендації щодо методики виконання фізичних вправ та організації самостійного навчального тренування.

У ході констатувального етапу педагогічного експерименту було з'ясовано, що сучасна система навчання студентів спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» у ЗВО спрямована здебільшого на формування умінь і навичок організації фізкультурно-оздоровчої діяльності і мало уваги приділяється самостійним заняттям студентів з організації навчально-тренувального процесу. Тому під час формувального експерименту було оновлено зміст освітньої програми з підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту та розроблено спецкурс «Самостійна фізкультурно-оздоровча та спортивна діяльність».

Узагальнення результатів формувального етапу педагогічного експерименту дало можливість відстежити динаміку змін у структурних компонентах підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до самостійної організації навчально-тренувального процесу. Установлено, що показники готовності майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до самостійної організації навчально-тренувального процесу в експериментальній групі вищі, ніж у контрольній.

Дані експериментального дослідження підтвердили ефективність розробленої моделі організації самостійної навчально-тренувальної діяльності у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту. А процес самостійної організації навчально-тренувальної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури та спорту визначено необхідним і доцільним у системі їх професійної підготовки. Адже нинішнє суспільство потребує компетентних фахівців фізичної культури та спорту, що пояснюється: по-перше, погіршенням стану здоров'я населення, зокрема учнівської та студентської молоді; по-друге, наявністю гіподинамії у населення та перевагою малорухливого способу життя; по-третє, необхідністю розширення послуг з комплексу заходів спортивно-оздоровчого характеру,

спрямованих на загальне фізичне оздоровлення широких верств населення, які зацікавлені у формуванні та зміцненні свого фізичного стану здоров'я; по-четверте, необхідністю залучення молоді до спорту та здорового способу життя, розширення сфери послуг для населення щодо використання здоров'язбережувальних технологій з метою активізації рухової активності й оздоровчо-рекреаційних заходів задля актуалізації здорового способу життя, а потому й формування, зміцнення та збереження здоров'я людини.

Інформаційні технології для навчально-тренувального процесу в підготовці спортсменів

Одним із перспективних напрямів прогресивного розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до самостійної організації навчально-тренувального процесу в умовах інформаційно-освітнього простору є інформатизація, що, за оцінками фахівців, здатна значно підвищити рівень фахової підготовки, забезпечити цілісний інформаційний простір професійної діяльності.

Як зазначає О. Грицай, «на зміну традиційній освітній моделі, що базувалася на пріоритеті простого засвоєння й відтворення інформації, приходить інноваційна модель, яка поєднує традиційну методикау навчання й використання сучасних технічних засобів і технологій навчання. Практична реалізація нової парадигми організації навчального процесу потребує розробки й впровадження інноваційної педагогічної технології підготовки фахівця, складниками якої є: інтерактивні методи навчання, мультимедійні підручники, проведення тренінгів, моделювальні програми, дистанційна форма навчання» [4, с. 137].

Л. Зубченко стверджує, що комп'ютерні технології, як частина інформаційних технологій, формують принципово відмінний стиль роботи, який виявляється більш психологічно прийнятним, комфортним, мобілізує творчі можливості й інтелектуальний потенціал людини. За допомогою комп'ютерних технологій майбутній вчитель фізичної культури зможе досягти високого рівня комп'ютерної грамотності для оптимізації своєї професійної діяльності [5, с. 293].

Особливу увагу в ЗВО необхідно приділити новим навчальним технологіям і предметам, диференціації, індивідуалізації та особистої

орієнтації в навчанні. Нагальною потребою є розширення впровадження елементів кредитно-модульного структурування, посилення ролі самостійної роботи студентів за рахунок комп'ютерних технологій, впровадження активних методів навчання, інноваційних методик особистісно орієнтованого навчання з метою формування навчально-професійної мотивації майбутніх фахівців. Використання інтерактивних навчальних комплексів дозволить студенту з єдиного робочого місця вирішувати питання вивчення навчального матеріалу, виконання лабораторного завдання, перевіряти якість здобутих знань, готувати для звіту реферати, виконувати модульні контрольні роботи, готувати додаткові повідомлення з дисципліни.

Використання сучасних технологій навчання, як зазначає С. Присяжнюк, введення прозорої системи обліку навчальної роботи студента і викладача (системи ECTS) забезпечать відповідність української освіти європейським стандартам та успішне входження до єдиного європейського освітнього простору [9, с. 201].

При підготовці фахівців з фізичної культури та спорту до самостійної організації навчально-тренувального процесу необхідна висока професійна мобільність і компетентність, якої можна досягти за рахунок принципового оновлення всіх сторін процесу навчання у ЗВО. Одним із методологічних підходів, який дозволяє переосмислити сучасний стан освіти і визначити шляхи її модернізації, є інноваційна діяльність.

Інноваційною формою підготовки студентів факультету фізичного виховання в умовах нової парадигми організації навчального процесу є інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисциплін (ІКНМЗД).

ІКНМЗД – це пакет навчально-методичних матеріалів, який включає в себе:

- навчальну й робочу програми з переліком компетенцій, яких має набути студент при вивченні курсу;
- електронні підручники і посібники;
- плани конспекти і презентації лекцій, розроблені за допомогою сучасних ІКТ;
- відеоатлас, що демонструє перелік необхідних компонентів для організації тренувального процесу;

- електронні версії лабораторних (практичних) робіт з відеосупроводом та програмним забезпеченням об'ємного відтворення 3Dmax;

- методичні вказівки для виконання самостійних робіт, удосконалені програмним забезпеченням віддаленого доступу для дистанційного навчання;

- тестовий пакет модульної контрольної роботи в програмній оболонці з використанням технології VPN-мережі Internet;

- теми рефератів та індивідуальних навчально-дослідних завдань;

- тезаурус курсу;

- тести для самоконтролю;

- програму SunRay TestOfficePro для перевірки якості здобутих знань;

- список рекомендованої літератури;

- журнал успішності навчання [6, с. 178–179].

Поширення мультимедійних технологій і впровадження їх у навчальний процес забезпечує розвиток дистанційної освіти. *Мережева Web-версія інтерактивних курсів дисциплін медико-біологічного циклу* дозволить впровадити [14, с. 238]:

- 1) електронні відео-лекції як у синхронному режимі, коли студенти можуть отримувати інформацію від лектора і ставити йому запитання в реальному часі, так і в асинхронному, коли студенти отримують аудіовізуальний запис лекційного матеріалу;

- 2) конференції в онлайн-режимі, що дають змогу виявити реальні можливості студентів у самостійному навчанні та здійснювати індивідуальний підхід у подальшому плануванні роботи з ними;

- 3) контроль знань студентів за допомогою віртуального оцінювання відповідей;

- 4) віртуальні лабораторні роботи, які уможливають визначення умінь студентів щодо застосування здобутих знань на практиці.

Отже, задля ефективної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до самостійної організації навчально-тренувального процесу необхідно організувати їх професійну підготовку відповідно до розробленої моделі в умовах впровадження інтерактивного навчання, яке відкриває нові

горизонти, оскільки забезпечує високий темп засвоєння, економить час, а головне – навіть через мобільні пристрої дозволяє у віддаленому доступі навчати тих, хто не має можливості відвідувати заняття у зв'язку з тренувальною чи змагальною діяльністю.

Список використаних джерел

1. Ареф'єва Л.П. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах сучасної парадигми освіти. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15 (Фізична культура і спорт)*. Київ, 2011. С. 19–23.

2. Вишневецька В.П. Самостійна робота студентів як важливий чинник формування і розвитку інформативних компетентностей фахівців з фізичної культури і спорту. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2017. № 19. С. 223–228.

3. Генсерук Г.Р. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти. Тернопіль, 2005. 20 с.

4. Грицай О.А. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури засобами інформаційних технологій. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2000. № 7. С. 136–138.

5. Зубченко Л.В. Активізація самостійно-творчої роботи майбутніх учителів фізичного виховання під час формування педагогічної творчості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. № 4 (6). С. 291–298.

6. Іванова Л.І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 376 с.

7. Матвеев Л.П., Новиков А.Д. Теория и методика физического воспитания. Москва: Физкультура и спорт, 1976. 304 с.

8. Неверкович С.Д. Педагогика физической культуры: учебник / ред. С.Д. Неверковича. Москва: Физическая культура, 2006. 528 с.

9. Присяжнюк С.І. Фізичне виховання. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 504 с.

10. Сінгаєвський С.М. Фізичне виховання – здоров'я школярів: Методологічні, змістово-спрямувальні та управлінські основи впровадження в практику: монографія. Кам'янець-Подільський. 2002. 312 с.

11. Стасенко О. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи в основній школі. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/PVSSh/2009_25/043.htm

12. Суббота Ю.В. Оздоровчі рухові програми самостійних занять фізичною культурою і спортом: Практичний посібник. Вип. 1. Київ: КНЕУ, 2007. 164 с.

13. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): [монографія]. Запоріжжя: ЗДУ. 2003. 442 с.

14. Тимошенко О.В. Особливості організації дистанційної форми навчання майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах України. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт.* 2014. Вип. 118 (2). С. 237–242.

15. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Тернопіль: Навчальна книга, Богдан, 2001. Ч. 1. 272 с.

Формування професійної компетентності майбутніх інженерів при розв'язанні прикладних задач у пакеті SCILAB

При підготовці висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців важливу роль відіграє компетентнісний підхід. Здатність розв'язувати спеціалізовані задачі та вирішувати практичні проблеми під час професійної діяльності полягає у формуванні професійних і загальнокультурних компетенцій, пов'язаних із розумінням основних законів дисциплін фізико-математичного циклу, отриманням і систематизацією знань з фізики та математики і навичок їх подальшого поповнення, умінь використання сучасних джерел інформації тощо.

Однак при розв'язуванні задач прикладного характеру досить часто здобувачі вищої освіти зіштовхуються з проблемою громіздких та складних математичних розрахунків, при цьому студенти, концентруючись на технічній частині розв'язку, забувають про практичний бік задачі. Для подолання цієї проблеми пропонується застосування методики моделювання з використанням різноманітних програмних пакетів (*Mathcad, Maple, Maxima, MatLab, Matematica, GRAN, Microsoft Excel* тощо).

Питаннями впровадження комп'ютерного моделювання у навчальний процес ЗВО займалися П. Атаманчук, В. Гриценко, В. Заболотний, І. Семешук, Н. Сосницька та ін. Однак для розв'язування саме прикладних задач та побудови найпростіших математичних моделей фізичних процесів зручно використовувати математичний пакет програми *Mathcad*. У наших попередніх публікаціях було наведено результати розробки методичного підходу розв'язання фізичних задач з основами диференціального та інтегрального числення шляхом моделювання в програмі *Mathcad* [1; 2]. З'ясовано, що в результаті освоєння методів розв'язання фізичних задач за допомогою комп'ютера в студентів формуються науковий світогляд, фундаментальні знання предметних галузей; набувається досвід самостійного дослідження фізичних процесів і явищ за допомогою методів сучасної світової науки, аналізу отриманих рішень і відповідних логічних висновків прикладного характеру. Проте більшість задач математичної фізики (механіки

деформованого твердого тіла, механіки рідини й газу, електродинаміки, теплофізики тощо) спирається на розв'язок диференціальних рівнянь (ДР) другого порядку в частинних похідних, які, зі свого боку, поділяються на параболічні, еліптичні й гіперболічні [3]. Різні типи ДР в частинних похідних другого порядку можуть бути використані при розв'язуванні різних типів фізичних задач: задачі, що містять залежність від часу, зводяться до параболічних або гіперболічних рівнянь, еліптичні ДР в частинних похідних зазвичай визначають задачі, що описують врівноважений або сталий стан [4]. Найбільш розповсюдженими рівняннями еліптичного типу є рівняння Лапласа і Пуассона, які описують різні стаціонарні фізичні поля. Дво- і тривимірне рівняння Пуассона описує багато стаціонарних процесів при наявності джерел у різних галузях механіки й фізики.

Наразі при підготовці здобувачів вищої освіти необхідною умовою є не лише здобуття необхідних знань, але й вміння застосовувати ці знання при розв'язуванні прикладних задач. Зважаючи на нескінченну кількість завдань, що можуть з'явитися в майбутній професійній діяльності сьогочасних студентів, неможливим є їх поточне розв'язання в межах освітнього процесу, тому важливим завданням ЗВО є вироблення в майбутніх фахівців культури мислення та вмінь творчо підходити до вирішення проблем, що виникають.

Вищезазначене сприяє подальшому пошуку нових методик навчання та впровадженню нових підходів викладання як фундаментальних, так і професійно орієнтованих дисциплін.

Задля полегшення сприйняття інформації ми пропонуємо на заняттях дисциплін фізико-математичного профілю подати студентам кілька прикладних завдань, що дадуть змогу продемонструвати як параболічні, так і гіперболічні та еліптичні ДР в частинних похідних.

Нижче наведено методику розв'язування задач прикладного характеру (на прикладі задачі на теплопровідність) за допомогою чисельних методів (звичайні різницеві методи).

Генерація нерівномірних структурованих дискретних моделей еліптичним методом і візуалізація отриманих даних під час дослідження були виконані за допомогою вільно розповсюдженого пакета програм *Scilab*. Звичайні різницеві

методи, зокрема метод скінченних елементів (МСЕ), добре вивчені, проте використання цих методів може викликати в студентів складнощі. Враховуючи, що для більшості інженерних спеціальностей не передбачено детальне освоєння чисельних методів, використання математичних пакетів стає надзвичайно актуальним. Тому в роботі наведено не тільки постановку задачі теплопровідності, але й алгоритми її розв'язання, подаються основи роботи з пакетом *Scilab*.

Формулювання задачі на теплопровідність

Найпростішим диференціальним рівнянням другого порядку в частинних похідних є рівняння дифузії або теплопровідності в однорідному середовищі. Диференціальне рівняння теплопровідності характеризує перебіг фізичного явища в будь-якій точці тіла в будь-який момент часу, воно встановлює залежність між температурою, часом і координатами елементарного об'єму.

Однак у багатьох прикладних проблемах процес перенесення тепла здійснюється різними способами: конвекція, випромінювання, теплопровідність [5]. При розгляді запропонованої методики відбувається розділення наведених способів.

Рівняння поширення тепла в однорідному ізотропному тілі, що містить джерела і стоки тепла, має вигляд:

$$\frac{\partial u}{\partial t} = \alpha^2 \left(\frac{\partial^2 u}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 u}{\partial y^2} + \frac{\partial^2 u}{\partial z^2} \right) + f(x, y, z, t), \quad (1)$$

де $u(x, y, z, t)$ – температура; $\nabla^2 u = \frac{\partial^2 u}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 u}{\partial y^2} + \frac{\partial^2 u}{\partial z^2}$ – оператор Лапласа для прямокутної системи координат; $\alpha^2 = \frac{k}{c\rho}$ – параметр процесу, k – коефіцієнт теплопровідності, c – питома теплоємність, ρ – густина. Тоді рівняння теплопровідності набуде вигляду:

$$\frac{\partial u}{\partial t} = \left(\frac{k}{c\rho} \right) \nabla^2 u + f(x, y, z, t). \quad (2)$$

Додатне значення оператора Лапласа вказує, що тепло підводиться до розглянутої точки, а від'ємне – тепло відводиться.

Таким чином, необхідною умовою теплопровідності є відмінність температури в різних точках тіла, тобто нерівність нулю температурного градієнта в різних точках тіла ($gradT \neq 0$).

У загальному випадку процес передавання тепла через теплопровідність у твердому тілі супроводжується зміною температури (у просторі і в часі). Рівняння теплопровідності зазвичай розглядаються в двох формах: стаціонарній (коли шукані значення температури і граничні умови передбачаються незалежними від часу) і нестаціонарній.

Припустимо, що температура в кожній точці (x, y, z) всередині тіла встановилася і не змінюється з плином часу. Тоді $\frac{\partial u}{\partial t} = 0$ і ми приходимо до рівняння Пуассона:

$$\frac{\partial^2 u}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 u}{\partial y^2} + \frac{\partial^2 u}{\partial z^2} = f(x, y, z) \quad (3)$$

При відсутності джерел і стоків тепла всередині тіла рівняння (3) перетворюється в рівняння Лапласа:

$$\frac{\partial^2 u}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 u}{\partial y^2} + \frac{\partial^2 u}{\partial z^2} = 0. \quad (4)$$

Оскільки поширення теплового поля в тілі залежить від його форми і розмірів, для розрахунків використовують такі схеми тіла, що нагрівається:

- нескінченне тіло;
- напівнескінченне тіло;
- плоский шар;
- пластина;
- стрижень.

В окремому випадку, коли досліджуване тіло є тонкою однорідною пластиною, температура залежить тільки від координат x, y . Тому рівняння (4) переходить у рівняння:

$$\frac{\partial^2 u}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 u}{\partial y^2} = 0 \quad (5)$$

При дослідженні теплопровідності в тонких, однорідних, прямокутних пластинах розглядають два випадки, коли пластина є обмеженою або нескінченною. У першому випадку приймається, що ширина і довжина пластини нескінченно великі порівняно з

товщиною. При цьому зміна температури відбувається тільки по товщині (задача одновимірної). Другим випадком є прямокутна пластина конкретного розміру, де функція u (температура) залежить вже від двох координат – x, y (двовимірний випадок). Розглядаються три основні класи двовимірних задач: плоскі, плоскопаралельні та осесиметричні [6]. Нижче як приклад ми наводимо плоску задачу, яка виникає при описі процесів теплопередачі в тонких пластинах.

