

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2019 р., № 66, Т. 1

Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, професор;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кочарян А. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Пагута М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор;

Даріуш Скальські – доктор педагогічних наук (Республіка Польща).

Технічний редактор: Н. Кузнєцова

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 66. 184 с. Т. 1.

Сайт видання:

www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Міністерства юстиції України
про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія KB № 15844-4316P від 16.10.2009 р.

Видавець:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Державного комітету
інформаційної політики, телебачення
та радіомовлення України
про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3321 від 25.11.2008 р.

*Входить до Переліку фахових видань,
в яких можуть публікуватися результати
дисертаційних робіт на здобуття наукових
ступенів доктора і кандидата наук з педагогічних
наук, на підставі Наказу МОН України
від 29.12.2014 № 1528 (Додаток 11).*

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

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою
Класичного приватного університету
(протокол № 1 від 25.09.2019 р.)

Усі права захищені.
Повний або частковий передрук і переклади дозволено
лише за згодою автора і редакції.
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць
«Педагогіка формування творчої особистості
у вищій і загальноосвітній школах»
обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора
і не відповідає за фактичні помилки,
яких він припустився.

Адреса редакції:

Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б.
Телефони/факс: +38 098 24 61 364.

Здано до набору 02.09.2019.
Підписано до друку 30.09.2019.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ЗМІСТ**ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

<i>К. С. Криворотько-Тайфур</i> РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ НІМЕЧЧИНИ (XIX СТ. – 1990 Р.).....	5
<i>Л. В. Кругленко</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА» У ВІТЧИЗНЯНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	9
<i>Г. В. Підлужна, О. М. Марущак</i> СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК МЕТОДИКИ ЧИТАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (XIX – СЕРЕДИНА XX СТОЛІТТЯ).....	13
<i>Т. Д. Побоча</i> УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ НАПЕРЕДОДНІ «ПЕРЕБУДОВИ» (70-ТІ РР. XX СТ).....	19
<i>А. Я. Цюприк</i> ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМИ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УКРАЇНІ НАПРИКІНЦІ XX – НА ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ.....	24

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>О. Г. Волков, В. А. Волкова</i> СТВОРЕННЯ МЕЛОДІЇ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ В МЕТОДИЦІ МУЗИЧНОГО КОНСТРУЮВАННЯ.....	30
<i>Го Сінхуа</i> СИМФОНІЧНА МУЗИКА ЯК ОДИН ЗІ СТИМУЛІВ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ КИТАЮ.....	36
<i>Г. І. Горохова</i> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.....	40
<i>Ю. В. Грицкова, В. О. Кириліва</i> ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ МАЙБУТНІХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	47
<i>Т. М. Дорошенко</i> СУТНІСТЬ І ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ АВІАЦІЙНИХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	51
<i>С. Я. Козут</i> ПЕДАГОГІКА ПРАЦІ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	56
<i>Н. М. Компанець</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	61

<i>М. В. Кондратова</i> ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ КОЛЕДЖУ БУДІВНИЦТВА Й АРХІТЕКТУРИ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ У СТУДЕНТІВ.....	65
<i>Л. І. Короткова</i> КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ВИРОБНИЧОГО КЛАСТЕРА.....	70
<i>Мей Фан</i> ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ОСВІТІ.....	75
<i>Н. В. Меркулова, О. В. Канарова</i> ДО ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	79
<i>Н. В. Меркулова, Ю. В. Шевченко</i> ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТЬЮТОРІВ У СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	83
<i>Т. С. Сахно</i> ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДНИК СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	88
<i>Чжоу Ілей</i> НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМУ В МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ.....	93

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>М. Ф. Бирка</i> АЛГОРИТМІЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У СВІТІ VUCA.....	97
<i>О. Д. Ворощук, О. В. Луц</i> ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА АГРЕСИВНУ ПОВЕДІНКУ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ.....	103
<i>А. М. Літкевич</i> ФАНДРАЙЗИНГ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА РЕСУРСНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	108
<i>Ю. В. Огарь</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПІДРУЧНИКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ УЧНІВ 10–11 КЛАСІВ.....	113
<i>Д. О. Шутюв</i> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ЯК СУБ'ЄКТА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	119

ВИЩА ШКОЛА

<i>О. І. Башкір</i> ПЕРСПЕКТИВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ КАФЕДР ПЕДАГОГІКИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	127
---	-----

<i>О. С. Белякова, Л. М. Макар</i> ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІНТЕРВЕНЦІЙ.....	131
<i>В. Г. Вем'ян</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНШОМОВНОЇ ПИСЬМОВОЇ ДІЛОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	136
<i>В. Д. Волошин</i> МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ У ПРОЦЕСІ ВОГНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ПІДГОТОВКИ З ОСОБИСТОЇ БЕЗПЕКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ.....	141
<i>С. І. Горбань</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ХУДОЖНИКІВ САКРАЛЬНОГО ЖИВОПИСУ.....	145
<i>Т. М. Горохівська</i> ДО ПРОБЛЕМИ СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ «ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» І «ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА» ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	150
<i>В. О. Гринько</i> РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	156
<i>Т. В. Джаман</i> НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК ГОЛОВНИЙ СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНИЙ ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	161
<i>Джоу Юнь</i> МЕТОДИ ТА ФОРМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СПІВУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КИТАЙСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ.....	166
<i>Т. В. Зубехіна</i> ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВЕБ-КВЕСТ В ЕЛЕКТРОННОМУ НАВЧАННІ.....	170
<i>Г. І. Іванова</i> ВИКОРИСТАННЯ КОУЧИНГУ ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ І НАВИЧОК ОПТИМАЛЬНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ПРАЦІ.....	174
<i>О. С. Казачінер</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 016 «СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА» ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	179

ІСТОРИЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.091.39(430)(043.5)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.1>

К. С. Криворотько-Тайфур

аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ НІМЕЧЧИНИ (XIX СТ. – 1990 Р.)

Статтю присвячено здійсненню ретроспективного аналізу розвитку ідей професійної підготовки вчителів у Німеччині починаючи з XIX ст. і до її об'єднання у 1990 р., у ході якого виокремлюються етапи означеного процесу. Автор звертає увагу на позитивні зрушення та негативи у підготовці вчителів і суттєві зміни у системі освіти Німеччини на кожному з етапів.

На першому етапі (початок XIX ст. – 1917 р.) здійснювалася диференціація між підготовкою вчителів гімназії, яка завжди вважалася науково та теоретично зорієнтованою, і підготовкою вчителів народної школи, що була переважно практичною. Другий етап (1918–1933 рр.) відзначався поглибленням змісту підготовки вчителів, її професійним спрямуванням, використанням методів роботи у групі, обговоренням практичного досвіду студентів у педагогічних академіях під час існування Веймарської республіки. Третій етап (1934 – кінець 50-х рр. XX ст.) характеризувався регресивним характером педагогічної освіти внаслідок повернення до вчительських семінарій, спрощенням і консерватизмом підготовки учителів. На четвертому етапі (початок 60-х рр. – кінець 80-х рр. XX ст.) відбувалося реформування системи професійної підготовки у ФРН і НДР у напрямі інтеграції вищих педагогічних шкіл з університетами, здійснювалася орієнтація підготовки вчителів на практичний досвід.

У публікації розкривається зміст професійної підготовки майбутніх учителів, що складалася з двох частин: теоретичної та практичної. Теоретична підготовка характеризувалася низьким рівнем, прагматичним спрямуванням програм загальної та спеціальної освіти, відривом теорії від практики, великим навантаженням, навчальною роботою у фазі практичної підготовки. На початку 80-х рр. починається організаційно-структурна перебудова у системі педагогічної освіти ФРН. Передусім пропонується реформування підготовки вчителів із метою покращення їх теоретичної підготовки.

Ключові слова: підготовка вчителів Німеччини, вчитель гімназії, вчитель народної школи, етапи підготовки вчителів Німеччини, вчительські семінарії, педагогічні академії, вищі педагогічні навчальні заклади.