Для розв'язання задач теплопровідності можна скористатися аналітичними методами розрахунку. З аналітичних методів найчастіше використовується метод Фур'є, операторний метод і метод джерел. Однак рішення деяких неоднорідних і нелінійних задач теплопровідності отримати аналітичними методами не виявляється можливим. Розв'язок такого роду задач проводиться з використанням чисельних методів, серед яких метод кінцевих різниць і метод кінцевих елементів. Використання чисельних методів в задачах тепло- і масопереносу дозволяє спростити розв'язок багатьох практичних завдань [7]. При чисельному аналізі скінченно-різницевої методи – клас числових методів вирішення ДР шляхом апроксимації похідних зі скінченними різницями. У цьому випадку і просторова область, і часовий інтервал (якщо вони можуть бути застосовані) дискретизуються або розбиваються на кінцеву кількість кроків, і значення розв'язку в цих дискретних точках апроксимуються шляхом вирішення алгебраїчних рівнянь, що містять скінченні різниці та значення із сусідніх точок.

Для розв'язку еліптичних рівнянь у випадку кількох змінних використовуються такі чисельні методи, які дозволяють перетворити ДР або їх системи в системи алгебраїчних рівнянь. Спосіб вирішення диференціальних рівнянь, базований на заміні диференціальних операторів їх наближеними значеннями в окремих точках, називається методом кінцевих різниць, або методом сіток [8]. В основі цього методу лежить ідея трансформації сітки, що визначена на одиничному кубі, у необхідну геометрію кубоподібного тіла. Точність розв'язку визначається кроком координатної сітки, кількістю ітерацій та розрядної сіткової машини.

Для того, щоб показати, як реалізовувати в *Scilab* основний обчислювальний підхід (метод сіток) до розв'язання рівняння теплопровідності, насамперед необхідно подати основи роботи в цьому пакеті програм.

Основи роботи в пакеті програм Scilab

Scilab – система комп'ютерної математики, що призначена для виконання інженерних та наукових обчислень. Перевагою цієї системи є її вільне розповсюдження (безкоштовне використання), на відміну від багатьох популярних програм. Актуальну версію *Scilab*, що вільно розповсюджується, разом з повною документацією англійською мовою можна отримати на сайті програми [9]. За своїми можливостями пакет *Scilab* можна поставити в один ряд з пакетом *MathCad*, а за інтерфейсом він більше схожий на *Matlab*. У керівництві для користувачів пакету програм [10] можна знайти детальні інструкції для роботи з цим програмним середовищем. Існують версії *Scilab* для різних операційних систем. Розглянемо загальні вимоги до комп'ютера:

– програмне забезпечення: Microsoft Windows XP / Vista / 7 / 8, Linux, Mac OSX;

– апаратні засоби: процесор класу Pentium IV (або його еквівалент) з інструкцією SSE2, 2 Гб оперативної пам'яті (1 Гб мінімум), 600 Мб місця на диску.

За допомогою пакета *Scilab* можна розв'язувати нелінійні рівняння і системи, вирішувати задачі лінійної алгебри, задачі оптимізації, виконувати диференціювання та інтегрування, розв'язувати звичайні диференціальні рівняння та системи, обробляти експериментальні дані з використанням інтерполяції, апроксимації, методу найменших квадратів. Пакет *Scilab* надає широкі можливості створення й редагування різних видів графіків та поверхонь. Система *Scilab* є гнучкою, оскільки користувач може не тільки використовувати існуючі команди, оператори та функції, але й створити власну команду чи функцію і застосовувати її надалі. Система *Scilab* містить власну мову програмування високого рівня, що дає можливість розв'язувати нові задачі.

Після запуску файлів програм користувач буде спостерігати *Командне вікно Scilab*, в якому відображається *Запуск програми* (рис. 1). Загальне робоче вікно програми містить меню, панель інструментів та робочу область.

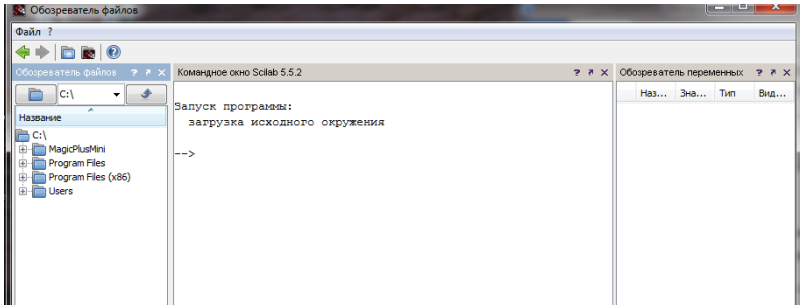


Рис. 1. Рабочее окно программы Scilab

Файл сценарію – список команд Scilab, що був збережений на диску. Для підготовки і редагування сценаріїв використовують вбудований редактор SciNotes (раніше SciPad). У вікні файлів сценаріїв (рис. 2) на панелі інструментів можна обрати один із запропонованих сценаріїв, далі натиснути кнопку «Виконати» для запуску програми цього сценарію. За перебігом виконання програми можна слідкувати у Командному вікні (рис. 2).

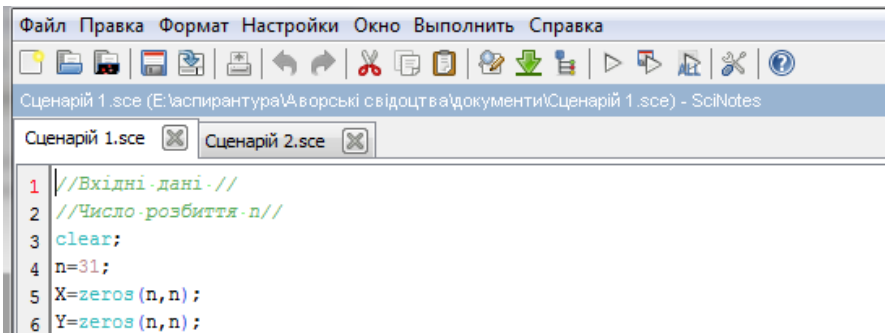


Рис. 2. Файли сценаріїв

Файли сценаріїв містять текст програми, що написана спеціально для пакета програм Scilab. Файли сценаріїв запускаються тільки пакетом програм Scilab і в назві файлу мають розширення sce (наприклад, Сценарій_1.sce).

Під час користування пакетом програм зручним є використання довідкової системи (рис. 3).

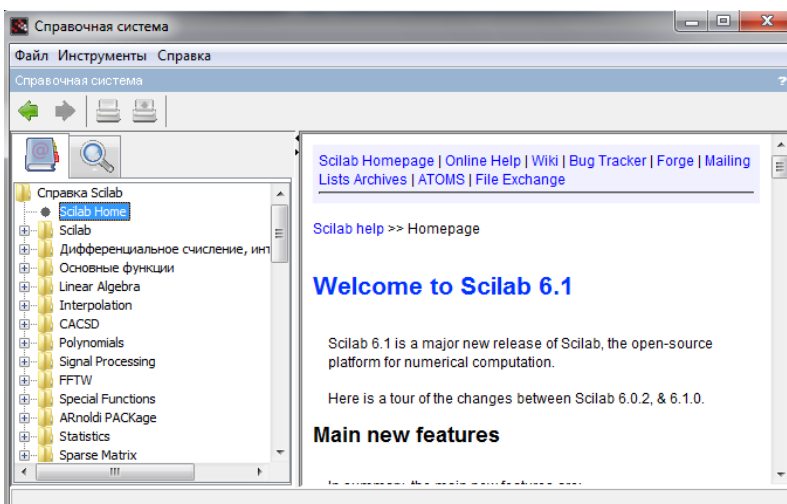


Рис. 3. Довідкова система

У довідковій системі зручно і докладно з прикладами описано роботу всіх команд, операторів і функцій, що наявні в цій версії програми.

Розв'язання задачі теплопровідності з використанням Scilab

Наведемо приклад розв'язування задачі про розподіл температури в квадратній пластині за допомогою пакета *Scilab*. Детальний розв'язок задачі наведено не тільки для ознайомлення з найпростішими моделями розподілу полів, до яких зводиться багато реальних ситуацій, а й з метою ознайомлення з основними етапами розрахунку теплових полів, що включає в себе:

- вибір фізичної моделі;
- формування граничних умов на основі умови задачі;
- запис і розв'язок основного рівняння (рівняння Лапласа або для середовища з внутрішніми джерелами тепла і стоками – рівняння Пуассона);
- знаходження постійних інтегрування з граничних умов, аналіз отриманих результатів.

Приклад. Знайти стаціонарний розподіл температури в квадратній пластині, для якої відомі крайові умови [11]:

$$x = 0, \quad U = 10$$

$$x = 1.0, \quad U = 10(5 + 9)$$

$$y = 0, \quad U = 100x + 10(5 - 1)$$

$$y = 1.0, \quad U = 100x^2 + 10(5 - 1)$$

Алгоритм розв'язування задачі

1. Визначити рівняння, що описує заданий процес.
2. Введення в область розв'язання рівномірної сітки «вузлових точок».
3. Задання крайових умов у заданій області.
4. Приведення отриманого рівняння до виду різницевого рівняння. Опис функціонального зв'язку між сусідніми вузлами сітки та запис різницевого рівняння для всіх вузлів сітки.
5. Задання припустимої похибки обчислень.
6. Розв'язок отриманої системи рівнянь одним із чисельних методів.
7. Виведення результатів на екран.
8. Візуалізація отриманих результатів.

Залежно від заданих умов виконання останніх двох пунктів може бути не завжди доречним. Наприклад, якщо здійснити розбиття сітки розмірами 100×100 вузлів, тоді 7-й пункт алгоритму буде показувати 10 000 даних, що не завжди є прийнятним для аналізу. Але візуалізація таких даних є більш затребуваною. Або навпаки, якщо розбиття сітки є невеликим, то краще побачити чисельний аналог результату, ніж графічний, оскільки чисельний результат у цьому випадку буде більш інформативним. Проте рішення про виконання останніх двох пунктів буде прийнято користувачем залежно від умов і мети поставленої задачі.

Розв'язання

1. Стационарний розподіл температури U описується рівнянням Лапласа з двома незалежними змінними (x, y) :

$$\Delta U = \frac{\partial^2 U}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 U}{\partial y^2} = 0 \quad (6)$$

2. Для постановки задачі введемо на пластині рівномірну двовимірну сітку [12] з кількістю вузлів n на кожній стороні та відстанями h між вузлами для заданої умови:

$$h = \frac{1}{n}. \quad (7)$$

Приклад такої сітки, побудованої в пакеті програм *Scilab* для $n = 11$, наведено на рис. 4.

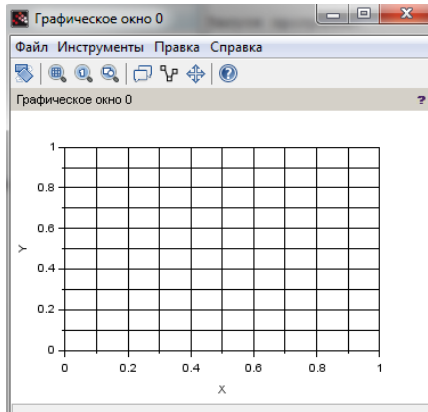


Рис. 4. Рівномірна двовимірна сітка

Щоб побудувати таку сітку, існує декілька різних можливостей в пакеті *Scilab*, з яких можна використати, наприклад, такий лістинг (рис. 5), що є універсальним для кількості вузлів сітки.

```
1 n=11;
2 X=zeros(n);
3 Y=zeros(n);
4 U=zeros(n,n);
5 for i = 1:n
6     X(i) = (i-1)/(n-1);
7     Y(i) = (i-1)/(n-1);
8 end
9 mesh(X,Y,U);
10 a = gca();
11 a.view = '2d';
```

Рис. 5. Лістинг побудови рівномірної сітки

Сітка буде містити n^2 вузлів, з яких $4(n - 1)$ вузлів мають відому температуру відповідно до граничних умов. Задача полягає у визначенні температури в усіх внутрішніх вузлах сітки.

3. Задаємо значення температури у вузлах отриманої сітки, виходячи з крайових умов задачі (рис. 6).

```
11 //Крайові умови
12 for i = 1:n
13     U(1,i) = 10;
14     U(n,i) = 140;
15     U(i,1) = 100 * (i-1) / (n-1) + 40;
16     U(i,n) = 100 * ((i-1) / (n-1))^2 + 40;
17 end
```

Рис. 6. Лістинг визначення крайових умов

4. Значення температури у вузлі (i, j) позначимо через $U(i, j)$, тоді, використовуючи різницеві схеми до диференціального рівняння (6), отримаємо такі співвідношення:

$$U(i, j) = (U(i - 1, j) + U(i + 1, j) + U(i, j - 1) + U(i, j + 1))/4 \quad (8)$$

5. Задаємо початкові значення температури у вузлах сітки за допомогою лінійної інтерполяції (рис. 7).

```
18 //Початкові значення внутрішніх точок сітки
19 for k=1 : n-2
20     for j=1 : n-2
21         U(k+1, j+1) = (U(k+1, 1) * (n-1-j) + U(k+1, n) * j) / (n-1);
22     end
23 end
```

Рис. 7. Лістинг визначення початкових значень внутрішніх точок сітки

При використанні методу кінцевих різниць диференціальна задача замінюється різницевою. Для близькості розв'язань цих задач необхідно, щоб в межі при прагненні до нуля кроків сітки за часом і простором розв'язок різницевої задачі збігався з розв'язанням диференціальної. Якщо ця вимога не виконується, то говорять, що різницева схема апроксимує диференціальну задачу.

При заміні диференціальної задачі різницевою допускається помилка – похибка апроксимації.

6. Визначаємо припустиму похибку обчислень:

$$\text{eps} = 0.01 \quad (9)$$

7. Шукаємо розв'язок рівняння (9) методом Зейделя. Для проведення ітерацій вводимо допоміжну матрицю, елементи якої будемо визначати за допомогою рівності (9). Завчасно задаємо певну кількість ітерацій m , наприклад $m = 1000$, доцільність заданого значення перевіряється отриманим розв'язком, чи буде він задовольняти визначену припустиму похибку (рис. 8).

```
24 eps = 0.01
25 //Відповідність матриць//
26 U1=U;
27 //Кількість ітерацій m//
28 m=1000;
29 for k=1 : m
30     for i=2 : n-1
31         for j=2 : n-1
32             U1(i,j) = (U(i-1,j) + U(i+1,j) + U(i,j-1) + U(i,j+1)) / 4;
33         end
34     end
```

Рис. 8. Лістинг ітерацій

На кожному кроці ітерацій знаходимо значення середнього квадратичного відхилення між початковими значеннями та отриманими, порівнюємо це значення з припустимою похибкою. Якщо отримане відхилення менше припустимої похибки, то процес ітерацій переривається, тоді використовуємо команду «*break*», якщо ні, то переходимо до наступного кроку ітерацій. Проте якщо процес затягується, то рекомендовано слідкувати за перебігом виконання ітерацій. Тому вводиться додаткова перевірка на кожному кроці ітерацій, що кратний 100, а саме: виводимо на екран отримане відхилення і номер кроку циклу. Таким чином відбувається контроль збіжності заданого процесу (рис. 9).

При заданих даних отримуємо збіжність до потрібного значення припустимої похибки вже на 92-му кроці циклу (рис. 10).

За бажанням можна отримати вивід усіх значень температури на екран, використовуючи команду *disp* (*U*, «значення температури *U*»). Для заданого прикладу отримуємо такі дані (рис. 11).

```

35 ----//Відхилення по U//
36 ----epsilonU=sqrt(sum((U1-U).^2));
37 ----proverka = modulo(k,100);
38 ----if proverka == 0 then
39 -----disp(epsilonU,"відхилення по U",k,"Номер кроку циклу")
40 ----end
41 ----U=U1;
42 ----if epsilonU < eps then
43 -----disp(k,"Номер кроку циклу");
44 -----disp(epsilonU,"відхилення по U")
45 -----break;

```

Рис. 9. Лістинг перевірок

92.

"Номер кроку циклу"

0.0097308

"відхилення по U"

Рис. 10. Отриманий результат кроку і відхилення на екрані

```

column 1 to 8
40. 10. 10. 10. 10. 10. 10.
50. 35.111348 29.291951 26.614181 25.209021 24.429942 24.076562 24.222576
60. 51.152673 45.441025 41.953744 39.789938 38.431707 37.651711 37.452154
70. 64.057069 59.362962 55.966564 53.560799 51.851203 50.641946 49.839573
80. 75.71064 71.983929 68.983513 66.630217 64.763891 63.220027 61.839187
90. 86.79955 83.874138 81.348079 79.20545 77.347621 75.627876 73.858169
100. 97.610963 95.360983 93.322777 91.489402 89.785314 88.079212 86.178452
110. 108.28132 106.63162 105.08741 103.63689 102.21857 100.71804 98.960424
120. 118.88072 117.79352 116.7532 115.74696 114.72762 113.60873 112.25161
130. 129.44682 128.90581 128.38167 127.86572 127.33226 126.73326 125.99007
140. 140. 140. 140. 140. 140. 140. 140.

column 9 to 11
10. 10. 10.
25.359583 29.123013 41.
38.091495 40.131703 44.
49.419778 49.31106 49.
60.433729 58.690763 56.
71.780734 69.016259 65.
83.810783 80.591086 76.
96.688431 93.535311 89.
110.44399 107.85975 104.
124.97344 123.45849 121.
140. 140. 140.

```

"значення температури U"

Рис. 11. Отриманий результат температури

8. Проводимо візуалізацію отриманих рівнянь графіком поверхні (рис. 12). Для цього можна використати різні команди пакета програм *Scilab*.

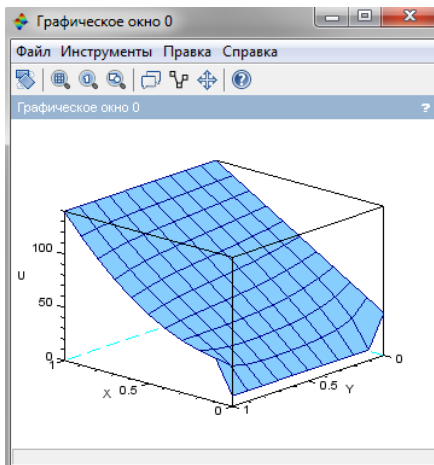


Рис. 12. Візуалізація отриманого результату температури

У заданому прикладі (рис. 12) було використано команду *mesh (X,Y,U)* для побудови графіка отриманої поверхні.

Щоб проаналізувати отримані результати, змінимо похибку обчислень (9), задамо більш точне значення:

$$eps = 0.001. \quad (10)$$

Залишаємо кількість точок розбиття на попередньому рівні $n = 11$. Спостерігаємо за змінами результату (рис. 13).

```
0.0065132
"відхилення по U"
100.
"Номер кроку циклу"
138.
"Номер кроку циклу"
0.0009675
"відхилення по U"
```

Рис. 13. Отримані проміжний та остаточний результати кроку і відхилення на екрані

Для заданої похибки (10) під час виведення результату на екран (рис. 13) можна спостерігати проміжний результат на кроці з номером 100, а далі маємо остаточний результат на кроці з номером 138, що задовольняє задану похибку обчислень (10). Для похибки (9) остаточний результат отримано на 92-му кроці ітерацій, отже, збільшення точності на один порядок привело до збільшення на $138 - 92 = 46$ кроків циклу.

Проаналізуємо отримані результати значення температури (рис. 14) для похибки (10) і порівняємо їх з попередніми (рис. 11) для похибки (9). Можна побачити, що значення цілої частини числа значень температури ідентичні, в дробовій частині майже всюди однакові значення десятих, а соті вже відрізняються між собою, що і відповідає заданим під час розв'язування задачі похибкам (9) і (10).

column 1 to 7						
40.	10.	10.	10.	10.	10.	10.
50.	35.108083	29.285767	26.605637	25.199018	24.419386	24.066564
60.	51.146492	45.429223	41.937566	39.770849	38.411719	37.632631
70.	64.048536	59.346797	55.944231	53.534652	51.82361	50.615811
80.	75.70066	71.964874	68.957392	66.599397	64.731618	63.189221
90.	86.78903	83.854206	81.320543	79.173212	77.3136	75.595652
100.	97.601009	95.341978	93.296725	91.458662	89.753126	88.048487
110.	108.27283	106.61553	105.06519	103.61087	102.19111	100.69203
120.	118.87458	117.7818	116.73713	115.728	114.70777	113.58979
130.	129.44358	128.89968	128.3732	127.8558	127.32179	126.72334
140.	140.	140.	140.	140.	140.	140.
column 8 to 11						
10.	10.	10.	10.			
24.214039	25.353406	29.119753	41.			
37.43599	38.079708	40.125531	44.			
49.81726	49.403631	49.302539	49.			
61.813089	60.414696	58.680797	56.			
73.830657	71.760826	69.005754	65.			
86.152422	83.791801	80.581147	76.			
98.938223	96.672365	93.526833	89.			
112.23555	110.43228	107.85362	104.			
125.9816	124.96732	123.45525	121.			
140.	140.	140.	140.			

"значення температури U"

Рис. 14. Отриманий результат температури

Під час виконання візуалізації з метою порівняння залишаємо попередній результат ліворуч, а новий – праворуч (рис. 15).

Ураховуючи малі розбіжності отриманих результатів (рис. 11, рис. 14), під час візуалізації досить складно побачити ці розбіжності. Тому, якщо необхідно виконати тільки побудову поверхні для отриманих значень, тоді достатньо зробити похибку обчислень не надто великою.

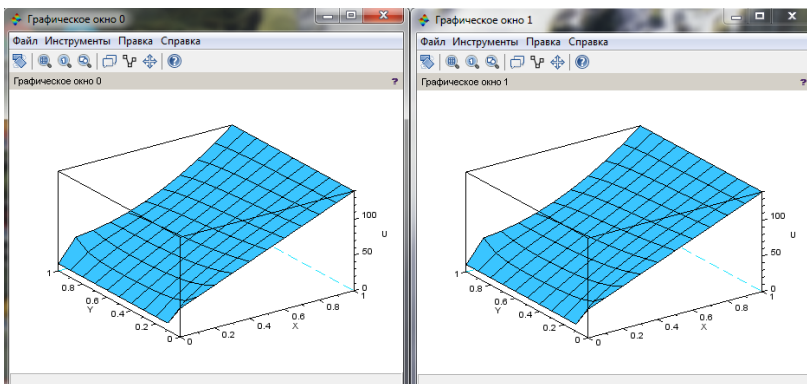


Рис. 15. Візуалізація і порівняння отриманих результатів температури

Перевіримо, наскільки вплине на результат обчислень збільшення похибки на один порядок порівняно з (9):

$$eps = 0.1. \tag{11}$$

Отримаємо такі результати ітерацій на екрані (рис. 16).

```

Командное окно Scilab 6.1.0
Файл  Правка  Управление  Инструменты  Справка
[Icons]
Командное окно Scilab 6.1.0

46.
"Номер кроку циклу"

0.0995084

"відхилення по U"
    
```

Рис. 16. Отриманий результат кроку і відхилення

Для заданої похибки (11) знадобилося 46 кроків циклу для отримання необхідного результату значень температури (рис. 17). Порівнюючи ці значення температури з попередніми (рис. 11, рис. 14), доходимо висновку, що вони відрізняються в деяких випадках навіть у розряді одиниць числа, що відповідає заданій похибці (11).

```

column 1 to 7
40. 10. 10. 10. 10. 10. 10.
50. 35.149567 29.364145 26.713418 25.324504 24.550963 24.190403
60. 51.22376 45.576301 42.138288 40.006289 38.656691 37.864937
70. 64.152396 59.542996 56.21398 53.848618 52.152723 50.925466
80. 75.818036 72.188261 69.26215 66.956739 65.10325 63.541493
90. 86.90794 84.07877 81.629186 79.532251 77.689769 75.949362
100. 97.708963 95.547385 93.576816 91.786913 90.094267 88.371667
110. 108.3614 106.78273 105.2949 103.87792 102.47073 100.95477
120. 118.93661 117.89978 116.89794 115.91637 114.90341 113.77502
130. 129.47562 128.96013 128.45624 127.95229 127.42278 126.81819
140. 140. 140. 140. 140. 140. 140.

column 8 to 11
10. 10. 10. 10.
24.319155 25.42912 29.159589 41.
37.631644 38.221715 40.199666 44.
50.08003 49.592854 49.402086 49.
62.109646 60.629879 58.793105 56.
74.130674 71.976768 69.119333 65.
86.424312 83.989004 80.684032 76.
99.160953 96.83259 93.611086 89.
112.3913 110.5452 107.91251 104.
126.06197 125.02511 123.48564 121.
140. 140. 140. 140.

```

"значення температури U"

Рис. 17. Отриманий результат температури

Проводимо візуалізацію отриманого результату (рис. 18) і порівнюємо з попередніми дослідженнями (рис. 15).

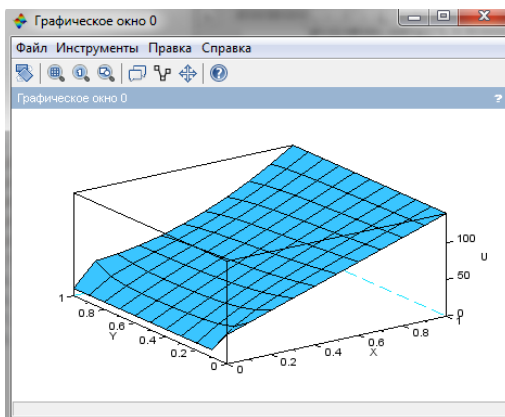


Рис. 18. Візуалізація отриманого результату температури

Ураховуючи велику амплітуду значень температури (від 10 до 140), зміни в розряді одиниць не є помітними візуально, тому навіть така похибка (9) є припустимою для візуалізації заданої задачі і має практичну перевагу, оскільки займає набагато менше ресурсів комп'ютера під час виконання алгоритму в обраному пакеті програм.

Алгоритм розв'язування задач математичної фізики чисельними методами

Ураховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що у загальному вигляді алгоритм розв'язування задач математичної фізики чисельними методами міститиме такі етапи:

1. Постановка задачі: визначається завдання дослідження, записується математична модель фізичного явища, визначаються геометрія області, всередині якої відбувається досліджуваний фізичний процес, записуються граничні та початкові умови, визначаються значення фізичних величин, які використовуються в математичній моделі.

2. Вибір чисельного методу: залежно від типу рівнянь (звичайні диференціальні рівняння, диференціальні рівняння в частинних похідних першого порядку, диференціальні рівняння в частинних похідних тощо) обирається чисельний метод їх розв'язання.

3. Побудова різницевої схеми та покроковий опис виконання дій: має виконуватися теорема збіжності – різницева схема має апроксимувати вихідну диференціальну задачу.

4. Написання програми: при виконанні цього етапу слід враховувати особливості пакетів програм, які використовуються при виконанні чисельного розв'язання задачі. Також корисним буде при написанні програми залишати коментарі, що допоможе надалі при налагодженні програми. Вище наведено лістинги розв'язання задачі поширення тепла в квадратній пластині в пакеті програм *Scilab*, написані з урахуванням особливостей цього пакета.

5. Тестування програми: чисельна перевірка тривіального розв'язку. Наприклад, у задачах теплопровідності при однорідному розподілі температури і відсутності теплових збурень від границь і внутрішніх джерел ця температура не буде змінюватися, а у випадку, коли немає втрат тепла в навколишнє середовище за рахунок

теплообміну, кількість тепла в тілі залишається постійною.

6. Дослідження збіжності сітки: для отримання чисельного розв'язку поставленої задачі із заданою точністю необхідно проводити дослідження збіжності розв'язку при зменшенні величини кроку в просторі.

7. Проведення розрахунків: виконується чисельний розв'язок задачі при різних значеннях визначальних параметрів задачі з метою фіксації та накопичення результатів розрахунків для подальшої обробки та аналізу.

8. Обробка та опис результатів: візуалізація та аналіз отриманих даних, виявлення закономірності модельованого фізичного явища.

На основі вищезазначеного матеріалу були розроблені методичні вказівки для студентів інженерних спеціальностей для розв'язку прикладних задач на основі ДР з кількома змінними за допомогою пакета *Scilab*. Методична розробка складається з чотирьох розділів:

I. Основи роботи в *Scilab*.

II. Прикладні задачі математичної фізики.

III. Основні методи розв'язування рівнянь математичної фізики.

IV. Приклади розв'язування деяких задач за допомогою пакета *Scilab*.

У першому розділі наводяться необхідні відомості для самостійного освоєння та роботи студентів в середовищі *Scilab*. Основну увагу в другому та третьому розділах приділено трьом типам рівнянь у частинних похідних: еліптичним, гіперболічним і параболічним. Розглядаються фізичні задачі, що приводять до рівнянь того чи іншого типу, даються різні методи розв'язку отриманих рівнянь, наводиться коротка фізична інтерпретація результатів.

Методичні матеріали супроводжуються прикладами розв'язання типових прикладних задач, які ставляться перед студентами при вивченні дисциплін фізико-математичного циклу. Наприкінці вказівок для закріплення опанованого матеріалу наведено задачі для самостійного розв'язання.

Отже, при підготовці фахівців інженерних спеціальностей з метою розширення бази отриманих знань, підвищення доступності

знань за рахунок наочності та більш глибокого розуміння окремих питань курсу використовується методичний підхід до розв'язання задач під час вивчення рівняння теплопровідності в курсі загальної фізики із застосуванням програмного пакета *Scilab*. Упровадження запропонованого підходу продемонструвало низку переваг порівняно з традиційними методами навчання. Розглянутий алгоритм допомагає не лише осягнути студентами зміст навчального матеріалу й можливості застосування програмних пакетів при розв'язуванні прикладних задач, але й полегшує процес сприйняття інформації за допомогою її візуалізації.

Структурований підхід до викладу матеріалу, збір основних теоретичних свідочств та детально розроблений приклад розв'язання крайових задач дозволяє студентам не лише опрацювати математичний апарат, але й навчитися застосовувати його при вирішенні складних задач.

Розроблені методичні вказівки дозволяють зробити навчальний процес більш самостійним – студенти можуть самостійно моделювати фізичні процеси для дослідження роботи різних пристроїв та конструкцій, можуть освоїти не тільки математичні компетенції, а й додаткові, пов'язані з обробкою інформації, отримати навички аналізу та пошуку оптимальних рішень, що притаманне інженерним спеціальностям.

Розв'язання задач прикладного характеру дозволить студентам отримати більш глибокі знання і набути додаткових навичок математичного моделювання, необхідних як для успішної професійної діяльності, так і для продовження професійної освіти в магістратурі й аспірантурі.

Список використаних джерел

1. Дяденчук А.Ф., Халанчук Л.В. Міжпредметні зв'язки фізики і математики при вивченні інтегрального числення. *Розвиток сучасної науки та освіти : реалії, проблеми якості, інновації : матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Мелітополь, 27–29 травня 2020 р.* Мелітополь: ТДАТУ, 2020. С. 102–107.

2. Дяденчук А.Ф., Халанчук Л.В. Візуалізація задач диференціального числення при підготовці студентів інженерних спеціальностей. *Класичні та прикладні математичні проблеми у наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти і молодих вчених: історичний та сучасний аспекти : матеріали*

Всеукр. наук.-практ. конф. здобувачів вищої освіти і молодих вчених, м. Харків, 9–10 квітня 2020 р. Харків: ХНАДУ, 2020. С. 114–117.

3. Сосницька Н.Л., Халанчук Л.В. Методи розв'язування задач теплопровідності. *Енергоефективність: наука, технології, застосування : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет конф., м. Київ, 29 листопада 2017 р.* Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 34–36.

4. Перестюк М.О., Маринець В.В. Теорія рівнянь математичної фізики: підручник. К.: Київський університет, 2017. 520 с.

5. Основи теплоперенесення в елементах оптичного приладобудування навч. посіб. / В.А. Ващенко та ін. К.: КПІ, 2012. 412 с.

6. Жуков Н.П., Майникова Н.Ф., Никулин С.С., Антонов О.А. Решение задач теплопроводности методом конечных элементов: учебное пособие. Тамбов: ТГТУ, 2014. 80 с.

7. Mikhailov, M.D.; Ozisik, M.N. Unified Analysis and Solutions of Heat and Mass Diffusion. John Wiley and Sons: Hoboken, NJ, USA, 1984. 55 p.

8. Халанчук Л.В., Чопоров С.В. Огляд методів генерації дискретних моделей геометричних об'єктів. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових статей. Фізико-математичні науки.* 2018. № 1. С. 139–152.

9. Офіційний сайт програми Scilab. URL: <http://www.scilab.org>

10. Алексеев Е.Р., Чеснокова О.В., Рудченко Е.А. Scilab: Решение инженерных и математических задач. М.: АЛТ Linux; БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008. 260 с.

11. Шуп Т. Решение инженерных задач на ЭВМ : практическое руководство / пер. с англ. М.: Мир, 1982. 238 с.

12. Чопоров С.В., Халанчук Л.В. Побудова дискретної моделі розв'язку рівняння Пуассона. *Диференціальні рівняння та їх застосування : матер. міжнародної конф., м. Кам'янець-Подільський, 19–21 травня 2017 р.* Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2017. С. 116–118.