Постановка проблеми. Інтеграція суспільства у європейську спільноту, зміцнення культурно-освітніх і соціально-економічних зв'язків України із зарубіжними державами, прагнення України стати органічним складником світового освітнього простору актуалізує потребу вивчення досвіду організації педагогічної освіти, накопиченого в провідних зарубіжних країнах. Важливою у визначенні стратегії розвитку освіти є потреба у збереженні та примноженні національних здобутків, оптимальне поєднання інноваційних ідей і досягнень вітчизняної та світової педагогічної думки.

Однією з європейських країн, що має високорозвинену систему вищої освіти загалом та акцентує увагу на якісній підготовці педагогічних кадрів, є Німеччина. Надбання німецької системи освіти в цьому контексті можуть стати корисними, адже ця

країна порівняно недавно, долаючи майже такі, як і в Україні, соціально-економічні труднощі, шукала ефективні шляхи вищої педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми освіти Німеччини в різні історичні часи вивчали німецькі педагоги О. Анвайлер, О. Вільманн, Р. Вінкель, К. Гюнтер, А. Дістервег, Ф. Паульсен, Ф. Ратке.

Проблемі підготовки учителів приділяли увагу представники німецької класичної та сучасної педагогіки: Б. Армбрустер, Й. Бастіан, Ф. Бухбергер, Т. Зандер, Г. Мехнерт, М. Мюрманн, В. Паллаш, Р. Пройс та ін.

Особливості змісту та структури педагогічної освіти Німеччини є предметом вивчення українських дослідників (Н. Абашкіна, С. Бобраков, І. Гуревич, Н. Козак, О. Матвієнко, Т. Мойсеєнко, Н. Махія).

Внесок у дослідження системи освіти Німеччини зробили російські науковці Б. Вульфсон, О. Сльцова, З. Малькова, Л. Писарева, Л. Пискунов, Т. Яркіна та ін.

Мета статті. Головна мета цієї роботи – на основі ретроспективного аналізу розкрити особливості розвитку професійної підготовки вчителів Німеччини на різних історичних етапах.

Виклад основного матеріалу. Система професійної підготовки вчителів у Німеччині має більш ніж 200-річну історію становлення та розвитку і тісно пов'язана із суспільними й економічними відносинами в країні та за її межами [2, с. 13].

На початку XIX ст. у Німеччині була створена державна система підготовки вчителів, що спиралася на засновану В. Гумбольдтом гуманістичну концепцію навчання та виховання [3, с. 266]. Водночас професія вчителя визнавалася незалежною, тому виникла проблема практичної спрямованості навчального процесу. Тоді в Німеччині виокремлюються два основні типи вчителів: «шультмейстер» – вчитель-практик, викладач народної школи, дуже добре обізнаний у питаннях методики. Такий вчитель одержував освіту у вчительській семінарії. Інший тип вчителів – «вчений» – викладач середньої школи або гімназії з університетською освітою. Такий вчитель був теоретиком [1, с. 21].

Підготовка зазначених типів педагогічних кадрів відрізнялася змістом, формами та методами. Незалежно від спеціалізації підготовка майбутніх вчителів гімназії проходила в 2 етапи: перший – університетський, який характеризувався переважно здобуттям науково-теоретичних знань і тривав від 4 до 6 років, і другий – семінарський, що мав дати можливість випробувати набуті знання на практиці. У підготовці вчителів гімназії університетські дисципліни були домінуючим компонентом навчального процесу; практиці приділялася лише незначна увага, тому спостерігався суттєвий відрив університетської теорії від практичної діяльності студентів.

Був і інший тип вчителів – вчителі народної школи. Підготовка вчителів для роботи в народній школі розпочалася дещо раніше [6], ніж підготовка вчителів для гімназії, та проходила в учительських семінаріях. Підготовка вчителів у вчительських семінаріях мала професійно-практичний характер, питанням науково-теоретичної підготовки уваги майже не приділялося.

У системі народної освіти учительська семінарія вважалася навчальним закладом значно нижчого рівня, ніж середня школа, програма підготовки обмежувалася лише необхідним матеріалом. Тож для випускників учительських семінарій актуальною проблемою була відсутність необхідних спеціально-наукових знань для роботи у народній школі.

У період з 1918 по 1932 рр. підготовка вчителів гімназії здійснювалася в університетах Німеччини та залишалася незмінною. Зупинимося на підготовці вчителів народних шкіл. Ще задовго до 1918 р. велися суперечки щодо можливості підготовки вчителів народних шкіл в університетах. Критика стосувалася питань недосконалості системи організації підготовки вчителів в учительських семінаріях, передчасної та вузької спеціалізації, незбалансованого поєднання дисциплін теоретичного та практичного характеру, низького рівня знань [4, с. 484].

Однак структурні зміни почалися лише зі встановленням Веймарської республіки. У 1919 р. у Пруссії почався процес поступового перетворення учительських семінарій на педагогічні академії [3, с. 269], у деяких федеральних землях підготовку вчителів народних шкіл взяли на себе університети. У містах Баварії та Вюртемберзі було збережено семінарську підготовку вчителів [4, с. 484]. У містах Ангальті, Мекленбурзі, Бремені та Стерліці відмовилися від учительських семінарій і користувалися педагогічними закладами інших федеральних земель.

Навчальні плани у педагогічних академіях спрямовувалися на детальне вивчення науки про виховання та на практичне її застосування у народних школах Німеччини. Завдання педагогічних академій полягали у тому, щоб надати студентам можливість набути педагогічні знання й уміння виховної діяльності. Тобто заснування педагогічних академій впливало на здійснення перших спроб у напрямі пристосування курсів теоретичних дисциплін до їх подальшого застосування на практиці.

Підготовка вчителів у педагогічних академіях була позбавлена цілої низки недоліків порівняно з підготовкою в учительських семінаріях. Зміст підготовки значно поглибився, став більш науковим і мав завершений характер. Саме в період існування Веймарської республіки вчителі народних шкіл отримали можливість продовжити свою освіту, робилися спроби у вирішенні проблеми взаємозв'язку теорії та практики, досліджувалися методи роботи в групах, відбувалося обговорення практичного досвіду студентів [2].

Проте позитивні зрушення у підготовці вчителів народних шкіл торкнулися не всіх федеральних земель, а ті землі, де зміни все ж відбулися, так і не змогли повністю звільнитися від пережитків старих традицій підготовки у семінаріях.

Суттєві зміни у системі освіти Німеччини відбулися у 1933 р. зі встановленням націонал-соціалістичного режиму. Тоді всі освітні установи країни підпорядковувалися державі. У 1934 р. вперше в історії Німеччини був створений єдиний для всіх федеральних земель орган, діяльність якого спрямовувалася на планування та корегування діяльності усіх ланок системи початкової, середньої,

професійної та вищої освіти. Університети країни, які протягом століть користувалися необмеженою свободою та незалежністю від будь-яких державних установ, із приходом до влади Гітлера були включені до єдиної системи освіти країни та втратили свою автономію.

У період із 1933 по 1945 рр. шкільна освіта мала т. зв. «комплексний характер», на перший план висувалася ідея про те, що найважливішим у розвитку та становленні особистості є фізичне виховання. Такий підхід дозволяв спрямовувати розумові здібності дитини у необхідне русло й утримувати їх на невисокому рівні розвитку. У шкільних планах перевага віддавалася гуманітарним дисциплінам, фізико-математичні відсувалися на задній план [2, с. 72].

Зміна завдань і цілей, поставлених перед школою новою владою, вплинула і на підготовку вчителів. Розпорядженням, яке вийшло 6 травня 1933 р., створювалися нові навчальні заклади підготовки педагогічних кадрів – вищі школи підготовки вчителів (Hochschulen für Lehrerbildung) [4, с. 484]. Навчальний план у таких вищих школах складався з дисциплін спортивного, мистецького та військового типу, а не з наукових предметів і методики їх викладання. Взагалі через нехтування науковою та методичною підготовкою, перевантаження навчальних планів ідеологічними принципами націонал-соціалізму, відсутність можливостей для особистісного розвитку майбутніх педагогічних кадрів більшість дослідників визначає розвиток системи підготовки вчителів у період із 1933 по 1945 рр. як регресивний [6, с. 410].

Подальший розвиток системи освіти загалом і педагогічної освіти зокрема в Німеччині в період з 1945 по 1989 рр. відбувався в умовах розділення країни на дві держави: на сході утворилася унітарна Німецька Демократична Республіка (НДР) із федеральними землями Бранденбург, Мекленбург-Передня Померанія, Саксонія, Саксонія-Ангальт, Тюрінгія, на заході – Федеративна Республіка Німеччина (ФРН) із федеральними землями Баварія, Баден-Вюртемберг, Берлін, Бремен, Гамбург, Гессен, Нижня Саксонія, Рейнланд-Пфальц, Саар, Північний Рейн-Вестфалія, Шлезвіг-Гольштейн.

За основу організації підготовки вчителів у ФРН було взято відповідні концепти її функціонування у період Веймарської республіки [6, с. 400]. У 1950-х рр. почалося розділення педагогічної освіти на підготовку вчителів для роботи у народних школах (початкових школах (Grundschulen), основних школах (Hauptschulen)), реальних школах (Realschulen) і гімназіях (Gymnasien). Кожна з федеральних земель ФРН встановила свої терміни та місце підготовки вчителів народної школи – від учительських семінарій до вищих шкіл із дворічним і трирічним терміном навчання.

Вчителі гімназії, як і раніше, здобували підготовку в університетах, яка була переважно теоретичною та науково орієнтованою. Система підготовки вчителів народних шкіл мала здебільшого практичний характер.

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів гімназії на цьому етапі розвитку складався з двох частин: теоретичної, після закінчення якої складався перший державний екзамен (erstes Staatsexamen), і практичної, яка тривала від 18 місяців до 3 років і завершувалася другим державним екзаменом (zweites Staatsexamen).

Підготовка вчителів народної школи у цей період характеризувалася низьким рівнем теоретичної підготовки, прагматичним спрямуванням програм загальної та спеціальної освіти, відривом теорії від практики, великим навантаженням, навчальною роботою у фазі практичної підготовки.

Вже на початку 80-х рр. починає відбуватися організаційно-структурна перебудова у системі педагогічної освіти ФРН. Передусім пропонується реформування підготовки вчителів народних шкіл із метою покращення їх теоретичної підготовки. Для досягнення цієї мети згідно з «Загальним законом про вищу школу» (Hochschulrahmengesetz) вищі педагогічні навчальні заклади об'єднуються з університетами. На базі університету утворюються відповідні факультети або інститути [3, с. 269].

Проблема інтеграції вищих педагогічних навчальних закладів до університетів вирішувалася на рівні федеральних земель, але вона є не вирішеною остаточно і досі (федеральна земля Баден-Вюртемберг не погодилася на інтеграцію та пропонує підготовку вчителів у вищих педагогічних школах).

Новою для Німеччини стала система підготовки педагогічних кадрів НДР. Формування цієї системи проходило під впливом СРСР. З 1953 р. підготовка вчителів у НДР здійснювалася за радянською моделлю, тобто орієнтувалася не на тип школи, а на ступені навчання. Відповідно до цієї моделі здійснювалася підготовка вчителів трьох рівнів. Перший рівень – вчителі початкової школи для 1–4 класів. Їх підготовка відбувалася в інститутах для вчителів, рівень підготовки в яких відповідав рівню підготовки в середніх професійних навчальних закладах. Другий рівень – учителі середньої школи (5–10 класи) проходили чотирирічну підготовку в педагогічних інститутах та університетах. Третій рівень – учителі старшої школи (9–12 класи) закінчували п'ятирічний курс навчання в університетах і вищих технічних школах [3]. Практична підготовка вчителів інтегрувалася в навчальний процес, тобто процес підготовки вчителів мав лише одну фазу у цей період. Другого державного іспиту не передбачалося [3].

Після об'єднання Німеччини у 1990 р. система та процес підготовки вчителів у колишній НДР зазнали значних змін і були приведені у відпо-

відність із системою підготовки вчителів у ФРН [4, с. 485]. Також спостерігалось підвищення ролі вчителя в суспільстві та його соціального статусу.

Висновки і пропозиції. Отже, ретроспективний аналіз розвитку ідей професійної підготовки вчителів у Німеччині (XIX ст. – 1990 р.) дав змогу виокремити такі етапи: перший (початок XIX ст. – 1917 рр.) характеризувався диференціацією між підготовкою вчителів гімназії, яка завжди вважалася науково та теоретично зорієнтованою, та підготовкою вчителів народної школи, яка була переважно практичною; другий (1918–1933 рр.) відзначався поглибленням змісту підготовки вчителів, її професійним спрямуванням, використанням методів роботи в групі, обговоренням практичного досвіду студентів у педагогічних академіях під час існування Веймарської республіки. Ці факти можна вважати першими спробами забезпечення практико орієнтованої спрямованості процесу професійної підготовки вчителів; третій (1934 – кінець 50-х рр. XX ст.) характеризувався регресивним характером педагогічної освіти внаслідок повернення до вчительських семінарій, спрощенням і консерватизмом у підготовці вчителів; на четвертому етапі (початок 60-х рр. – кінець 80-х рр. XX ст.) відбувалося реформування системи професійної підготовки у ФРН і НДР у напрямі інтеграції вищих педагогічних шкіл з університетами й орієнтація підготовки вчителів на практичний досвід.

Список використаної літератури:

1. Гаманюк В.А. Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика : монографія / за ред. : М.Б. Євтух. Кривий Ріг : Видавничий Дім, 2012. 375 с.
2. Махиня Н.В. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина XX – початок XXI ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Черкаси, 2009. 210 с.
3. Blömeke S., Reinhold P., Tulodziecki G., Wildt J. Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. *Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn*. Braunschweig:Westermann. Klinkhardt, 2004. S. 262–274.
4. Lehrerausbildung. *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* / Blömeke S., Bohl Th., Haag L., Lang-Wojtasik G., Sacher W. Bad Heilbrunn. Stuttgart: Klinkhardt, 2009. S. 483–490.
5. Kernitz H. Lehrerbildung in der DDR. *Handbuch Lehrerbildung* / Blömeke S., Reinhold P., Tulodziecki G., Wildt J. Bad Heilbrunn. Braunschweig : Westermann. Klinkhardt, 2004. S. 92–110.
6. Müller-Rolli S. Lehrerbildung. *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland / Führ Christoph, Furck Carl-Ludwig. München : C.H. Beck, 1998. S. 398–411.

Kryvorotko-Taifur K. Retrospective analysis of the development of vocational training of German teachers (19th century – 1990)

The article is devoted to the retrospective analysis of the development of the ideas of teacher training in Germany since the nineteenth century and before its merger in 1990, during which the stages of the process were outlined. The author draws attention to the positive and negative developments in teacher training and the significant changes in the German education system at each stage.

Stage One, beginning of the 19th century to 1917: differentiation was made between the preparation of teachers of the gymnasium, which was always considered scientifically and theoretically oriented, and the training of teachers of the public school, which was mostly practical. Stage Two, 1918 to 1934 was marked by the deepening of the content of teacher training, its professional orientation, the use of methods of working in a group, discussion of the practical experience of students in pedagogical academies during the existence of the Weimar Republic. Stage Three, from 1934 to the end of the 1950s, was characterized by the regressive nature of the pedagogical education as a result of the return to teacher seminars, the simplification and conservatism of teacher training. The Fourth Stage, beginning of the 60s to the end of the 80s of the twentieth century, the system of vocational training in the Federal Republic of Germany and the GDR was reformed in the direction of integration of higher pedagogical schools with universities.

The publication describes the content of future teachers' professional training, which consisted of two parts: theoretical and practical. Theoretical preparation was characterized by low level, pragmatic orientation of general and special education programs, separation of theory from practice, high workload and educational work in the phase of practical training. Organizational and structural adjustment in the system of pedagogical education in Germany began in the early 80s. First of all, it is proposed to reform the training of teachers in order to improve their theoretical training.