З досвіду застосування інноваційних інформаційних технологій в проектуванні змісту освітнього середовища

Сучасні тенденції в навчанні (тісне поєднання теорії та практики, наголос на індивідуальній підготовці, зокрема на самопідготовці, широке використання тренінгів та рольових ігор у процесі навчання тощо) зустрілися з новим викликом, яким стала пандемія COVID-19 та зумовлений цією подією карантин. Виникла необхідність більш тісного віртуального спілкування викладачів із студентами, нових методів інформаційного забезпечення та контролю знань. А для цього необхідно змінити підхід до форми та структури лекційного матеріалу, інакше кажучи, передбачити альтернативу аудиторній роботі, замінити її дистанційною технологією навчання. Ця проблема з точки зору технічного та програмного забезпечення на принциповому рівні вирішена, але і більшість студентів, і викладачі не мають у місцях проживання відповідно обладнаних робочих місць, що вимагає пошуку та запровадження альтернативного підходу.

Якість освіти залежить, за умов оптимізації інших її складових, від якості викладання навчального матеріалу, а отже, від структури і всього курсу, і кожної лекції окремо. Ця структура відповідає не тільки черговості викладання тих чи інших розділів та підрозділів, але й взаємним зв'язкам між ними, як безпосереднім, так і опосередкованим. Розбудова такої структури може бути суттєво полегшена за умов використання підходу, що пропонується далі.

Інтелект-карта навчального курсу

Ідея так званих «інтелектуальних карт» (ІК) нині широко застосовується фахівцями задля полегшення засвоєння матеріалів, що важко сприймаються, або в разі необхідності ознайомити аудиторію з новою парадигмою [1–2].

Для складання інтелект-карти лекції чи навіть усього курсу (дисципліни), як і в разі створення мережевого плану, необхідно навести складові лекції – дисципліни (головні підрозділи, взаємозв'язок між ними, опосередковані зв'язки, альтернативні варіанти тощо), поєднати їх між собою за порядком викладення і все це подати в

графічному вигляді як конспект лекції (курсу). Графічне подання матеріалу сприяє прискоренню та полегшенню його сприйняття.

Треба відзначити, що створення інтелект-карти – процес ітераційний. Зазвичай спершу створюється приблизний «ескіз», окреслюються головні складові й відшукуються можливі зв'язки. При цьому часто виявляються прогалини в матеріалі або виникає потреба змінити наголос у темі, що розробляється, чи додати нові, непередбачені раніше розділи, навіть змінити концепцію або парадигму викладання курсу. Тому після першого варіанта ІК необхідно ретельно проаналізувати весь матеріал, релевантний цій ІК, і зробити коригування як ІК, так і вихідного матеріалу з точки зору доповнення (якщо необхідно) або введення (чи усунення) тих чи інших перехресних зв'язків. Особливо важливим є виконання низки ітерацій у разі розробки принципово нової теми, де використовуються інноваційні підходи, нетрадиційні наукова база та методологія.

Приклад такої інтелект-карти для репрезентації курсу «Моніторинг довкілля», розробленого авторами для студентів ЗВО спеціальності «Екологія та охорона навколишнього середовища», наведено на рис. 1 [3]. Від початку було зрозуміло, що курс має складатися з декількох головних розділів: «Екологічні проблеми сьогодення», «Вимірювальний моніторинг довкілля», «Біомоніторинг», «Модельний моніторинг довкілля», «Інтелектуальні системи моніторингу» (до речі, останній розділ з'явився після першої ітерації, коли стало зрозуміло, що він є вкрай необхідним і логічним, виходячи зі спрямованості курсу), причому всі ці розділи мають бути щільно пов'язані між собою перехресними зв'язками.

Необхідно було надати вичерпну інформацію, присвячену екології та сучасній науково-природній картині світу, де показати екологічну систему як складову біосфери – складну багаторівневу систему, здатну до адаптації, при цьому наголосити на самоподібності елементів екосистеми. Тут було важливо зупинитися окремо на пріоритетних параметрах довкілля, що контролюються, та міжнародній і національній діяльності у сфері охорони довкілля.

Моніторинг довкілля є головним джерелом інформації про стан навколишнього середовища, тому особливу роль має відігравати методологія створення мережі вимірювального моніторингу та заходи із забезпечення достовірності даних моніторингу, а також засоби та заходи формування кордонів забруднених зон та виявлення динаміки кордонів зон забруднення.

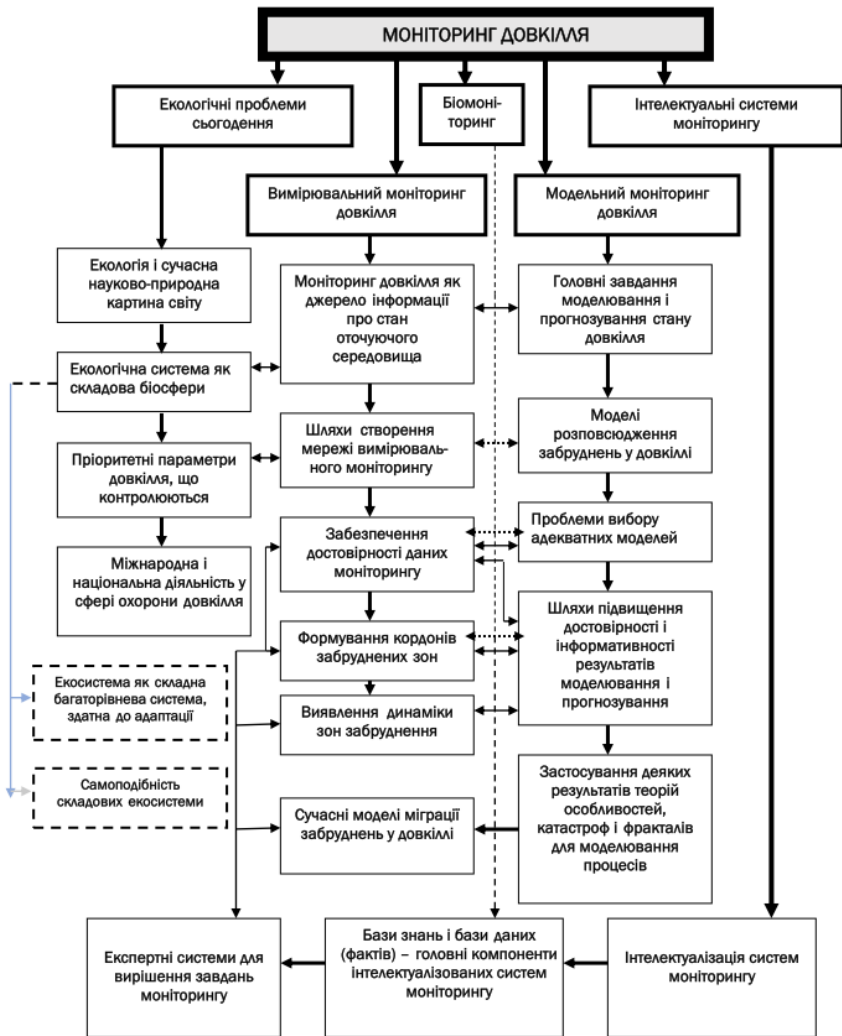


Рис. 1. Интеллект-карта курсу «Моніторинг довкілля»

Особливе місце має посісти біомоніторинг, який дозволяє спростити проблеми аналізу станів довкілля за рахунок використання живих біоіндикаторів, здатних більш об'єктивно (з

урахуванням ефекту синергізму) оцінювати вплив забруднень на екосферу, охоплюючи при цьому значні ареали й використовуючи мінімум технічних засобів.

Ще однією складовою моніторингу є модельний моніторинг, головним завданням якого є прогнозування змін станів довкілля та міграції забруднень у разі природних і техногенних катастроф, прогнозування довгострокового впливу тих чи інших об'єктів інфраструктур на довкілля (наприклад, з метою вибору місця розбудови або типу промислового об'єкта), визначення стану довкілля (оціночного) у місцях, не приступних для фізичного моніторингу. Тут важливим є вибір адекватних моделей, оцінка їх достовірності, розробка методології переходу з однієї моделі (емпіричної) на іншу альтернативну (також емпіричну) у разі суттєвої зміни зовнішніх умов перебігу процесів в екосфері.

Останнім часом проблеми інтелектуалізації автоматизованих систем моніторингу довкілля посідають значне місце в теорії та практиці таких систем. Задля ефективного контролю за станом довкілля та прогнозування його змін останнім часом починають інтенсивно використовувати методи та засоби інтелектуалізації, зокрема створюються банки знань, даних та фактів, для оцінювання достовірності даних та прийняття рішень у природоохоронній діяльності широкого застосування набувають методи правдоподібних міркувань, методи й підходи, що базуються на теоріях нечітких множин, катастроф та фракталів [4]. Нарешті, йдеться про створення експертних систем, які здатні забезпечити високу ефективність моніторингу та сприятимуть прийняттю збалансованих адекватних рішень щодо заходів стосовно природоохоронної діяльності та сталого розвитку.

Усе це і відображає ІК курсу, яка наведена на рис. 1 та є графічним відображенням дисципліни і, по суті, скороченим конспектом лекцій, свого роду мнемо-схемою курсу, яку досить легко коригувати й оновлювати. У такий спосіб створюється й ІК кожної лекції окремо, що полегшує підготовку до неї. Вона, за призначенням, стає дороговказом (або, як зараз прийнято казати, дорожньою картою), що суттєво спрощує процес викладання, оскільки виконує роль конспекту і сприяє логічній побудові й викладенню матеріалу.

Інтелект-карта модуля дисципліни

Для кожної лекції або розділу програми також складається відповідна інтелект-карта (ІК). Варто навести ІК для змістового модуля «Методи інтелектуалізації процесів моніторингу» (рис. 2) зазначеного вище курсу.

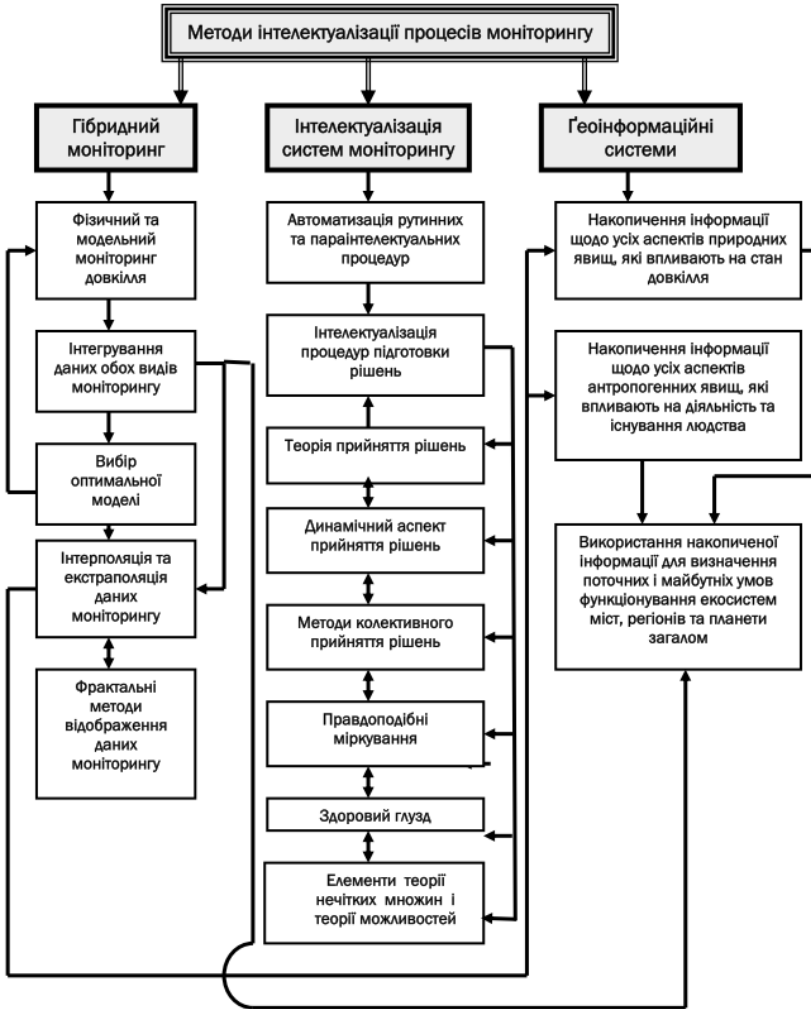


Рис. 2. Інтелект-карта змісту модуля «Методи інтелектуалізації процесів моніторингу»

Цей модуль було розроблено під час другої ітерації ІК дисципліни «Моніторинг довкілля», коли було усвідомлено, що треба звернути особливу увагу на проблеми інтелектуалізації процедур та підходів до оцінювання станів довкілля в умовах невизначеності, неповноти та недоступності тих чи інших даних, релевантних проблемам оцінювання та прогнозування динаміки станів довкілля.

Тут і виникла ідея використати гібридний моніторинг під кутом зору забезпечення достовірності даних в умовах флуктуацій характеристик системи, що контролюється, та зовнішніх умов. Одночасно виникла думка стосовно того, щоб долучити до цього модуля й питання про геоінформаційні системи, оскільки вони тісно співвідносяться з проблемами інтелектуалізації, і завершити цей модуль описом принципів розбудови експертних систем та прикладом реальної експертної системи оцінювання стану довкілля у разі, наприклад, важкої радіаційної аварії на АЕС, пов'язаної з розривом першого контуру та виходом потужного радіаційного забруднення в атмосферу з подальшим його розповсюдженням як локального, так і регіонального характеру.

Використання ІК суттєво спрощує викладання матеріалу, оскільки вона, з одного боку, є графічним конспектом лекції і виконує роль дороговказу, а з іншого – дозволяє структурувати лекцію та виокремити зв'язки між окремими підрозділами й місця для запитань щодо зрозумілості того чи іншого матеріалу підрозділу. ІК варто застосовувати і як роздавальний матеріал, який необхідно давати студентам перед початком відповідної (очної) лекції, оскільки він може бути використаний як каркас конспекту. Кожну ІК супроводжує перелік запитань для контролю знань. Тому, отримавши чергову ІК, студент має звернутися до навчального посібника та опрацювати матеріал лекції, проходячи шлях, що вказано в ІК. Потім необхідно відповісти на контрольні запитання за наведеним нижче алгоритмом (рис. 3).

Наступним кроком має бути тестування – перевірка викладачем знань студента з поточного матеріалу. Тести демонструють, наскільки студент засвоїв інформацію, наведену у відповідному підрозділі підручника (навчального посібника), для чого подано запитання і декілька альтернативних відповідей на кожне з них. Викладач оцінює загальний рівень знань та надає рекомендації щодо доопрацювання тих розділів, тематичні питання

з яких не отримали правильних відповідей. І так має відбуватися до завершення викладання всього лекційного матеріалу, після чого має відбутися залік на підставі оцінювання відповідей на тести, що охоплюють весь курс (рис. 4).

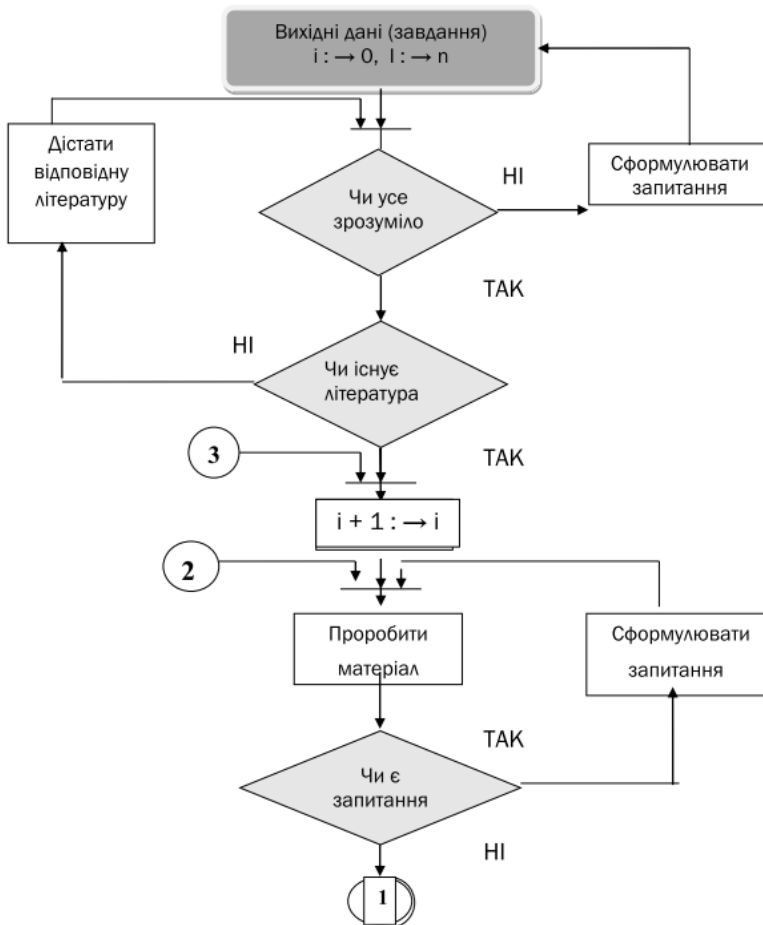


Рис. 3. Блок-схема процесу самопідготовки студента

Дещо по-іншому мають проводитися практичні заняття. Наприклад, оцінювання стану довкілля та опрацювання заходів щодо мінімізації або ліквідації наслідків природної чи техногенної

катастрофи може відбуватися під час ділової гри, де кожному учаснику надається роль експерта. Усі учасники отримують однакові вихідні дані щодо параметрів аварії та стану довкілля, а також перелік заходів, які можна рекомендувати з покращання чи мінімізації ситуації.

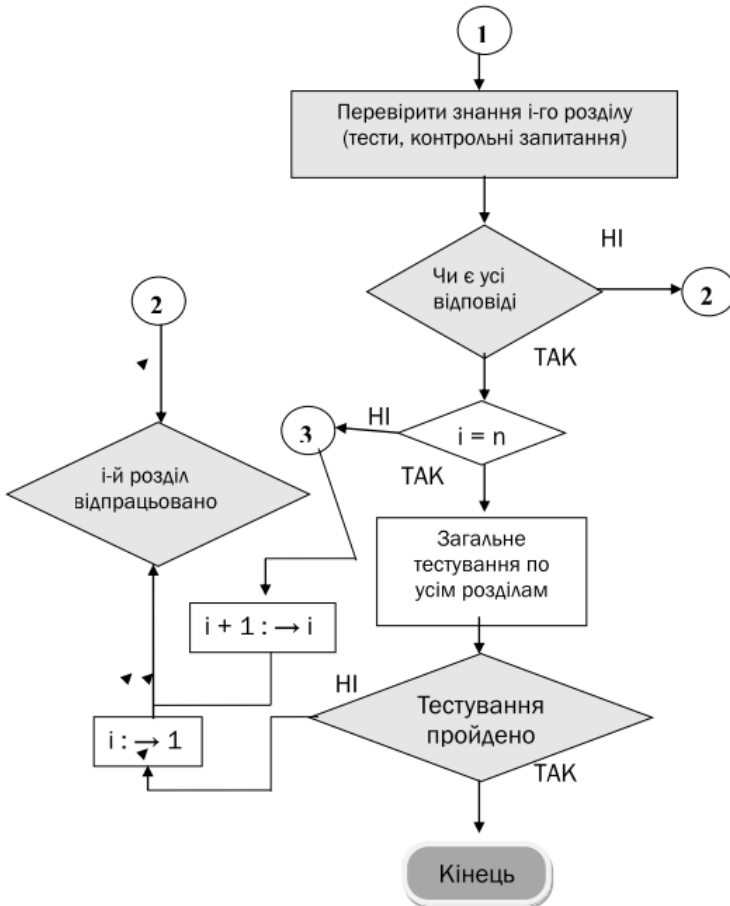


Рис. 4. Блок-схема процесу тестування студента

Далі проводиться колективна робота над проблемою за методом «Делфі», який дозволяє прийняти оптимальне рішення вже на третьому кроці ітерації, причому узгоджене рішення може

прийматися як на мажоритарній базі, так і шляхом «візантійської угоди» або консенсусу. Можливі й інші варіанти, але їх розгляд виходить за межі цього розділу. У всякому разі шлях, що пропонується, має право на існування. Він пройшов перевірку протягом поточного карантину і виявився досить результативним.

Система «Якість – Випускник»

Курс України до Європи зобов'язує переглянути всі існуючі норми, нормативи, законодавчі акти тощо з точки зору їх відповідності європейським стандартам. Це повною мірою стосується і вищої освіти. Сьогодні неможна викладати так, як це робилося в минулому столітті: широке впровадження комп'ютерних технологій вимагає адекватного підходу до навчання, контролю знань, формування навчальних програм, суттєвого оновлення змісту дисциплін, які викладаються, введення принципово нових дисциплін, якщо це зумовлено вимогами сучасного життя тощо. Заклади вищої освіти України мають прийняти виклик часу для того, щоб залишитися конкурентоспроможними, щоб видані ними дипломи визнавалися як дійсні сертифікати якісної освіти. А для цього треба піклуватися про створення дійової, ефективної, «прозорої» системи **«Якість – Випускник»**, яка б забезпечила якісне **викладання** всіх дисциплін, передбачених освітніми програмами (тобто викладання на сучасному рівні як з точки зору методів і засобів, так і з точки зору безперервного оновлення матеріалу з урахуванням існуючих тенденцій розвитку, вимог життя); **ефективний контроль** рівня накопичення, засвоєння й опанування знань з огляду на вміння практичного використання матеріалу; залучення студентів до **наукової діяльності**; **виховання** майбутніх випускників як з точки зору розуміння соціальної значущості їхньої професії, так і з точки зору загальнолюдських цінностей, а також патріотизму, відданості справі й усвідомлення необхідності перманентного підвищення своїх знань і вмінь шляхом самостійної роботи над собою протягом усього активного життя, інакше кажучи, **виховання студентів як особистостей**.

У зв'язку із зазначеним вище пропонується система «Якість – Випускник», блок-схему якої наведено на рис. 5. Вона складається з вхідного блоку, що охоплює довшівську підготовку і відбір абітурієнтів за показниками IQ, а також за результатами учнівських

олімпіад; головного блоку (навчального процесу), до якого приєднано субблоки модульного контролю знань, організації науково-дослідної роботи студентів, стимулювання громадської активності студентів, а також субблоки оновлення дисциплін, запровадження нових спеціальностей і перерозподілу питомої ваги окремих дисциплін.

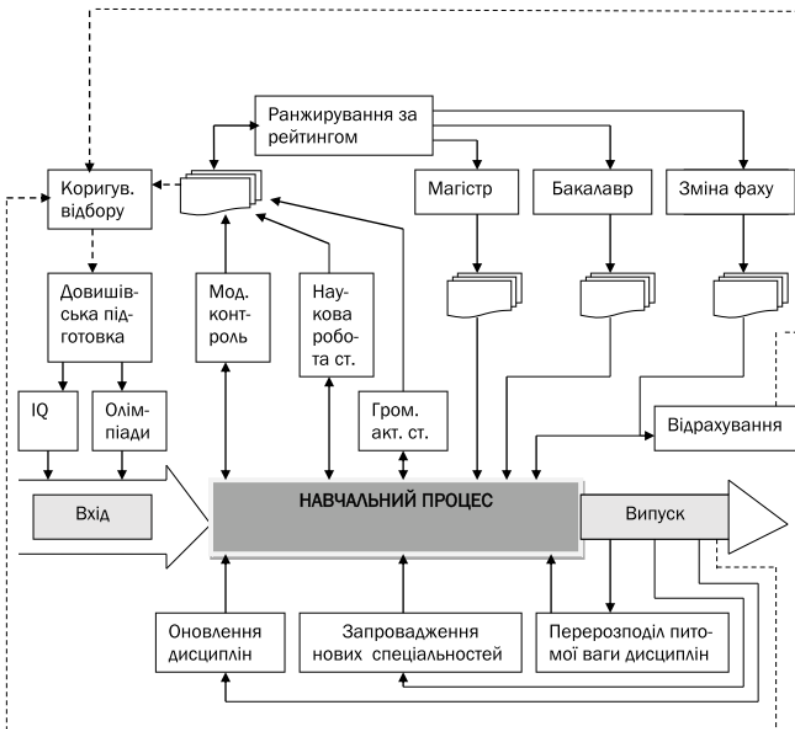


Рис. 5. Блок-схема системи «Якість – Випускник»

Результати модульного контролю, наукової і громадської діяльності студентів надходять у файли, заведені на кожного зі студентів, звідки інформація надходить у блок ранжирування за рейтингом, де відбуваються перманентні процедури (вони запроваджуються протягом усього періоду навчання після кожного модульного контролю), які дозволяють оцінювати кожного студента з точки зору того, чи він є перспективним для орієнтування на науково-дослідну чи викладацьку

роботу і, відповідно, отримання кваліфікації «магістр», чи краще йому мати на увазі роботу в промисловості у сфері експлуатації устаткування і, відповідно, отримати кваліфікацію «бакалавр», чи, нарешті, йому треба змінити фах (перейти на інший факультет, де його знання і навички можуть бути більш плідно використані), або й відрахуватися із ЗВО і перейти в інший заклад освіти. Інформація з виходу системи (тобто згідно з оцінками якості випускників з боку установ, де вони влаштувалися на роботу) враховується як субблоками «Оновлення дисциплін», «Запровадження нових спеціальностей» і «Перерозподіл питомої ваги дисциплін» (коли замовники молодих спеціалістів пропонують цей захід), так і блоком коригування критеріїв відбору абітурієнтів.

Для успішного запровадження системи, що пропонується, необхідно здійснити реалізацію таких етапів на шляху покращання якості навчально-виховного процесу.

Викладання:

– Передбачити в робочих планах внесення коректив, які б відобразили сучасний рівень розуміння проблем, що постають перед державою, і врахували вимоги, пов'язані з нагальною потребою реформування всіх складових процесу навчання.

– Завершити терміново роботу над створенням навчальних посібників на електронних носіях для дисциплін, що викладаються.

– Орієнтувати студентів на розвиток нетрадиційних методів мислення і методів правдоподібних міркувань.

– Суттєво підсилити контроль за якістю викладання дисциплін.

– Організувати регулярне підвищення кваліфікації викладачів.

Контроль знань:

– Особливу увагу звернути на вдосконалення модульного контролю.

– Запровадити модульно-рейтингову систему оцінювання практичних і семінарських занять.

– Запровадити зворотний зв'язок результатів модульного контролю з реформуванням форм і змісту навчального процесу.

Наукова робота:

– Інтегрувати в тематику курсових і дипломних робіт студентів найсучасніші досягнення науки і техніки.

– Залучати до наукової роботи викладачів кафедр, студентів старших курсів.

– Сприяти кооперації навчальних і наукових закладів задля вирішення актуальних проблем сучасності.

Виховна робота:

– Звернути увагу на необхідність створення атмосфери взаємної поваги в стосунках між студентами і викладачами, яка базується на таких підвалинах, як точність і пунктуальність, ввічливість, толерантність, стриманість, взаємна зобов'язаність, чесність.

– усвідомити, що спілкування на неформальному рівні допоможе не тільки знайти спільну мову, налагодити контакти із студентами, але й завоювати довіру і авторитет, що, зі свого боку, вдосконалять не лише виховну, навчальну й науково-дослідну роботу, але й стимулюватимуть громадську активність у ЗВО.

Організація й ефективне використання системи, що пропонується, звичайно, вимагають не тільки коштів, але й суттєвого коригування «звичних» застарілих підходів до проблеми підготовки як студентів, так і викладачів. Але альтернативи цьому процесу не існує: або система «Якість – Випускник» (запропонована або якась інша, що відповідає сучасним вимогам вищої школи) запрацює, або наша країна вийде за межі сучасного освітнього простору й залишиться на самоті зі своїми проблемами.

Отже, запропонований підхід до графічного відображення елементів лекції (курсу) допомагає суттєво спростити структурування та викладання матеріалу, сприяє полегшенню засвоєння тем, спрощує конспектування, допомагає зосередитися на тих підрозділах, які потребують більш докладного висвітлення. У той же час підхід до аналізу якості підготовки студентів забезпечить підвищення вимог до фахівців різних рівнів, сприятиме виявленню прихованих можливостей студентів, максимальному використанню їхньої здатності адаптуватися до сучасних вимог життя, нарешті, інтелектуалізації процесів формування сучасної людини як фахівця та активного члена громадянського суспільства.

Список використаних джерел

1. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление. Мінськ: Попурі, 2003. 305 с.
2. Buzan T. Mind map handbook. Thorsons, 2005. 464 p.
3. Єремєєв І.С., Дичко А.О. Моніторинг довкілля. Київ: Центр учбової літератури, 2016. 500 с.
4. Dychko A., Yeremeyev I., Remez N., Kraychuk S., Ostapchuk N. Structural redundancy as robustness assurance of complex geoengineering systems. *E3S Web of Conferences*. 2020. P. 166.

Формування культури розумової праці студентів засобами комп'ютерної візуалізації навчального матеріалу

Вища професійна освіта, від започаткування перших університетів і дотепер, завжди була орієнтована на підготовку фахівців для сфери розумової праці. Спеціаліст вищої кваліфікації повинен опанувати професійну культуру, що в проекції на освітній процес у закладах вищої освіти значною мірою зумовлюється культурою його розумової праці. Це відкриє йому можливість прийняття ефективних рішень у різних галузях професійної діяльності.

Водночас поняття «культура розумової праці» не є достатньо активованим у наукових колах та в освітній практиці. Якщо в минулому столітті було проведено низку суттєвих наукових досліджень у межах фізіології, психології праці, економіки та менеджменту, а також у педагогіці, створено систему нормування розумової та навчальної праці студентів і викладачів, то сьогодні спростувало наші уявлення про те, що фахівці та навіть професіонали вміють керувати своєю розумовою діяльністю. Пандемія COVID-19 цю проблему тільки поглибила.

Як свідчить проведений нами аналіз практики, формування культури розумової праці студентів гальмується відсутністю відповідних теоретичних засад і технології, а новітні інформаційно-комунікаційні засоби навчання не знаходять свого належного застосування в організації ефективної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Тож, зважаючи на швидке зростання обсягів інформації, в якій потрібно своєчасно орієнтуватися високопрофесійному фахівцеві, підвищення питомої ваги розумової діяльності в сучасному суспільному виробництві, серед першочергових завдань закладу вищої освіти постає формування культури розумової праці студентів. Серед сучасних інструментів, які підвищують ефективність цього процесу, виокремлюються засоби комп'ютерної візуалізації навчального матеріалу.

Культура розумової праці студентів, її сутність і зміст

На філософському рівні сутність культури розумової праці визначають фізичні й духовні якості індивіда, включеного в процес праці на суб'єктному рівні [8, с. 20]. Її вивченню присвячено дослідження В. Біблера, П. Гуревича, Л. Когана, В. Кременя, Е. Маркаряна, В. Межуєва та ін.

Ученими (М. Введенським, В. Водовозовим, С. Косіловим, В. Федотовим та ін.) глибоко досліджено психофізіологічні процеси в організмі працюючої людини, зокрема: аналітико-синтетичні функції кори головного мозку, фізіологічні чинники розумової продуктивності й активності, зумовленість розумової праці фізичним станом і тонусом організму.

Між тим науковці галузі психології дослідили психічні структури, які забезпечують формування інструментарію розумової праці, стилю розумової діяльності студентів (Д. Богоявленський, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, Є. Мілерян, С. Рубінштейн, Н. Талізїна та ін.), заклали основи розвитку мотивації до розумової праці, механізми її рефлексивного врегулювання (М. Єрастов, С. Занюк, Є. Ільїн, М. Смульсон та ін.).

Не менший інтерес до вивчення проблеми формування культури розумової праці проявляє й педагогічна наука. Науковцями (Б. Алякринським, Ю. Бабанським, М. Даниловим, І. Раченко, М. Черпінським, В. Шаталовим та ін.) було проведено широкомасштабні дослідження і доведено принципову необхідність наукової організації розумової праці тих, хто навчається.

Установлено, що культура розумової праці студентів забезпечує нарощування рівня організації освітнього процесу, зокрема підвищення якості знань студентів, розвиток їх пізнавальної активності й самостійності, удосконалення всіх когнітивних структур та творчих здібностей, зростання продуктивності навчальної праці при одночасному зниженні навчального навантаження студентів і викладачів, інтенсифікацію самостійної навчальної діяльності та переведення управління нею на рівень самоорганізації.

Проведене дослідження різних позицій науковців щодо сутності культури розумової праці студентів уможливило авторське трактування цього поняття. Під культурою розумової праці учня / студента розуміємо змістову характеристику якісного рівня організації процесу щодо оволодіння ним соціально-історичним

досвідом людства, конкретизації та трансляції системи норм і ціннісних настанов в управлінні навчальною інформацією, що забезпечує високий ефект і результат навчання, дозволяє раціонально, якісно й продуктивно при найменших витратах енергії виконувати будь-яку розумову роботу та вирішувати навчально-пізнавальні завдання [7, с. 44–45; 19].

У зовнішньому плані цей феномен проявляється через здійснення студентом навчальної та розумової праці раціонально і якісно з найменшими витратами часу. У внутрішньому плані він є індивідуальним інтелектуальним потенціалом студента (мотиваційно-вольовий, організаційно-діяльнісний, рефлексивно-продуктивний компоненти), що в особистісному плані розумової діяльності проявляється як стабільна ієрархічна цілісність провідних ціннісних орієнтацій: ерудиції, пізнавальної самостійності, пізнавальної активності, академічної доброчесності, творчості, які регулюють індивідуальну й соціальну поведінку студента, служать базою для постановки й здійснення навчальних, пізнавальних і практичних розумових завдань, забезпечують осмислення розумових дій у світлі ідеалів, оцінних суджень, матеріальних та духовних цінностей.

Формування культури розумової праці студентів відбувається під впливом відібраних і вибудованих елементів змісту, методів, прийомів і організаційних форм навчання, спеціально змодельованих навчальних процедур, реалізація яких спроможна актуалізувати здатності студентів до ефективної розумової праці, досягнення прогнозованих рівнів особистісного розвитку через присвоєння ними цінностей культури розумової праці.