Key words: *German teacher training, gymnasium teacher, public school teacher, stages of German teacher training, teacher seminars, pedagogical academies, higher education institutions.*

УДК 130.2:37.011

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.2>**Л. В. Кругленко**старший викладач кафедри іноземних мов
Криворізького національного університету

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА» У ВІТЧИЗНЯНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Статтю присвячено визначенню сутності поняття «полікультурна освіта» крізь призму сучасних концепцій освіти в контексті розвитку вітчизняної педагогічної теорії. Констатовано, що розвиток педагогічної науки, її тезаурусу відображає сутнісні зміни у вітчизняному політико-економічному та соціокультурному просторі, потребує оновлення відповідно до провідних соціокультурних тенденцій, серед яких виокремлено розвиток полікультурної освіти. Представлено тлумачення поняття «полікультурної освіти» з позицій компаративного (антидискримінаційна освітня філософія), комунікативного (опанування засобами міжкультурної комунікації), компетентнісного (виконання професійних функцій з урахуванням полікультурного компоненту) і культурологічного (визнання різноманітності та рівності всіх культур) підходів.

На підставі аналізу наукових праць щодо полікультурності в освіті доведено наявність низки внутрішніх суперечностей: 1) у значній кількості поняття «полікультурна» освіта ототожнюється з поняттями «багатокультурна», «інтеркультурна», «кроскультурна», «мультикультурна», «плюралістична» і «транскulturна» освіта; 2) експлікація зарубіжних дефініцій поняття «полікультурна освіта» до педагогічного тезаурусу потребує корекції відповідно до вітчизняних особливостей існування полікультурного суспільства. Тому, зважаючи на ключові положення досліджень вітчизняних вчених, зроблено припущення, що актуальність проблеми полікультурності в освітньому просторі потребує системи педагогічно адаптованих понять, які б відбивали загальні тенденції розвитку світової науково-педагогічної думки та відображали вітчизняну специфіку її розв'язання в умовах полікультурного освітнього середовища. Тому узгодження дефініцій проблемного поля «полікультурної освіти» визначено перспективним напрямом подальших педагогічних досліджень.

Ключові слова: полікультурна освіта, компаративний підхід, комунікативний підхід, компетентнісний підхід, культурологічний підхід.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної педагогічної науки позначений суттєвим оновленням її термінологічного апарату, що пов'язано із загальними тенденціями розвитку світової освітньої думки та реальними зрушеннями у вітчизняній освітній практиці. З цього приводу вважаємо доцільним звернутися до твердження вітчизняної дослідниці М. Сокол, котра констатує наявність «низки проблем у галузі педагогічної понятійної системи, які постають перед сучасною теорією і практикою», та стверджує, що їх породжує «багатозначність педагогічних понять, запозичення іншомовних термінів, введення до наукового обігу нових слів, які поступово стають базовими дефініціями» [9, с. 1]. До кола понять, що останнім часом міцно увійшли до поняттєвого поля сучасної педагогіки, відносимо поняття «полікультурна освіта» та суміжні з ним: «полікультурне виховання», «полікультурна компетентність / компетенція», «полікультурна особистість», «полікультурне суспільство», «полікультурне освітнє середовище», «полікультурний підхід» тощо. Поява, поширення та зміцнення понять полікультурного забарвлення пов'язані зі світовим процесом політи-

ко-економічної та соціокультурної глобалізації, яка відобразилася на розвитку світової системі освіти. Прагнення України увійти до країн європейського співтовариства зумовило необхідність включення до концептуальних засад функціонування освітньої сфери принципу полікультурності, дотримання якого потребувало його адаптації до вітчизняних реалій, шляхом наукового вивчення та інтегрування до української освітнього середовища. Широке використання наведених вище понять спонукало дослідників до конкретизації поняттєвого апарату полікультурності задля визначення доцільності його введення до наукового дискурсу й узгодження із сучасним педагогічним тезаурусом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Студіювання сучасної психолого-педагогічної науки доводить, що проблема полікультурності в освіті викликає велику зацікавленість зарубіжних (Г. Бейкер (G. Backer), Дж. Бенкс (J. Banks), К. Беннет (C. Bennet), Ж. Гай (G. Gay), Д. Голлник (D. Gollnick), С. Ньето (S. Nieto), Д. Садкер (D. Sadker), М. Садкер (M. Sadker), Ф. Чінн (P. Chinn) тощо) та вітчизняних учених (Г. Аббібулаєва,

І. Білецька, Л. Гончаренко, Я. Гулецька, О. Гуренко, О. Івашко, О. Котенко, В. Кузьменко, І. Лощенко, О. Мілютіна, І. Омелянчук, Г. Розлуцька, Н. Якса). Та, попри наявність значної кількості теоретичних і практичних напрацювань науковців у визначеному напрямі, очевидна наявність певних розбіжностей у тлумаченні ключових понять полікультурного поля за умов загального визнання злободенності проблеми та необхідності її розв'язання задля сталого розвитку суспільства та забезпечення особистості безпечною існування в умовах багатоманітності та толерантності.

Мета статті – розгляд сутності поняття «полікультурна освіта» крізь призму низки сучасних концепцій освіти в контексті розвитку вітчизняної педагогічної теорії.

Виклад основного матеріалу. Виникнення поняття та його визнання у науковому просторі пов'язане з низкою чинників, які визначаємо як зовнішні (політико-економічні зрушення, зміни у соціокультурному середовищі та генеза наукової думки) та внутрішні (розвиток самої педагогічної науки, формування педагогічних ідей, концепцій, теорій; оновлення педагогічних парадигм і систем, модернізація методик навчання та педагогічних технологій). Крім того, на думку сучасних дослідників, характерною ознакою нинішньої наукової дійсності є зростання ролі поняттєво-категорійного апарату, що пояснюється «еволюцією міжнародних понятійних елементів педагогіки, концептуалізацією, переосмисленням і наповненням науки новими смислами, прагненням до інтеграції національних термінологічних систем» [9, с. 1]. Одним із проявів цієї тенденції вважаємо застосування понять, пов'язаних із концептом полікультурності, у вітчизняному науково-педагогічному дискурсі.

Аналіз літератури засвідчує, що дослідники констатують відповідність розвитку та провадження полікультурної освіти сучасному розвитку державності України. Зокрема, О. Котенко, визначаючи актуальність проблеми полікультурної освіти для України, наголошує, що ця освіта «сприяє формуванню в особистості готовності до активної діяльності в сучасному соціокультурному середовищі, яка зберігає свою ідентичність, прагне до поваги та розуміння інших культурно-етнічних спільнот, уміє жити в мирі, злагоді із представниками різних расових, етнічних, культурних, релігійних груп» [6, с. 30]. Втім, ключовим поняттям, що все ще потребує свого уточнення, на нашу думку, є поняття «полікультурна освіта», яке тлумачиться вченими у різний спосіб. Тож передусім зазначимо, у сучасній педагогічній науці наявна низка дефініцій поняття «полікультурна освіта», які мають певні розбіжності, що визначається кутом зору того чи того науковця, предметною сферою його вивчення та концептуальним підходом, якого він дотримується.

У дослідженнях, які проводяться у межах компаративного підходу, полікультурність (і полікультурна освіта) визначаються з опорою на міжнародні документи, іноземні словниково-довідкові видання та наукові публікації визнаних вчених. Полікультурна освіта переважно ототожнюється із мультикультурною освітою. Приклад такого визначення знаходимо у публікації І. Ковалинської («Основи полікультурності освітньої системи Великобританії»), де авторка стверджує: «Мультикультурна (полікультурна) освіта – це освітня філософія, яка поважає культурне різноманіття й визнає культурні відмінності, одночасно визнаючи необхідною боротьбу з усіма формами дискримінації за ознаками раси, віку, релігії, здібностей або сексуальної орієнтації» [5, с. 54].

Аналогічний підхід демонструє і Я. Гулецька, яка, досліджуючи полікультурну освіту студентської молоді в університетах США, робить висновок про те, що полікультурна освіта «спрямована на засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання особливостей своєї етнокультурної групи, а також взаємодії всіх культур на принципах взаємопорозуміння, толерантності, діалогу та плюралізму, що є засобом протистояння дискримінації, расизму, шовінізму» [1, с. 3]. Тобто полікультурна освіта розглядається як запобіжник проявам дискримінації як в освітньому середовищі, так і в соціокультурному просторі загалом.

Деяко іншого підходу дотримуються дослідники, котрі вивчають практичні аспекти полікультурної освіти та зосереджують свою увагу на проблемах полікультурної освіти фахівців різних галузей. У таких публікаціях переважає аспект міжкультурної взаємодії з різними соціальними групами, а полікультурна освіта тлумачиться як готовність фахівця до реалізації професійних обов'язків із урахуванням полікультурного компоненту, що забезпечується сформованістю його полікультурної компетентності. Саме полікультурну компетентність тлумачать як «сукупність знань, умінь і суджень, які сприяють засвоєнню студентами знань про культуру різних народів, уявлень про багатоманітність культур; умінь і навичок продуктивної взаємодії з носіями інших культур; набір певних знань і умінь у галузі міжкультурного спілкування» [8, с. 60]. Тож із позицій компетентнісного підходу полікультурну освіту розуміють як складник «професійної підготовки, що спрямовується на формування полікультурної компетентності» [2, с. 50].

Концентруючи увагу на міжкультурній взаємодії, учені визначають полікультурну освіту необхідною для встановлення міжкультурної взаємодії, засобом забезпечення якої стає вивчення іноземних мов. Із цих позицій пропонує розглядати полікультурну освіту, наприклад, О. Іванова [4].

Посилаючись на визначення полікультурної освіти, подані В. Кузьменко, Л. Гончаренко, А. Шафриковою, дослідниця доводить важливість володіння іноземною мовою для сучасної людини та констатує: «Вивчення іноземної мови має нести в собі національні та загальнокультурні цінності, сприяти розумінню і поглибленню знань як про національну культуру, так і про культуру та традиції інших народів, виступати захисником свободи людини з її інтересами, індивідуальними особливостями й надавати змогу для багатопланової самореалізації» [4]. Припускаємо, що розгляд полікультурної освіти з позицій комунікативного підходу – лише один із можливих варіантів тлумачення аналізованого поняття. Проте вивчення іноземних мов, культури тих чи тих народів, зарубіжної літератури тощо, на нашу думку, виступає лише засобом, завдяки якому здійснюється полікультурна освіта в освітньому процесі. Беззаперечно, такий підхід звучує поняття полікультурної освіти.

Проте поняття полікультурної освіти може бути і значно розширене з позицій культурологічного підходу. Таке бачення полікультурної освіти запропонувала Е. Кучменко, коли (спираючись на В. Кузьменка) зазначила, що «полікультурна освіта, в загальному розумінні, – така освіта, для якої ключовими поняттями є культура як уселюдське явище; це засіб допомоги особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їхньому прагненні до миру, злагоди, прогресу через культурний розвиток» [7, с. 240]. Власне, цей культурологічний підхід максимально наближений до компаративного підходу та, як і компаративістика (що вже визнана окремим науковим напрямом), претендує на самовизначення як «полікультурна педагогіка». Її появу констатують Т. Дем'яненко та С. Кірсанова, коли стверджують: «Полікультурна педагогіка – молода наука, однак її актуальність очевидна, бо вона оцінена сьогодні як неодмінний інструмент виходу з кризи виховання й освіти, що сприяє гармонізації відносин представників різних цивілізацій і культур» [3, с. 49]. Виокремлення цього напрямку мало б вважатися передчасним, якби на сайті Київського університету імені Бориса Грінченка з 2014 р. не було розміщено програму навчальної дисципліни «Полікультурна педагогіка» (автор Л. Паламарчук). Отже, полікультурна педагогіка, на думку кваліфікованих викладачів, повинна стати складовою частиною психолого-педагогічного циклу дисциплін, які вивчають магістранти.

Висновки і пропозиції. Отже, звернення до наукових праць щодо полікультурності в освіті доводить наявність низки внутрішніх суперечностей: 1) у значній кількості поняття «полікультурна» освіта ототожнюється з поняттями

«багатокультурна», «інтеркультурна», «кроскультурна», «мультикультурна», «плюралістична» та «транскulturна» освіта; 2) експлікація зарубіжних дефініцій поняття «полікультурна освіта» до вітчизняного тезаурусу потребує корекції відповідно до вітчизняних особливостей існування полікультурного суспільства. Тому, зважаючи на ключові положення досліджень вітчизняних вчених, припускаємо, що актуальність проблеми полікультурності в освітньому просторі потребує системи педагогічно адаптованих понять, які б відбивали загальні тенденції розвитку світової наукової думки та відображали вітчизняну специфіку її розв'язання в умовах полікультурного освітнього середовища. Тож узгодження дефініцій проблемного поля «полікультурної освіти» вважаємо перспективним напрямом подальших педагогічних досліджень.

Список використаної літератури:

1. Гулецька Я.Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 20 с.
2. Гуренко О.І. Концепція полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. № 5. С. 48–55.
3. Дем'яненко Т.А., Кірсанова С.С. Полікультурна освіта як частина педагогічної культури викладачів вищих навчальних закладів. *Pedagogika. Osiągnięcia naukowe, rozwój, propozycje* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції з нагоди 200-ліття Варшавського університету (м. Варшава, 29–30 вересня, 2016). Варшава, 2016. С. 47–51.
4. Іванова О.В. Полікультурне навчання майбутніх філологів. *Науковий вісник НУБіП України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2013. № 192. Ч. 1. URL: <http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Pedagogica/article/download/2988/2919>. (дата звернення: 08.10.2019).
5. Ковалинська І.В. Основи полікультурності освітньої системи Великобританії. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2016. № 8. С. 51–56.
6. Котенко О.В. Актуалізація проблеми полікультурної компетентності вчителів. *Професійна підготовка вчителів в умовах впровадження кредитно-модульної системи* : матеріали всеукр. наук.-метод. конф. Київ, КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2007. С. 29–32.
7. Кучменко Е.М. Мультикультурне виховання – мільтикультурна взаємодія людських цінностей (історіографічний огляд). *Література та культура Полісся. Серія «Історичні науки»*. 2017. Вип. 87. С. 232–242.

8. Поясок Т.Б., Беспарточна О.І. Формування полікультурної компетентності майбутніх економістів. *Engineering and Educational Technologies*. 2019. № 7 (1). С. 56–64.
9. Сокол М.О. Система педагогічних понять в історії розвитку педагогічної науки (XIX – XX ст). : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2018. 43 с.
-

Kruhlenko L. Conceptual approaches to the definition of the term “polycultural education” in national pedagogical discourse

The article is devoted to defining the essence of the concept of “polycultural education” through the prism of modern concepts of education in the context of the national pedagogical theory development. The development of pedagogical science, its thesaurus is stated to reflect essential changes in the domestic political, economic and socio-cultural space, and needs updating in accordance with the leading socio-cultural tendencies, among which the development of polycultural education is highlighted. The interpretation of the concept of “polycultural education” from the standpoints of comparative (anti-discrimination educational philosophy), communicative (mastering the means of intercultural communication), competence (performing professional functions taking into account the polycultural component) and cultural (recognition of diversity and equality of all cultures) approaches.

Based on the analysis of scientific works on polyculturalism in education, the existence of a number of internal contradictions has been proved: 1) in a considerable amount of the term “polycultural”, education is identified with the concepts of “multicultural”, “intercultural”, “cross-cultural”, “pluralistic” and “transcultural” education; 2) explication of the foreign definitions of the term “polycultural education” to a pedagogical thesaurus needs to be adjusted in accordance with the domestic peculiarities of the existence of a polycultural society. Therefore, given the key provisions of the research of Ukrainian scientists, it is suggested that the relevance of the problem of polyculturalism in the educational space requires a system of pedagogically adapted concepts, which would reflect the general tendencies of the development of world scientific and pedagogical thought and reflect the national specificity of its dissociation. Therefore, the harmonization of definitions of the problematic field of “polycultural education” is defined as a promising direction for further pedagogical research.