Психолого-педагогічні особливості візуалізації навчального матеріалу

Як відомо, на відміну від інтенсивного, під час екстенсивного навчання ємність мозку використовується лише на 15–20%. Водночас інтенсивні методи, які вводяться без належного фізіологічного обґрунтування, потребують надмірно великих витрат розумової енергії. Отже, суперечність між актуальними інформаційно-технічними засобами, розробленими для потреб ефективного навчання в умовах цифрового суспільства, та наявними методами, які застосовуються у ЗВО, виокремлює

проблему розробки інструментарію, що забезпечує ефективність та продуктивність розумової праці студентів. Серед таких сучасних інструментів вирізняються технології візуалізації знань, які забезпечують компактність, виразність та динамічність подання змісту навчального матеріалу, можливість організації навчання на відстані, у зручному режимі.

Існує багато інтерпретацій визначення поняття «*візуалізація*». В універсальному словнику української мови під візуалізацією розуміють демонстрацію фізичного явища або процесу у зручній для зорового сприйняття формі [10].

Ширше, ніж можливість зорового сприйняття, візуалізацію розуміє Н. Бровка, оскільки остання впливає на органи чуття того, хто навчається, розвиває емоційно-ціннісне ставлення до здобутих знань [4].

Як згортання розумових змістів у наочний образ трактує візуалізацію А. Вербицький, вказуючи на те, що, будучи сприйнятим, образ може бути розгорнутий і служити опорою розумових та практичних дій [5].

Г.Токмань процес візуалізації визначає як кодування, інтерпретацію, передавання інформації за допомогою зорової презентації – реалістичних і асоціативних образів, кольорів, графічних схем [16].

В основі візуалізації лежать важливі психологічні процеси. В. Шаталовим було встановлено, що для кращого розуміння навчальна інформація має бути сформована в образ. Під час візуалізації він нормалізується, систематизується та скорочується. Студент, який засвоїв навчальну інформацію через візуалізацію, зможе реконструювати її зміст, встановити зв'язок між фактами, сформулювати висновки, що дозволяє організувати продуктивну розумову працю [19].

Серед форм подання навчального матеріалу шляхом візуалізації виділяють: опорний конспект, фрейми, логічно-символьні моделі, блок-схеми, граф-схеми, інтелект-карти, аплети (динамічні моделі), скрайбінг [2, с. 51]. Коротко охарактеризуємо деякі з них.

Технологія *опорних конспектів*, розроблена В. Шаталовим, ґрунтується на важливих психологічних закономірностях розумової діяльності. Зокрема «опора» є орієнтовною основою дій, способом

зовнішньої організації внутрішньої розумової діяльності індивіда. «Опорний сигнал» – це асоціативний символ (знак, слово, діаграма, візерунок тощо), що замінює певне семантичне значення. Зі свого боку, «опорний конспект» – це система опорних сигналів у вигляді короткого умовного конспекту.

Опорний конспект або схеми, за визначенням В. Шаталова, є системою опорних сигналів, які мають структурний зв'язок і є наочною конструкцією, що заміщає систему значень, понять, ідей як взаємозалежних елементів. Складається опорний конспект на основі узагальнення та «згортання» знань за допомогою символів, схем, таблиць, графіків [19].

У практиці викладання переважно використовуються заздалегідь підготовлені опорні конспекти, наприклад, для пояснення складних понять, взаємозв'язків між поняттями, запам'ятовування зразків тощо. На рис. 1 запропоновано орієнтовну методику роботи з опорними конспектами [11].

З точки зору психофізіології знання засвоюються, систематизуються й зберігаються в довготривалій пам'яті як компактні когнітивні ментальні структури. Ця закономірність стала основою для побудови фреймової моделі як засобу візуалізації навчального матеріалу. «Фрейм» (з англ. frame – «рамка», «основа», «каркас», «схема», «модель») – структура даних для презентації певного концептуального об'єкта, мінімально можливий опис певного об'єкта. Інформація стосовно фрейму міститься в слоті (складовій, терміналі фрейму), який має ім'я й атрибутивні ознаки. Усі фрейми взаємопов'язані в єдину фреймову систему, що містить у вигляді елементів порожні комірки, в які може багаторазово перезаписуватися певна інформація [2, с. 52].

Фрейм може об'єднувати й систематизувати велику кількість ієрархічно сформованої інформації, що дає змогу під час візуалізації вбачати зв'язки, взаємозалежності й підпорядкування елементів знань, пов'язувати матеріал теми чи кількох тем горизонтально та вертикально. Візуалізація знань у вигляді фрейму передбачає: 1) виокремлення ключових аспектів, провідних понять у досліджуваному матеріалі; 2) визначення їх сутнісних ознак; 3) їх порівняння та зіставлення; 4) установлення ієрархії; 5) знаково-змістове «згущення» навчального матеріалу шляхом переведення інформації в графічно-символічну, структуровану форму [2].

Графічно створені схеми є такими собі опорами, що служать інструкцією для побудови орієнтовної основи майбутньої навчально-пізнавальної діяльності студентів. Приклад фреймової структури навчального матеріалу подано на рис. 2 (стрілками в кожному слоті показано можливість нових ієрархічних зв'язків).



Рис. 1. Методичний конструкт організації розумової праці студентів з використанням опорного конспекту

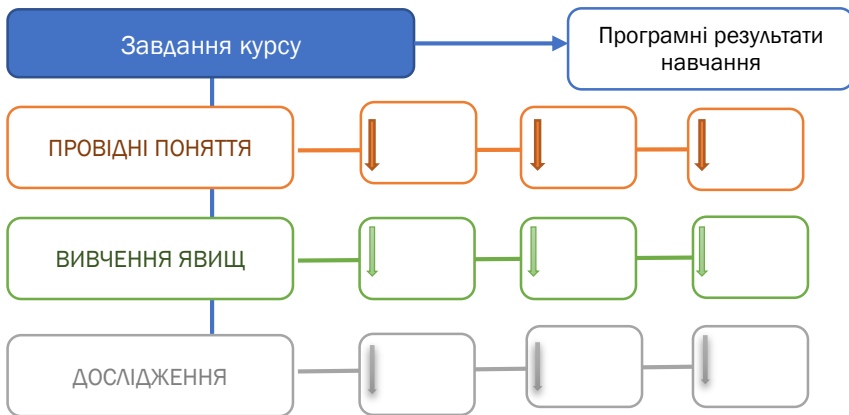


Рис. 2. Фреймова структура на прикладі змісту навчальної дисципліни

Для виділення з тексту істотних ознак певних ключових понять використовуються *граф-схеми*. Для застосування вказаного методу слід вибрати дієслово, яке пов'язує ключове поняття (іменник) і його істотну ознаку. Тобто з метою виключення будь-яких суперечностей відбувається розділення ключового слова на «слова-гілочки».

Прикладами граф-схем є схеми «Фішбоун» (риб'ячі кісточки) або діаграми Ішикави, які є візуальним прийомом інформації, що нагадує кістяк риби. Головна ідея фіксується за основним остовом, а до неї у вигляді кісточок приєднуються описи понять чи характеристик, які впливають на головну ідею (рис. 3).

Відомий фахівець у питаннях розвитку інтелекту Т. Б'юзен винайшов ще один спосіб візуалізації – *інтелект-карти* – спосіб зображення процесу мислення за допомогою нелінійних деревоподібних схем. У своїх працях науковець вказував на те, що людське мислення має гілкову структуру, де кожне поняття пов'язане з іншими поняттями, зі свого боку, ці інші поняття пов'язані з третіми й так далі. Тому робота з інтелект-картами позитивно впливає на формування культури розумової праці студентів, оскільки вчить коротко й чітко формулювати думки, структурувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [20].

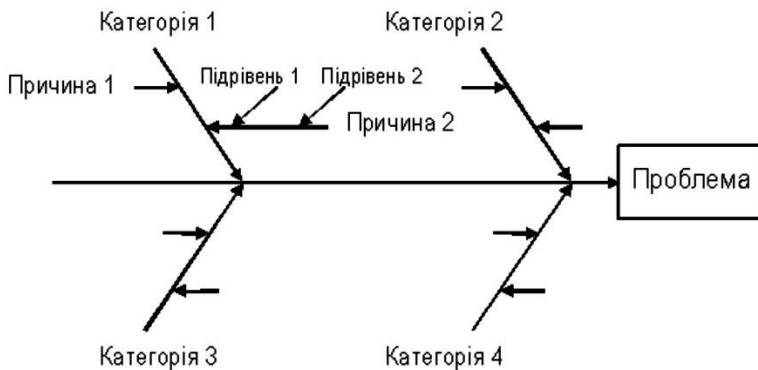


Рис. 3. Діаграма Ішикави

Карта має так звану радіальну структуру, віддалено нагадує дерево, або павука, або восьминога, або все, що має центр та гілки. Процедура роботи над створенням інтелект-карти передбачає певну логічну послідовність дій. У центрі аркуша ілюструється головне зображення (родове поняття, явище чи проблема). Від нього відводяться ключові гілки першого рівня до зображень, що ілюструють конкретні концепції, пов'язані з центральним образом. Рекомендується, щоб гілки відображали найкращі ідеї, які розкривають ці асоціативні зв'язки. Далі гілки першого рівня будуть продовжуватися гілками другого рівня, і так доти, поки все питання не буде чітко опрацьоване або завдання не буде вирішено. Блоки недоцільно розміщувати досить щільно, щоб у подальшому їх доопрацьовувати, оточувати новими зв'язками, гілками, даними, прикладами тощо [12] з метою розгортання розумової діяльності.

Технологія для створення інтелект-карт має назву *майндмепінгу*. Ця технологія дозволяє ефективно фіксувати нові факти та ідеї, встановлювати між ними взаємозв'язки, відновлювати інформацію [12].

Інфографіка є однією з форм графічного та комунікаційного дизайну навчального матеріалу, призначеного для швидкого та зрозумілого подання інформації. *Інфографіка* – це інформаційний блок, створений за допомогою зображення і типографічних елементів, який супроводжує або замінює текстову інформацію;

вона передає сенс, зміст або дані не за допомогою тексту, а суто графіки [17]. Ознакою інфографіки є збереження сенсу в зображенні, з якого прибрані текстові пояснення.

Інфографіка не лише організовує великі обсяги інформації, вона також чіткіше показує зв'язок між об'єктами та фактами у часі та просторі, демонструє тенденції, а отже, й напрями розумових процесів. Цей інструмент візуалізації широко використовується в підручниках та в усіх типах довідників [22].

У наукових працях поширеним є підхід Н. Смірної, яка поділяє всі можливі варіанти інфографіки за рівнем складності на три категорії:

- графіки і таблиці, які для свого створення потребують мінімального планування та мінімальних графічних зусиль (дизайнерська робота зводиться до стандартного виконання), головні критерії – правильно задані параметри аналізу, достовірність і повнота інформації;

- логічні схеми та реконструкції, для якісного виконання яких потрібне належне програмне забезпечення, заздалегідь розроблена системи стилів;

- інфографічні розповіді – складні інформаційні пакети, що можуть поєднувати попередньо зазначені види інфографіки. Головний критерій тут – художність виконання [14].

Зроблений огляд засобів візуалізації (інтелект-карти, інфографіки, опорні конспекти) визначає їх суттєве значення для плідної розумової праці студентів завдяки реалізованим у них фізіологічним і психологічним механізмам її інтенсифікації.

Однією з технологій візуалізації навчального матеріалу є технологія розвитку критичного мислення *Кластери* – спосіб графічної організації матеріалу, що дозволяє зробити наочними розумові процеси, які відбуваються під час опрацювання поняття чи групи понять. Кластер є відображенням нелінійної форми мислення, іноді його інтерпретують як «наочний мозковий штурм» [15]. Методичний конструктор кластера подано на рис. 4.

Застосування технології кластерів дозволяє структурувати та інтенсифікувати розумову працю студентів, охопити надлишковий обсяг інформації. У подальшій роботі, аналізуючи кластер, студенти конкретизують напрями вивчення й дослідження теми. Залежно від дидактичної мети викладач може організувати індивідуальну

самостійну роботу студентів або колективну діяльність у вигляді спільного обговорення. Задля цього може бути використана технологія *скрайбінгу*.

1. Посередині чистого аркуша (ним може бути поле комп'ютерної програми) пишуть ключове слово або речення, що є головним поняттям чи ідеєю виучуваної теми
2. Навколо головного поняття розташовують слова або речення, що виражають ідеї, факти, образи, які є аналогічними чи асоціативними
3. Під час опрацювання головного поняття його зв'язки з похідними поняттями відображаються у вигляді ліній чи стрілок
4. Далі аналізується кожне з понять другого рівня, його зміст та структура, приклади застосування, і за необхідності ці поняття доповнюються поняттями третього, четвертого рівнів тощо
5. До отриманої структури додається графічна, цифрова й символна інформація
6. Формується інформаційне поле теми, що вивчається, у вигляді інтелект-карти

Рис. 4. Методичний конструкт «Кластеру»

Скрайбінг це процес покрокової візуалізації складного за змістом матеріалу, коли графічне зображення синхронізується з ключовими моментами аудіо-ряду. Цінність цієї технології в інтенсифікації розумової праці студентів полягає в тому, що, по-перше, під час скрайбінгу задля сприйняття матеріалу залучаються одночасно різні органи чуття (слух, зір, уява), по-друге, відбувається фіксація головних аспектів виучуваної теми, по-третє, створюється логічний ланцюг понять і взаємозв'язків між ними [3].

У практиці викладання може бути використаний скрайбінг як за підтримки комп'ютерних засобів візуалізації (ефекти анімації для офісних додатків, віртуальні робочі дошки, дошки в Zoom тощо), так і «магнітний» скрайбінг, коли готові зображення кріпляться на презентаційну магнітну дошку відповідно до тексту пояснення, підготовленого викладачем заздалегідь.

Інструменти й технології комп'ютерної візуалізації знань

Для побудови засобів візуалізації залучають різні рішення, з-поміж яких виокремлюють комп'ютерні та безкомп'ютерні. Перші спираються на широко пропонувані комп'ютерні програми, у яких розробниками передбачено можливості візуального подання абстрактних об'єктів, процесів, їх моделей на екрані та надалі в друкованому вигляді.

Потужним інструментом, що сприяє формуванню культури розумової праці студентів, суттєво підвищує розуміння студентами складного навчального матеріалу, є комп'ютерна візуалізація.

Н. Білошапка тлумачить поняття «засоби комп'ютерної візуалізації (ЗКВ)» як комп'ютерні програми, в яких можна візуально подати на екрані комп'ютера абстрактні математичні об'єкти та процеси, їх моделі в компактній формі (за необхідності в різних ракурсах) або, навпаки, у деталях – з можливістю демонстрації внутрішніх взаємозв'язків складових частин, що приховані у реальному світі [3].

Основними цілями процесу формування культури розумової праці студентів на основі використання засобів комп'ютерної візуалізації є [9, с. 394]:

- реалізація соціального замовлення сучасного суспільства;
- розвиток особистості студента;
- підвищення ефективності та якості навчального процесу.

У реалізації перелічених вище цілей покликані допомогти засоби комп'ютерної візуалізації, що дозволяють у процесі формування культури розумової праці студентів об'єднати в собі як традиційну статистичну інформацію, так і динамічну. Вплив засобів комп'ютерної візуалізації на формування культури розумової праці студентів проявляється в такому:

- візуалізація навчального матеріалу сприяє кращому засвоєнню його наукової структури;
- з'являється можливість самостійного вибору темпу засвоєння нового навчального матеріалу;
- відкривається можливість маніпулювання інформацією, що сприяє ефективності організації самостійної роботи та повторенню раніше вивченого;
- динамічна інформація активізує одночасну роботу різних видів пам'яті, що, у свою чергу, збільшує ступінь сприйняття інформації та підвищує ефективність розумової праці студента.

Засоби комп'ютерної візуалізації загалом поділяють на два типи: програмні засоби загального призначення і програмні засоби спеціального призначення.

Програмні засоби загального призначення передбачають подання навчального матеріалу в компактному, логічному, цілісному вигляді. Серед них головне місце посідають графічні редактори, які дозволяють користувачеві створювати, редагувати та перетворювати графічні зображення. Графічні редактори поділяються на такі види:

– *растрові редактори* – призначені для створення дискретного малюнка, який складається з фіксованої кількості пікселів; переважно використовуються для роботи з готовими зображеннями, зокрема для створення колажів або редагування світлин. Серед растрових графічних редакторів відзначимо *Microsoft Paint, Corel Photo-Paint, Adobe Photoshop, Live Picture, Macromedia XRes, Micrografx Picture Publisher, Paint Shop Pro*;

– *векторні редактори* – призначені для створення малюнків з простих геометричних об'єктів – кіл, багатокутників, довільних кривих. Кожен зі створених у такому редакторі об'єктів можна обертати, розтягувати, нахилити, модифікувати, незалежно від інших об'єктів. До числа найвідоміших векторних редакторів належать *Adobe Illustrator, Corel Xara, Macromedia FreeHand, CorelDRAW, Inkscape*;

– *тривимірні графічні редактори* – оперують з об'єктами у тривимірному просторі, застосовуються для моделювання об'єктів геометричної форми. Найпоширенішими є *Maya, SoftImage, 3D-Studio Max, LightWave3D*.

Проте успішна робота з такими програмними засобами потребує специфічних художньо-графічних здібностей та умінь. Тож, далі ми розглянемо ті інструменти комп'ютерної візуалізації, якими може оволодіти будь-яка пересічна людина на рівні компетентності.

До програмних засобів загального призначення О. Семеніхіна та Н. Білошапка включають:

- 1) офісні пакети прикладних програм з об'єктами Smart-Art;
- 2) програми для реалізації технології майндмепінгу;
- 3) програми для створення інфографіки;
- 4) програми для створення скрайбінг-презентації [13].

Smart-Art – це технологія, яка надає можливість користувачеві

презентувати продукти розумової діяльності в текстових документах у вигляді схем. Використання цього типу графічних об'єктів дає змогу зробити викладання й засвоєння нового матеріалу алгоритмічним, наочним і чітким.

За потреби можуть бути застосовані спеціальні програмні середовища, деякі з них ми наведемо далі.

Xmind – програмний засіб для створення інтелект-карт, що встановлюється на різні ОС (Windows / Mac / Linux). Програма містить великий набір готових шаблонів, які можна редагувати і створювати на їх основі власні візуальні продукти. Інструментарій програмного засобу дає змогу експортувати документи в Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, формат PDF, формат зображення (bmp, jpg, gif та png). У програми є кілька версій: безкоштовна з урізаними можливостями і платна з розширеним функціоналом [18]. Основним недоліком у використанні безкоштовної версії програмного засобу *Xmind* є неможливість додавання до інтелект-карти зображень, формул, відео, аудіо тощо. Інакше кажучи, інтелект-карти можуть містити лише текстову та символічну інформацію.

FreeMind є безкоштовною програмою для створення карт пам'яті, яка працює на будь-якій платформі, що підтримує Java. Програма має розширені можливості експортування у формати png, jpeg, xml, html, xhtml, OpenDocument Text; плагін для експорту в svg і pdf. Експорт xhtml дозволяє створити карту знань з посиланнями на зовнішні джерела. У цілому програма має всі необхідні інструменти та функції для створення якісних інтелект-карт [18].

MindManager – комерційне програмне забезпечення для управління засобами візуалізації. Перед створенням інтелект-карти у зазначеній програмі користувачу слід обрати спосіб її створення. Можна створити порожню карту і додати на неї всі необхідні дані, або обрати шаблон, або частину існуючої карти як основи для нової карти. Карти MindManager можуть бути експортовані в Microsoft Word, PowerPoint, Visio і Project, збережені як веб-сторінки, і у вигляді PDF-документів. Слід зазначити, що можливості програми MindManager у стильовому оформленні інтелект-карт різних типів є досить широкими.

MindMup 2 For Google Drive є локальною програмою для створення ментальних карт, що інтегрується для користувачів Google Drive. Інтелект-карти, створені у цьому онлайн-сервісі, зберігаються

автоматично. Проте обмеженими є можливості в експортуванні карт знань для безкоштовної версії: експортувати можна лише об'єкти обсягом не більше ніж 100 кБ. До того ж зберігатися інтелект-карти на Google Drive можуть лише протягом 6 місяців. Індивідуальний Gold-пакет відкриє можливість створювати карти знань обсягом до 100 Мб та зберігати їх на Google Drive. Корпоративний Gold-пакет знімає будь-які обмеження для створення інтелект-карт.

Bubble.us є відносно безкоштовним локальним програмним середовищем для створення простих карт знань та їх експорту у форматі зображень. У програмі можна змінювати колір та шрифт тексту, колір вузлів, загальну колірну схему інтелект-карти.

Сьогодні існує розмаїття онлайн-сервісів та програмного забезпечення, що дозволяють візуалізувати інформацію. Варто навести приклади таких помічників у візуалізації та описати їх можливості.

Easel.ly (<https://www.easel.ly/>) – дозволяє швидко створити презентаційний матеріал у вигляді інфографіки з використанням діаграм та малюнків на основі готових шаблонів. Інтерфейс зручний, з функцією перетягування, що неодмінно означає легкість та інтуїтивність під час роботи. Сервіс пропонує редагування тем, заготовок, шаблонів, має величезну «бібліотеку» графіків, стрілок, зображень, блок-схем, шрифтів і кольорних палітр, з якими легко працювати та виконувати основні операції з побудови зображень.

Visme (<https://www.visme.co/>) – приклад візуалізованої платформи, в якій можна створювати презентації, анімації, банери, інфографіки, звіти, форми та багато іншого. До особливостей цього ресурсу слід віднести таке: велика кількість шаблонів, підтримання відео й аудіо; можливість налаштовувати іконки, стилі та шрифти; забезпечити конфіденційні рішення щодо власної роботи; надання до 1 Гб для збереження напрацювань; завантажувати матеріали форматами PDF та HTML 5.

Piktochart (<https://piktochart.com/>) – дозволяє створювати інфографіку, презентації, плакати, звіти та листівки, після чого їх можна одразу використовувати чи поширювати в глобальній мережі Інтернет. Готовий продукт можна відправити в соціальні мережі та пов'язані додатки.

Canva (<https://www.canva.com/>) – цікавий та ефективний онлайн-інструмент у створенні візуалізації. Інтуїтивно зрозумілий

інтерфейс та «швидка дизайнерська допомога» – такі словосполучення описують це середовище. Характеризується використанням багатосторінкових шаблонів і видозмінювання їх за допомогою бібліотеки графічних елементів. Приємним бонусом є можливість безкоштовно завантажити виконані продукти в розширеннях PNG чи PDF.

Venngage (<https://venngage.com/>) – дозволяє створювати звіти, плакати, афіши, інфографіки, перетягуючи елементи шаблону. У ньому також подано заготовки до карти, порівняльної таблиці та графіка. Можна завантажити продукт у PNG чи PDF, поширити його у соцмережі, пропонується також реєстрація платного профілю. URL-публікація продукту в Інтернеті є цілком безкоштовною.

З метою створення якісної візуалізації вихідна інформація про об'єкт вивчення має бути ретельно відібраною і належним чином систематизованою; необхідно врахувати ті психологічні механізми, що забезпечать правильне й чітке сприйняття візуального контенту студентами.

Результати дослідницької роботи

З метою вивчення стану проблеми формування культури розумової праці студентів у процесі навчання математичних дисциплін нами було проведено діагностичний експеримент. У ході діагностичного експерименту ми намагалися з'ясувати вплив засобів комп'ютерної візуалізації на формування культури розумової праці під час навчання математичних дисциплін у закладах вищої освіти. На цьому етапі дослідження брали участь 110 студентів технолого-педагогічних та інженерно-педагогічних спеціальностей Криворізького державного педагогічного університету та Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Оцінювання вміння використовувати засоби комп'ютерної візуалізації у процесі виконання математичних завдань відбувалося за допомогою анкети на визначення оцінки рівня обізнаності з технологіями комп'ютерної візуалізації.

Результати анкетування показали, що 88% студентів розуміють сутність опорних конспектів; 34% студентів знайомі з такою формою візуалізації навчальної інформації, як інтелект-карти; 16% – мають уявлення стосовно інфографіки. Усі студенти зазначили, що засоби

комп'ютерної візуалізації на лекційних і практичних заняттях з дисципліни «Вища математика» не застосовуються. Третина студентів вказали, що викладач пропонує використовувати при виконанні індивідуальних завдань засоби комп'ютерної візуалізації. Лише 16% студентів при підготовці до занять та при виконанні індивідуальних завдань використовують засоби комп'ютерної візуалізації. Приблизно чверть студентів (26%) знайомі з хмарним сервісом Bubble.us та програмним засобом FreeMind. Усі опитані студенти не знайомі з хмарними сервісами MindMup 2 For Google Drive та Mindomo Basic і програмами Xmind та Mindjet MindManager. Серед опитаних студентів хмарними сервісами та програмними засобами користуються 11%. З об'єктами Smart-Art знайомі близько половини опитаних (55%), однак для візуалізації навчального матеріалу ними користується тільки 16% студентів. Студенти недостатньо розуміють сутність інфографіки, її відмінність від схем та рисунків. Чимало опитаних студентів (46%) зазначили, що знайомі з графічними редакторами для створення візуалізації, проте не всі змогли вказати відповідне програмне середовище.

Такі результати свідчать про те, що більшість студентів не володіють умінням використовувати засоби комп'ютерної візуалізації у процесі вивчення математичних дисциплін.

Під час емпіричного дослідження відбувалося структурування розумової праці студентів та її інтенсифікація засобами візуалізації навчального матеріалу шляхом розробки й апробації технологічної схеми та методичних конструктів організації провідних видів розумової праці студентів у процесі навчання математичних дисциплін через запровадження технологій розвитку критичного мислення, скрайбінгу, майндмепінгу за допомогою комп'ютерних та безкомп'ютерних засобів наочності.

Підсумувавши дані діагностичних зрізів, зіставивши отримані дані з показниками рівнів сформованості в студентів культури розумової праці за показником «уміння використовувати засоби комп'ютерної візуалізації у процесі виконання математичних завдань», було визначено ступінь ефективності запропонованих засобів (табл. 1).

Кількісний аналіз даних табл. 1 показує поступові якісні зрушення в рівнях оволодіння студентами експериментальної групи умінням використовувати засоби комп'ютерної візуалізації у процесі виконання

математичних завдань. Якісний стрибок у ступені сформованості в студентів експериментальної групи культури розумової праці спостерігається після змістово-процесуального етапу, спрямованого на засвоєння досліджуваного уміння.

Таблиця 1

Динаміка рівнів сформованості в студентів культури розумової праці за показником «уміння використовувати засоби комп'ютерної візуалізації у процесі виконання математичних завдань»

Рівень	Етап					
	Організаційно-методичний		Змістовно-процесуальний		Контрольно-корекційний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Початковий	24,5	24,6	15,1	22,8	9,4	19,3
Низький	45,3	45,6	41,5	43,9	32,1	42,1
Достатній	20,8	19,3	30,2	22,8	39,6	24,6
Творчий	9,4	10,5	13,2	10,5	18,9	14
K_m	19,2	19,3	23,6	20,2	28,0	22,2

У контрольній групі зрушення пов'язані з природним процесом адаптації студентів до процесу вивчення вищої математики. Узагальнені результати подано в табл. 2.

Таблиця 2

Порівняльна динаміка рівнів сформованості у студентів культури розумової праці у процесі навчання математичних дисциплін за показником «уміння використовувати засоби комп'ютерної візуалізації у процесі виконання математичних завдань» (%)

Рівень	Експериментальна група		Контрольна група	
	Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту
Початковий	24,5	9,4	24,6	19,3
Низький	45,3	32,1	45,6	42,1
Достатній	20,8	39,6	19,3	24,6
Творчий	9,4	18,9	10,5	14,0
χ^2 -критерій	39,9 > 11,3, $p = 0,01$		4,0 < 11,3, $p = 0,01$	

Як бачимо з табл. 2, за результатами експерименту в контрольній групі в рівнях сформованості культури розумової праці за показником «уміння використовувати засоби комп'ютерної візуалізації у процесі виконання математичних завдань» значущих змін не відбулося. Натомість в експериментальній групі спостерігається позитивна динаміка в рівнях.

Таким чином, розумова праця є провідним аспектом навчально-пізнавальної діяльності студентів. Цей феномен передбачає оволодіння прийомами та способами мислення, розвиток можливостей та здібностей особистості. Тому питання формування культури розумової праці студентів з точки зору запровадження студоцентрованого підходу є важливою педагогічною проблемою.

Культура розумової праці студента є змістовою характеристикою якісного рівня організації процесу щодо оволодіння ним соціально-історичним досвідом людства, конкретизації та трансляції системи норм і ціннісних настанов в управлінні навчальною інформацією, що забезпечує високий ефект і результат навчання, дозволяє раціонально, якісно й продуктивно за найменших витрат енергії виконувати будь-яку розумову роботу та вирішувати навчально-пізнавальні завдання. До чинників формування культури розумової праці студентів належать засоби комп'ютерної візуалізації.

Комп'ютерна візуалізація розглядається як додаток, в якому можна детально й наочно подати на екрані комп'ютера абстрактні об'єкти та процеси, їх моделі в компактній формі. Зроблений огляд засобів візуалізації (інтелект-карти, інфографіка, опорні конспекти) визначає їх суттєве значення для формування культури розумової праці студентів завдяки реалізованим у них фізіологічним і психологічним механізмам її інтенсифікації. Завдяки їх використанню швидкість сприйняття інформаційних потоків за допомогою візуальних зображень значно зростає і, як наслідок, розумова праця студента стає інтенсивнішою і продуктивнішою.

Упровадження засобів комп'ютерної візуалізації відбувається шляхом використання технологій розвитку критичного мислення, майдмепінгу й скрайбінгу.

Список використаних джерел

1. Бачевська І.В. Особливості формування математичної компетентності студентів гуманітарно-педагогічного коледжу у процесі вивчення математики. *Вісник Чернігів. нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Сер. : Педагогічні науки.* 2011. Вип. 93. С. 14–18.
2. Безуглий Д.С. Технології візуалізації навчального матеріалу у фаховій підготовці сучасного вчителя. *Вісник Черкаського університету.* 2016. № 11. С. 50–54.

3. Білошапка Н. Використання засобів комп'ютерної візуалізації при формуванні інтелектуально-графічної культури майбутнього фахівця. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 4. С. 11–20.
4. Бровка Н.В. Интеграция теории и практики обучения математики как средство повышения качества подготовки студентов. Минск: БГУ, 2009. 243 с.
5. Бутенко Л.А., Ігнатович О.Г., Швирка В.М. Структурно-логічні схеми. Таблиці. Опорні конспекти. Есе. Навчальні презентації: рекомендації до складання : метод. посіб. для студ. Старобільськ, 2015. 112 с.
6. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
7. Іванова Г.І. Формування культури розумової праці студентів у процесі навчання математичних дисциплін: дис. ... д-ра фіз.-мат. наук: 011 Освітні, педагогічні науки. Кривий Ріг, 2020. 311 с.
8. Коган Л.Н. Социология культуры: учебное пособие. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 1992. 120 с.
9. Кузовлева Н. В. Воспитание культуры умственного труда магистрантов и аспирантов в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Орел, 2016. 250 с.
10. Куньч З.Й. Універсальний словник української мови. Тернопіль: Навчальна книга, 2005. 846 с.
11. Методика применения «опорных конспектов» в общеобразовательной школе. Понятие «опорного конспекта». URL: <https://cutt.ly/RfZaAHx>.
12. Олійник Т.А. Застосування технології картування мислення (майндмеппінгу) на уроках хімії старшої профільної школи. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 2 (1). С. 63–69.
13. Семеніхіна О., Білошапка Н. Про використання вчителями математики засобів комп'ютерної візуалізації. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2018. № 1 (87). С. 289–301.
14. Смирнова Н. Роль инфографики в современном информационном бизнес-пространстве. *Социально-гуманитарное знание: история и современность*. 2011. С. 304–305.
15. Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів». Підготовлено для проекту «Читання та письмо для розвитку критичного мислення». Київ: НМЦ Інтелект, 1998. 350 с.
16. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник. К.: Академія, 2012. 312 с.
17. Трушко Е.Г., Шпаковский Ю.Ф. Инфографика как современный способ представления информации. *Труды БГУ. Сер. 4, Принт- и медиатехнологии*. Минск : БГУ, 2017. № 1 (195). С. 111–117.

18. Хренова В.В. Технологія розроблення лекції у формі інтелек-карти з використанням програмного продукту XMind 2013 (на прикладі дисципліни художньо-творчого циклу). *Dynamics of the development of world science. Abstracts of the 8th International scientific and practical conference. Perfect Publishing. Vancouver, Canada. 2020. Pp. 901–911.*

19. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. Из опыта работы школ г. Донецка. Москва: Педагогика, 1977. 120 с.

20. Buzan T., Buzan B. The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential. Dutton Adult. UK: JA KUBU, 1994. 322 p.

21. Ivanova H., Lavrentieva O., Eivas L., Zenkovych I., Uchitel A. The students' brainwork intensification via the computer visualization of study materials. Proceedings of the 7th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2019)/ Edited by Arnold E. Kiv, Mariya P. Shyshkina. Kryvyi Rih, Ukraine, December 20, 2019. Vol. 2643. P. 185–209. <http://ceur-ws.org/Vol-2643/paper10.pdf>

22. Zimmermann W., Cunningham S: Visualization in Teaching and Learning Mathematics. Mathematical of America, Washington, 1991. P. 1–8.