Key words: *polycultural education, comparative approach, communicative approach, competence approach, cultural approach.*

УДК 373.3.016:82.09(477)«18/19»
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.3>

Г. В. Підлужна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка

О. М. Марущак

кандидат педагогічних наук,
в. о. завідувача кафедри лінгвометодики та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК МЕТОДИКИ ЧИТАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (XIX – СЕРЕДИНА XX СТОЛІТТЯ)

Статтю присвячено дослідженню процесів становлення й розвитку методики читання в українських початкових школах XIX – середини XX століть. Акцентовано на значущості проблеми історико-методичних досліджень для модернізації сучасної шкільної літературної освіти. На основі аналізу праць вітчизняних науковців, педагогів, письменників та громадських діячів того часу авторами визначено наукові напрями розвитку методики читання в початкових школах. Зокрема, здійснено огляд та охарактеризовано методичні ідеї О. Духновича, П. Куліша, Т. Шевченка, М. Корфа, М. Драгоманова, І. Франка, Лесі Українки, Х. Алчевської, Т. Лубенця, С. Русової, І. Огієнка.

З'ясовано, що українська педагогіка до середини XIX століття окреслила лише окремі напрями розбудови національної освіти. Із 50–60-х років XIX століття поступово починає розроблятися науково обґрунтована методика читання. Авторами досліджено, що тогочасні прогресивні українські вчені, педагоги, письменники й громадські діячі у складних соціально-економічних та політичних умовах відстоювали право на створення й розвиток в Україні шкіл, де б навчання велося рідною мовою, дбали про виховання молодших школярів на кращих зразках художніх творів. Вони приділяли велику увагу цілісності аналізу твору в єдності змісту й форми, розвитку творчого мислення, виразному читанню як засобу активізації читацьких інтересів. Особлива увага зверталася на зміст книжок для читання, їхню виховну спрямованість, на розвиток пізнавальних інтересів та емоційної сфери школярів.

У статті зроблено висновок, що становлення методики читання в українській початковій школі розпочалося з середини XIX століття, а до середини XX століття зусиллями вчених, педагогів, письменників і громадських діячів були розроблені основні науково-методичні засади духовного розвитку учнів засобами художньої літератури. Автори окреслюють перспективи наукових досліджень у визначеному напрямі, корелюючи їх із метою сучасної початкової освіти.

Ключові слова: методика читання, українська школа, молодші школярі, художня література, читацькі інтереси, учені, педагоги, письменники, громадські діячі.

Постановка проблеми. Кожна епоха соціального й духовного розвитку суспільства ставить нові вимоги до викладання літератури в школі. Нинішня перебудова системи освіти відбувається в умовах переоцінки суспільних цінностей, стимулює до пошуку нових резервів педагогічного впливу. За цих умов зростає інтерес до вивчення педагогічних надбань минулого, використання традицій національної школи. Усе, що здобує наполегливою працею багатьох поколінь учителів, творчо осмислене педагогічною наукою й витримало перевірку часом, має стати надбанням сучасної літературної освіти. Отже, аналіз методичної спадщини визначених педагогів і методистів надзвичайно важливий для подальшого розвитку теорії та практики викладання літератури в школі.

Значний інтерес, на наш погляд, становить теоретична та методична спадщина, що охоплює період становлення й розвитку методики читання в українській початковій школі XIX – середини XX століть.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць з питань розвитку теорії та практики викладання літератури в загальноосвітніх школах України XIX – середини XX століть засвідчив, що ця проблематика розглядалась у працях відомих учених Н. Волошиної, А. Лісовського, О. Мазуркевича, Є. Пасічника, С. Пультера, Т. Сокур-Фарини, С. Чавдарова та ін. Генезис науково-методичної спадщини корифеїв національної методики літератури розглянуто в дослідженнях науковців М. Антощак, Н. Голуб, Л. Драчук, В. Сиротенко, В. Стеценка, О. Міхна,

Н. Логвіненко, Т. Кучер, Т. Яценко та ін. Під час аналізу спеціальної наукової літератури було з'ясовано, що проблеми становлення й розвитку методики читання в національній початковій школі XIX – середини XX століть є менш вивченими, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета статті – аналіз науково-методичної спадщини розробників методики читання в українських початкових школах XIX – середини XX століть як арсеналу цінних педагогічних ідей для сучасного навчально-виховного процесу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел засвідчив, що в XIX столітті відбувався процес поступового становлення такої галузі педагогічної науки, як методика читання молодших школярів. Відомий вітчизняний учений О. Мазуркевич зазначав, що прогресивні українські педагоги й письменники того часу в складних соціально-економічних та політичних умовах відстоювали «право на створення і розвиток в Україні шкіл для дітей трудящих, де б навчання велося рідною мовою, <...> дбали про вивчення літератури в школі, про виховання молодих поколінь на кращих художніх творах» [1, с. 69].

Становленню методики читання значною мірою сприяло створення перших шкільних підручників. Так, визначний представник культурно-просвітницького руху на Закарпатті О. Духнович (1803–1865) видав перший у Західній Україні буквар – «Книжку читальну для початківців» (1847 р.). Велику увагу педагог приділяв ідеї народності у вихованні, сприяв розвитку інтересу до знань та формуванню пізнавальної активності за допомогою книжки. У виданому в 1857 р. у Львові першому підручнику з педагогіки О. Духнович виділив цілий розділ самостійній роботі учнів [2, с. 573].

Відомою була українська «Граматики» знаного українського просвітителя, історика, педагога, фольклориста П. Куліша (1819–1897), видана в 1854 р. Після вступної статті, в якій аналізувалася шкільна освіта в Україні, у підручнику подавались різні види азбук (маленька, стрічна, крива та ін.) і поради вчителів. Далі пропонувалися розробки уроків навчання грамоти. Зміст текстів «Граматики» був спрямований на виховання любові до рідної землі, вивчення її історії та культури. Багато дбав П. Куліш і про освіченість народу та поширення в Україні кращих зразків світової літератури, перекладаючи українською мовою твори Гомера, Данте, Гете, Гейне, Шекспіра та ін. [2, с. 67].

Велика заслуга у створенні перших українських шкільних підручників належить і геніальному українському поетові, революціонеру-демократу Т. Шевченку (1814–1861), який у 1860 р. склав, а наступного року видав «Букварь южнорусский» для недільних шкіл. Після азбуки в ньому пода-

валися зв'язні тексти виховного спрямування, кращі зразки усної народної творчості. Буквар Т. Шевченка став помітним явищем у тогочасній методиці читання.

Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновок, що українська педагогіка до середини XIX століття визначила лише окремі напрями розбудови національної освіти й виховання підрастаючого покоління, надаючи великого значення читанню рідною мовою. Однак методика читання в початкових класах як педагогічна наука не була розроблена повною мірою. У школах панувало схоластичне навчання, читання було механічним. Основне завдання, яке виконували учні, полягало в заучуванні напам'ять певного тексту й дослівному його переказуванні. Навчання велося за різними книжками, часто малодоступними за змістом. Лише з 50–60-х років XIX століття поступово починає створюватися науково обґрунтована методика читання. З'явилися шкільні читанки, які містили природничі, географічні статті, уривки з художніх творів, вірші. Коли діти їх читали, учитель мав пояснювати зміст прочитаного, допомагати його засвоювати. Так закладались основи методу, який у 60–70-х роках минулого століття одержав назву «пояснювальне читання» [3, с. 248–249].

Основи цього методу були закладені українським педагогом К. Ушинським (1824–1870). Створені ним читанки «Детский мир» (1861 р.) і «Родное слово» (1864 р.) та методичні рекомендації до них утвердили вимоги до добору й розміщення матеріалу для читання, що й нині є актуальними. Свідоме читання й бесіду К. Ушинський вважав основою вивчення мови. Надаючи великого значення наочності навчання, він уважав за необхідне в підручники для початкових класів включати статті про наочні предмети природи. Педагог уперше розробив методику опрацювання творів різних жанрів. Зазначаючи, що методи та прийоми вивчення різного літературного матеріалу не можуть бути однаковими, педагог підкреслював важливість вступної й підсумкової бесід під час вивчення ділової статті, застерігав учителів від надмірності в тлумаченні під час читання художнього твору, оскільки це знижувало його емоційне сприймання [4].

Методику аналізу художнього твору вдосконалював відомий вітчизняний учений-методист М. Корф (1834–1883). Він приділяв велику увагу розвитку самостійного мислення, виразному читанню як засобу активізації читацьких інтересів, а також сімейному читанню. Особливо цінним у його методиці є утвердження необхідності цілісного аналізу твору в єдності змісту й форми.

Проблеми виховного впливу художньої літератури на особистість школяра-читача хвилювали не лише прогресивних вітчизняних учених і педагогів, а й письменників та громадських дія-

чів. Так, М. Драгоманов, І. Франко, Леся Українка, Х. Алчевська, Т. Лубенець, С. Русова, І. Огієнко вважали читання важливим засобом активізації пізнавальної діяльності учнів і джерелом їхнього духовного розвитку.

Одне з провідних місць у розвитку української національної системи навчання й виховання ХІХ століття належить видатному суспільно-політичному діячу, ученому й публіцисту М. Драгоманову (1841–1895). Приділяючи велику увагу принципу народності у вихованні, М. Драгоманов відстоював вивчення рідної мови в українських школах, уважаючи її засобом розвитку естетичних почуттів, моральності й національної самосвідомості. Надаючи великого значення початковому етапу навчання, М. Драгоманов підкреслював: «Якщо хочете, щоб процес навчання грамоти не притупляв жвавості вражень малоруських хлопчиків, а розвивав її, то починайте вчити їх по-малоруському» [5, с. 2]. При цьому вчений приділяв значну увагу читанню українською мовою: «Мова не тільки відіграє важливу роль при самому початковому навчанні читання; мова, відбиваючи життя і побут народу, є сама по собі засобом освіти. Тому вчитель, почавши пояснювальне читання, може і повинен через тлумачення слів розвивати в учневі і почуття витонченого зі здатністю до образного вираження, а також логічне мислення» [5, с. 2]. Осмислене читання тексту рідною мовою, на думку вченого, сприяє розвитку уяви учня, глибини та самостійності мислення, а від цього значною мірою залежить його естетичний, моральний і духовний розвиток.

Особливого значення у процесі формування особистості М. Драгоманов надавав усній народній творчості. Розглядаючи у зв'язку з цим проблеми дитячого читання, зокрема змісту книжок, учений пише: «Щодо матеріалу для читання, то, звичайно, він повинен бути взятий з якомога більш близького учневі світу, а такий матеріал дасть тепер лише народна словесність і близькі до неї твори». І далі радить: «Ще й досі далеко не зібране все багатство, яке являє собою малоруська народна словесність, але й те, що вже надруковано, містить матеріал, з якого можна скласти чудову хрестоматію» [5, с. 1]. Цікавими та актуальними є думки М. Драгоманова щодо виховного й розвивального значення поетичного слова у формуванні особистості: «Усім відомо, який гуманізуючий вплив справляє на душу поезія <...> Виховання народу за допомогою поезії змушує народ свідомо поважати себе і зберігати свою моральну людську гідність <...> Тому ми бажаємо, щоб пояснення малоруському народу, що є високим і людським в його історії та поезії, не було залишено без уваги системою народної освіти» [6, с. 2]. Педагогічні погляди М. Драгоманова й донині не втратили свого гуманістичного звучання.

Видатний український письменник, науковець, громадський діяч І. Франко (1856–1916) у своїх працях піддавав критиці сучасні йому галицькі читанки для народних шкіл, складені безсистемно, на зразок підручників із релігії (здебільшого невдалі переклади польських). Уроки за такими підручниками перетворювались на схоластичне читання й переказування текстів без навіть елементарного аналізу їхнього змісту. У статті «Ученицька бібліотека в Дрогобичі» читаємо: «Сеся система немов умисне вирахована на те, щоб зробити і найспосібнішого ученика тумакон, недоумком, <...> прогнати всяку охоту до самостійного мислення» [7, с. 35]. Такий стан викладання хвилював І. Франка, бо він уважав, що основне завдання школи – навчити дітей мислити й діяти самостійно. У статті «Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах» він різко критикував спрощеність змісту й методів викладання літератури. Можливості для читання в позаурочний час були також обмеженими, тому що високохудожніми творами української та зарубіжної літератури шкільні бібліотеки не були укомплектовані, а з тих книжок, які потрапляли до шкільних бібліотек, вилучалися цілі сторінки. Обурюючись цим, письменник наголошує на великій ролі читання в розвитку пізнавальної діяльності учнів не лише в наукових працях, а й у художніх творах «Грицева шкільна наука», «Олівець», «До світла», «Малий Мирон», «Борис Граб» та ін.

Великого значення самостійному дитячому читанню надавала видатна українська поетеса, перекладачка, діячка культури Леся Українка (1871–1913). Наполегливо відстоюючи необхідність друкування в журналі «Дзвінок» кращих творів художньої літератури для дітей, вона мріяла створити такий дитячий журнал, який би відповідав її поглядам щодо розвитку особистості засобами художнього слова. Хоча цій мрії здійснитися не вдалося, твори, написані Лесею Українкою для дітей, увійшли в золотий фонд дитячої літератури. Поезії Лесі Українки виховують і нині творче мислення, високі почуття людської гідності («Як дитиною, бувало...», «Мрії» та ін.). Поетеса вважала, що виховання дітей має вестися з урахуванням усіх проблем суспільного життя, різко критикувала сучасну їй літературу для позакласного читання, зауважувала, що перелік книжок, дозволених для шкільних бібліотек, надто убогий.

Леся Українку, передусім, цікавила початкова школа, яка, на думку письменниці, покликана навчати всі верстви населення. Вона негативно оцінювала тогочасний рівень знань учнів початкової школи. «Є багато таких, – підкреслювала поетеса, – що по три, по чотири роки до школи ходили, проте читати ледве-ледве тямлять» [8, с. 107]. Особливо поетесу турбувало те, що

вся система навчання в школах була спрямована на пригнічення творчої активності учнів, а не на її розвиток.

Великий внесок у підвищення ролі читання в системі народної освіти зробила видатна педагогиня Х. Алчевська (1841–1920). Разом із колективом учителів Харківської недільної школи вона створила методико-бібліографічний покажчик «Що читати народові?» (3 томи, 1884–1906 рр.). Х. Алчевська також писала для дітей оповідання, які публікувалися в журналі «Детское чтение». У листі до Л. Толстого Х. Алчевська писала: «Що становить нашу справжню гордість, так це ведення бібліотеки: ми рецензуємо кожную книгу перед тим, як вона надійде до школи, читаємо рецензії в нашому педагогічному засіданні, тоді даємо читати десяткам учениць, різних за віком і різного розвитку, розпитуємо, як засвоєно ними і чи сподобалось прочитане, і записуємо з їх слів у наші шкільні зошити» [9, с. 102]. Унаслідок проведеної дослідницької роботи Х. Алчевська дійшла висновку, що художня література ефективно впливає на розвиток світогляду читачів, формування емоційної сфери, на їхню громадську активність.

Особливу увагу питанням активізації пізнавальної діяльності під час читання приділяв видатний педагог і громадський діяч Т. Лубенець (1855–1936). Аналізуючи методику читання в дореволюційних початкових школах, педагог дійшов висновку, що в них переважно дбали про механічне читання. Про різні форми читання, які б викликали активність учня, сприяли б свідомому засвоєнню прочитаного, не йшлося взагалі. Водночас у деяких школах переважали уроки так званого «словотлумачного» читання, які будувалися, передусім, на докладному поясненні не лише речень, фраз, а й окремих слів. Тогочасні методичні посібники рекомендували ставити так багато запитань для з'ясування змісту невеликого за обсягом твору, що діти втрачали змогу відчувати його художню красу, емоційно його сприйняти.