ВИСНОВКИ

У монографії сконцентровано зусилля науковців у вирішенні нагальних питань освіти XXI ст., формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців, що здатні забезпечити їм конкурентні переваги на ринку праці, а освітнім інституціям – на ринку освітніх послуг. Водночас встановлено й обґрунтовано зв'язки між складовими професійної компетентності, з одного боку, та ключовими й сутнісно важливими компетентностями особистості сучасного суспільства – з іншого. Загалом узагальнення наведених авторами положень дозволяє зробити такі висновки:

– Моделювання системи професійної освіти має спиратися на положення системного, професіографічного й парадигмального підходів, розглядати явища і процеси з позицій системно-історичного (ретроспективного), ситуаційного, структурно-функціонального, причинно-наслідкового і прогностичного аналізу.

– Дослідження змісту професійної компетентності фахівця має охоплювати етапи становлення відповідної професії як соціального інституту, що пов'язаний із соціально-економічною сферою суспільства тієї чи іншої епохи, зважати на вимоги професії з боку суспільства та особистості майбутнього фахівця.

– Компетентнісна професійна освіта країни перебуває в складних зв'язках з освітніми структурами інших країн, орієнтується на спільні для європейського суспільства завдання підготовки конкурентоспроможного фахівця, що зумовлює потребу у вивченні та творчій адаптації передового педагогічного досвіду для реалій вітчизняного освітнього простору.

– Професійна освіта XXI ст. має складну розгалужену структуру, реалізується поетапно, має тенденцію до ранньої професіоналізації та професійного навчання впродовж життя. Це передбачає необхідність розробки заходів і механізмів подолання девальвації професійної компетентності й запровадження програм додаткової і доповнювальної професійної освіти та підвищення кваліфікації фахівців.

– Виняткові можливості для моделювання систем професійної освіти та її компонентів надають сучасні комп'ютерно орієнтовані технології, що вможливають візуалізацію концептуальних ідей,

урахування специфіки професійної підготовки, тенденцій розвитку спеціальності та програм саморозвитку майбутніх фахівців.

– В умовах підвищеного попиту на дистанційну освіту розвитку потребують педагогічні технології електронного, змішаного й мобільного навчання, спрямовані на формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Матеріали монографії не претендують на вичерпність ідей моделювання компетентнісної професійної освіти. В умовах глобалізації, стрімкого розвитку гуманітарних та інформаційних технологій постіндустріального суспільства з'являються нові актуальні спеціальності та виходять з ринку праці професії технократичної епохи. Цей процес, безумовно, потребує постійного оновлення теоретико-методологічних засад і технологічних підходів професійної освіти. Між тим залишається незмінною глибоко гуманістична й людинотворча сутність професійної освіти та виховання, що спрямовані на підготовку успішного й самореалізованого фахівця, людини культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентного подхода. *Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»*. Москва: Исследоват. Центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 30 с.
2. Березюк Т.П. Модель формування професійної компетентності майбутніх менеджерів в умовах ВЗО. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. Вип. 11. С. 28–35.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. Київ: ІЗІН, 1998. 204 с.
4. Біницька К.М. Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04, 011. Тернопіль, 2018. 559 с.
5. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное обучение: опыт разработки парадигмы. Ростов-на-Дону, 1997. 126 с.
6. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
7. Волкова Н.П. Интерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
8. Гаркуша І.В. Формування риторичної культури майбутніх фахівців з реклами у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. наук із соц. комунікацій: 27.00.01. Дніпропетровськ, 2015. 20 с.
9. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова Кабміну України від 21 серпня 2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>
10. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
11. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
12. Зимняя И.А. Компетентный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект). *Высшее образование сегодня*. 2006. № 8. С. 20–26.

13. История коворкинга. URL: <http://ecoworking.ru/about>
14. Иванова Г.І. Формування культури розумової праці студентів у процесі навчання математичних дисциплін: дис. ... д-ра пед. наук: 011 Освітні, педагогічні науки. Кривий Ріг, 2020. 311 с.
15. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс (эмоционально-коммуникативные аспекты педагогического творчества) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ленинград, 1985. 48 с.
16. Карамушка Л.М., Філь О.А. Формування конкурентноздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій): монографія. Київ: ІНК ОС, 2007. 268 с.
17. Коваленко І.І., Бідюк П.І., Гожий О.П. Вступ до системного аналізу: навч. посіб. Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили, 2004. 148 с.
18. Кодекс Республики Беларусь об образовании 243-З от 13.01.2011 г.: Официальный текст: текст Кодекса приводится по состоянию на 19 сентября 2018 г. Доступ из Национального правового Интернет-портала Республики Беларусь.
19. Кристопчук Т.Є. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського союзу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 559 с.
20. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высш. шк., 1990. 119 с.
21. Мантула Т.І. Проектна технологія: теорія і практика. Кіровоград: ПОЛІМЕД-Сервіс, 2008. 150 с.
22. Миленин, А.М. Стратегия ЕС в молодежной политике: предварительные итоги, проблемы и перспективы. *Современная Европа*. 2017. № 4. С. 50–56.
23. Морзе Н.В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2003. 408 с.
24. Орлов В.Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 2004. 391 с.
25. Пахомова О.В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загальнопедагогічної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04, Кіровоград, 2011. 213 с.

26. Педагогічна творчість і майстерність: [Хрестоматія] / [укл. Н.В. Гузій]. Київ: ІЗМН, 2000. 168 с.

27. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / ред. Е.С. Полат. Москва: Академия, 1999. 224 с.

28. Поліщук Л.П. Професійна підготовка вчителів початкової школи Англії в умовах євроінтеграції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2011. 20 с.

29. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ: А.П.Н., 2002. 136 с.

30. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.

31. Савина, А.К. Образование в Европейском союзе. *Проблемы современного образования*. 2014. № 2. С. 53–64.

32. Сапожников С.В. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Ялта, 2014. 630 с.

33. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

34. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Логос, 1999. 272 с.

35. Сивуха С.В. Человеческий капитал. Новейший социологический словарь. Минск: Книжный дом, 2010. 1328 с.

36. Сінгаєвський С.М. Фізичне виховання – здоров'я школярів: Методологічні, змістово-спрямувальні та управлінські основи впровадження в практику: монографія. Кам'янець-Подільський. 2002. 312 с.

37. Содержание и методика психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы: компетентностный подход / О.Л. Жук [и др.]; под общ. ред. А.И. Жука. Минск: БГПУ, 2017. 232 с.

38. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / І.Д. Зверева, О.В. Безпалько, С.Я. Харченко та ін.; ред.: І.Д. Зверєвої, Г.М. Лактіонової. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.

39. Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів». Підготовлено для проекту «Читання та письмо для розвитку критичного мислення». Київ: Інтелект, 1998. 350 с.

40. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): [монографія]. Запоріжжя: ЗДУ. 2003. 442 с.

41. Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі : монографія / кол. авторів; за ред. О.О. Лаврентьєвої, О.П. Крупського, Є.В. Намлієва. Дніпропетровськ: Акцент ПП, 2014. 360 с.

42. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / М.С. Добрякова, И.Д. Фрумин [и др.]. Москва: Высшая школа экономики, 2020. 472 с.

43. Университет в современном обществе: БГУ в стране и мире / С.В. Абламейко [и др.]; под общ. ред. акад. С.В. Абламейко. Минск: БГУ, 2015. 311 с.

44. Усманова С.М. Тенденції розвитку системи вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Ялта, 2011. 301 с.

45. Фитценц Я. Рентабельность инвестиций в персонал: измерение экономической ценности персонала / пер. с англ.: М.С. Меньшикова, Ю.П. Леонова; под общ. ред. В.И. Ярных. Москва: Вершина, 2006. 320 с.

46. Фіцула М.М. Педагогіка: [навч. посіб. для студ. вищ. пед. закладів освіти]. [3-тє вид., перероб. і доп.]. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 232 с.

47. Хинш Р., Виттманн С. Социальная компетенция. Практическое руководство по тренингу / пер.с нем. Харьков: Гуманитарный Центр, 2005. 162 с.

48. Хлебнікова Т.М. Організація особистісно зорієнтованого навчання в системі післядипломної освіти. Харків: Основа, 2019. 128 с.

49. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. К.: Преса України, 2003. 320 с.

50. Якиманская И.З. Технология личностно-ориентированного образования. Москва: Сентябрь, 2000. 116 с.

51. Arnet-Clark I., Smeets-Cowan R., Kühnis J. Competences in Teacher Education at Schwyz University of Teacher Education (HHSZ), and the Swiss Education Policy. *Pädagogische Hochschule Schwyz*. 2015. P. 88–100. URL: <http://www.phsz.ch>

52. Butcher T. *Coworking: Locating Community at Work*. Melbourne: RMIT University, 2013. 156 p.

53. Buzan T. *Mind map handbook*. Thorsons, 2005. 464 p.

54. Gupta Anil K. *The Co-Working Space Concept*. Leforestier: CINE Term project Anne, 2009. 87 p.

55. Gurstein P. *Wired to the World, Chained to the Home*. Vancouver: Canada: University of British Columbia Press, 2001. 132 p.

56. Ivanova H., Lavrentieva O., Eivas L., Zenkovych I., Uchitel A. The students' brainwork intensification via the computer visualization of study materials. *Proceedings of the 7th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2019)* / Edited by Arnold E. Kiv, Mariya P. Shyshkina. Kryvyi Rih, Ukraine, December 20, 2019. Vol. 2643. P. 185–209. <http://ceur-ws.org/Vol-2643/paper10.pdf>

57. Jones D., Sundsted T., Bacigalupo T. *I'm Outta Here! How Coworking is Making the Office Obsolete*. TX: Not an MBA Press, 2009. 147 p.

58. Kamin M. *Soft Skills Revolution: A Guide for Connecting with Compassion for Trainers, Teams, and Leaders*. New York: John Wiley & Sons, 2013. 235 p.

59. Key «Soft Skills» that Foster Youth Workforce Success: Toward a Consensus across Fields / L. Lippman, R. Ryberg, R. Carney, K. Moore. *Child Trends*. URL: <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/2015-24WFCSOFTSKILLS1.pdf>

60. Korzeniowski L.F. *Menedżment. Podstawy zarządzania*. Kraków: Wyd. EAS, 2010. 214 s.

61. Lenik P. *Motywatory pozapłacowe czyli droga do nowej jakości pracowników. Przedsiębiorstwa i administracja publiczna*. Warszawa: Difin, 2012. 164 s.

62. Newman K.S. *Chutes and Ladders: Navigating the Low-wage Labor Market*. New York : Russel Sage Foundation, 2006. 395 p.

63. Pavlyk O., Bilokonna N., Lysevych O. Modernization of the professional training of a future teacher of a modern primary school. *Innovative scientific researches: European development trends and regional aspect*. Riga, Latvia: "Baltija Publishing", 2020. P. 252–273.

64. Quality Education and Competencies for Life. Workshop 3. Background Paper. 2004. 6 p.

65. Spencer L.M., Spencer S.M. Competence at work: models for superior performance. New York: John Wiley, 1993. 25 p.

66. Tulgan B. Bridging the Soft Skills Gap: How to Teach the Missing Basics to Today's Young Talent. New York: John Wiley & Sons, 2015. 271 p.

67. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One / Ed. by Julia González, Robert Wagenaar. University of Deusto, 2004. 317 p. URL: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf

68. Volkova N., Zinukova N., Vlasenko K., Korobeinikova T. Soft skills, their development and mastering among post graduate students. *The International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2020) Methodology of Learning, Education and Training*. 2020. Vol. 75. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207504002>

69. Volkova N., Tokarieva A., Karpova M. Training as an effective way to develop the future pediatricians' readiness to work in a team. *Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School: monograph* / Edit. I.F. Prokopenko, I.M. Trubavina. Prague, 2020. P. 592–603.

70. Whiddett S., Hollyforde S. A practical guide to competencies: how to enhance individual and organizational performance. B.: London CIPD, 2003. 764 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Венцева
Надія Олександрівна** професор кафедри менеджменту та адміністрування Бердянського державного педагогічного університету, м. Бердянськ, Україна, доктор педагогічних наук, доцент.

**Волкова
Наталія Павлівна** завідувач кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро, Україна, доктор педагогічних наук, професор.

**Гаркуша
Інеса Вікторівна** доцент кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро, Україна, кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент.

**Гром
Олена Алімівна** аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро, Україна.

**Дичко
Аліна Олегівна** професор кафедри геоінженерії Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна, доктор технічних наук, професор.

**Дубінський
Сергій
Володимирович** доцент кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро, Україна, кандидат економічних наук, доцент.

**Дяденчук
Альона Федорівна**

старший викладач кафедри «Вища математика і фізика» Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного, м. Мелітополь, Україна, кандидат технічних наук.

**Еремєєв
Ігор Семенович**

професор кафедри автоматизованого управління технологічними процесами Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського, м. Київ, Україна доктор технічних наук, професор.

**Іванова
Галина Ігорівна**

асистент кафедри інформатики та прикладної математики Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг, Україна, доктор філософії у галузі освіти / педагогіки зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки.

**Карапєтрова
Олена
Володимирівна**

доцент кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро, Україна, кандидат психологічних наук, доцент.

**Король
Анжела Миколаївна**

доцент кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг, Україна, кандидат педагогічних наук, доцент.

**Корольова
Лариса Вікторівна**

викладач кафедри англійської філології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, Україна.

**Крижановський
Андрій Євгенович**

асистент кафедри ортопедичної стоматології ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України», м. Дніпро, Україна, кандидат медичних наук.

**Крупський
Олександр Петрович**

доцент кафедри маркетингу та міжнародного менеджменту Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, Україна, кандидат психологічних наук, доцент.

**Лаврентьєва
Олена
Олександрівна**

професор кафедри педагогіки та психології Університету імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро, Україна, доктор педагогічних наук, професор.

**Лебідь
Ольга Валеріївна**

професор кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро, Україна, доктор педагогічних наук, доцент.

**Лисевич
Олександра
Вікторівна**

доцент кафедри початкової освіти Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг, Україна, кандидат педагогічних наук, доцент.

**Марусинець
Мар'яна Михайлівна**

професор кафедри психології та педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна, доктор педагогічних наук, професор.

**Михайлик
Фелікс
Володимирович**

асистент кафедри економічної соціології і психології підприємницької діяльності Білоруського державного економічного університету, м. Мінськ, Білорусь, магістр філософських наук.

**Наумов
Дмитро Іванович**

доцент кафедри соціальної політики та ідеології Академії управління при Президентові Республіки Білорусь, м. Мінськ, Білорусь, кандидат соціологічних наук, доцент.

- Наход
Світлана Анатоліївна** викладач кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро, Україна, кандидат педагогічних наук.
- Олійник
Ірина Вікторівна** доцент кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро, Україна, кандидат педагогічних наук, доцент.
- Оніщук
Лариса Миколаївна** доцент кафедри фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», м. Полтава, Україна, кандидат педагогічних наук, доцент.
- Пахомова
Олена
Володимирівна** доцент кафедри англійської філології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, Україна, кандидат педагогічних наук, доцент.
- Резван
Оксана Олексіївна** завідувач кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова, м. Харків, Україна, доктор педагогічних наук, професор.
- Рибалко
Ліна Миколаївна** завідувач кафедри фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», м. Полтава, Україна, доктор педагогічних наук, професор.

**Савицький
Костянтин
Вікторович**

незалежний дослідник, м. Мінськ, Білорусь,
магістр соціологічних наук.

**Сапожников
Станіслав
Володимирович**

професор кафедри інноваційних технологій
з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля,
м. Дніпро, Україна, доктор педагогічних
наук, професор.

**Сімховіч
Валентина
Олександрівна**

професор кафедри економічної соціології і
психології підприємницької діяльності
Білоруського державного економічного
університету, м. Мінськ, Білорусь, доктор
соціологічних наук, професор.

**Стасюк
Юлія Михайлівна**

старший викладач кафедри маркетингу та
міжнародного менеджменту Дніпровського
національного університету імені Олеся
Гончара, м. Дніпро, Україна.

**Стрижак
Олена Олегівна**

доцент кафедри туризму Харківського
національного економічного університету
імені С. Кузнеця, кандидат економічних
наук, доцент.

**Теплицька
Аліна Олександрівна**

доцент кафедри природничо-наукової
підготовки, ПУ «Вищий навчальний
заклад «Міжнародний гуманітарно-
педагогічний інститут «Бейт-Хана»,
м. Дніпро, Україна, кандидат педагогічних
наук.

**Халанчук
Лариса Вікторівна**

асистент кафедри «Вища математика і
фізика» Таврійського державного
агротехнологічного університету імені
Дмитра Моторного, м. Мелітополь, Україна.

**Юринець
Зорина
Володимирівна**

професор кафедри менеджменту
Львівського національного університету
імені Івана Франка, м. Львів, Україна,
доктор економічних наук, професор.

Наукове видання

**МОДЕЛЮВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ**

Монографія

Електронне видання

Редактор М.С. Кузнецова

Комп'ютерна верстка А.Ю. Такій

ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля».
49000, м. Дніпро, вул. Січеславська Набережна, 18.
Тел. (056) 720-71-54, e-mail: rio@duan.edu.ua
Свідоцтво ДК № 5309 від 20.03.2017 р.