Т. Лубенець уважав, що педагог має не тільки вчити школярів читати й переказувати прочитане, але й розуміти зміст твору, його основні думки, відчувати красу мови. У статті «Про книги для читання в школі» педагог зосередив увагу на самому процесі навчання читати, на позакласному самостійному читанні, а також проаналізував книжки для читання (читанки й хрестоматії) сучасних йому авторів. Він закликав підносити роль позакласного читання для активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі самостійної роботи над книжкою. Педагог також наголошував на тому, що в методиці навчання читати важливим є зразок читання вчителем.

Слушними були твердження Т. Лубенця про те, що книжка для читання має виховувати в дітей благородні почуття, а не лише навчати їх. Він

зазначав: «Давно відомо, що моральне виховання є сумою не абстрактних понять, але відповідних міцних навичок поведінки» [10, с. 234]. Великого значення педагог надавав естетичному вихованню засобами книжки. Він переконував, що в книжках для позакласного читання мають міститися твори про природу рідної країни, що сприятиме вихованню в дітей почуття прекрасного. Неабияку роль можуть відігравати також науково-популярні статті, мета читання яких «полягає в тому, щоб методом повідомлення найбільш корисних відомостей прагнути до розвитку в дітях кмітливості і пробудження в них інтересу до читання серйозного і ділового» [10, с. 242].

Відома письменниця, громадська діячка, керівник дошкільної та позашкільної освіти в уряді першої Української Народної Республіки С. Русова (1856–1940) залишила величезну педагогічну спадщину, яка стала нам доступною лише відносно недавно. В її творах висловлено багато цікавих думок, ідей з актуальних проблем розвитку народної освіти, що не втратили гостроти й донині. Найвиразніше педагогічні погляди С. Русової викладені в її працях «Теорія і практика дошкільного виховання», «Нова школа соціального виховання», «Позашкільна освіта» та ін. Серед проблем, які особливо цікавили С. Русову, провідне місце займав духовний розвиток особистості засобами рідної мови. На думку педагога, вирішуючи завдання активного розвитку мовлення дитини в дошкільний і молодший шкільний періоди, батьки, вихователь дошкільного закладу, учитель початкових класів мають давати змогу дітям вільно розмовляти на цікаві для них теми, навчати самостійно складати невеличкі твори та, що особливо важливо, знайомити їх із художніми творами, написаними рідною мовою, цікавими за змістом і формою. Вона писала: «Кожне оповідання мусить бути, перш за все, художнє, давати дітям своєю красою, своїм змістом радість, радістю викликати думку, чарувати й серце, й розум» [11, с. 82].

Проблеми виховання школярів-читачів, вироблення в них потягу до книги й формування навичок читацької самостійності завжди турбували І. Огієнка (1882–1972) – визначного культурного, церковного й наукового діяча, організатора національної освіти в Україні, ученого-славіста, історика, педагога. Серед перших методичних праць І. Огієнка-вчителя були видання, що безпосередньо стосувалися проблем дитячого читання: «Тетрадь для літературного розбору и записывания прочитанных книг. Пособие для домашнего и классного чтения» (Київ, 1914); «Тетрадь для списывания и разбора стихотворений и басен» (Київ, 1915); «Тетрадь для записывания прочитанных книг» (Київ, 1916). Ці праці є надзвичайно цікавими, оскільки в них подано «Правила виразного

читання», рекомендації щодо самостійної роботи з книжкою, аналізу художніх творів тощо. За формою це перші в Україні зошити з друкованою основою. Особливістю «Огієнкових зошитів» є те, що в них автор запровадив запитання й завдання різного рівня складності, які дозволяли застосувати диференційований підхід до навчання. На нашу думку, на особливу увагу заслуговують правила для читачів, подані в першому зошиті. У них виразно простежується ставлення автора до книжки як до одного з найцінніших надбань людства, його прагнення прищепити школярам любов до читання, виробити навички самостійного користування книжкою. Ці правила є актуальними й сьогодні. «Огієнкові зошити» цікаві також із погляду запропонованих схем літературного аналізу творів. Виховній меті підпорядковувалися запитання-роздуми: «Хто з дійових осіб мені найбільше сподобався і чому?», «На кого з героїв я хотів би бути схожим?» тощо [12, с. 56–58].

Упродовж чотирьох років (січень 1934 року – березень 1937 року) в 39 номерах «Рідної мови» І. Огієнко видрукував ще один посібник для школярів – «Рідне слово. Початкова граматики української літературної мови (для першого року навчання й самоуків)». Добираючи дидактичний матеріал для свого посібника, І. Огієнко знайомив дітей із кращими творами класиків української літератури Л. Глібова, І. Котляревського, П. Куліша, О. Олесья, І. Франка, Т. Шевченка та ін., сприяючи естетичному засвоєнню школярами українського слова [13]. Педагогічні ідеї І. Огієнка залишаються актуальними донині, вони потребують подальшого вивчення й використання в практиці сучасної початкової школи.

Висновки і пропозиції. Таким чином, аналіз наукових джерел за темою статті дав змогу констатувати, що становлення методики читання в українській школі розпочалося з середини XIX століття, а до середини XX століття зусиллями вчених, педагогів, письменників і громадських діячів були розроблені основні теоретичні засади духовного розвитку школярів засобами художньої літератури:

– поєднавши пізнавальну й естетичну функції художньої літератури, читання можна зробити не лише засобом пізнання навколишньої дійсності, розвитку самостійного мислення, а й сформулювати за його допомогою високі естетичні ідеали, активну життєву позицію;

– рівень ідейно-естетичного аналізу художніх творів значною мірою впливає на розвиток читацької активності учнів;

– особливій уваги потребує добір для читання лише досконалих в ідейно-художньому аспекті творів, що здійснюватимуть позитивний вплив на особистість школяра-читача.

Стаття не претендує на остаточне й вичерпне дослідження окресленої проблеми. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні проблеми творчого використання вчителями початкових класів методичної спадщини минулого на уроках літературного читання в Новій українській школі.

Список використаної літератури:

1. Мазуркевич О.Р. Нариси з історії методики української літератури. Київ : Рад. шк., 1961. 375 с.
2. Антология педагогической мысли Украинской ССР. Москва : Педагогика, 1988. 640 с.
3. Методика викладання української мови : навч. посібник / за ред. С.І. Дорошенка. Київ : Вища шк., 1992. 398 с.
4. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Твори : у 6 т. Київ : Рад. шк., 1952. Т. 4. 518 с.
5. Драгоманов М.П. Педагогическое значение малорусского языка. *С.-Петербургские ведомости*. 1866. № 93. С. 1–2.
6. Драгоманов М.П. Народные школы в Юго-Западном крае. *С.-Петербургские ведомости*. 1865. № 318. С. 1–2.
7. Франко І.Я. Педагогічні статті і висловлювання / упор. О.Г. Дзевєрін. Київ : Рад. шк., 1960. 230 с.
8. Леся Українка. Твори : у 10 томах. Київ : Дніпро, 1965. Т. 9. 530 с.
9. Алчевская Х.Д. Передуманное и пережитое. Москва : Тип. И.Д. Сытина, 1912. 203 с.
10. Лубенец Т.Г. Педагогические беседы. Санкт-Петербург : Изд. книж. магазина П. Луковникова, 1913. 578 с.
11. Русова С. Дошкільне виховання. Катеринослав : Укр. вид-во, 1918. 162 с.
12. Ляхоцький В. Із педагогічної спадщини І. Огієнка. *Початкова школа*. 1997. № 3. С. 56–58.
13. Огієнко І. й утвердження гуманітарної науки та освіти в Україні : збірник матер. всеукр. науково-практ. конф. Житомир : Журфонд, 1997. 104 с.

Pidluzhna H., Marushchak O. The Formation and Development of Reading Methodology in Ukrainian Elementary School (XIX – mid XX century)

The article is devoted to the study of the formation and development processes of reading methodology in Ukrainian elementary schools in the period of the nineteenth up to the middle twentieth century. The attention is paid to the significant problem of historical and methodological researches in modernization of present-day school literary education. On the basis of a critical research analysis of national scholars, educators, writers and public figures, the authors determined the scientific directions of the development of reading methodology in primary schools. In particular, the methodological ideas of O. Dukhnovich, P. Kulish, T. Shevchenko, M. Korf,

M. Drahomanov, I. Franko, Lesia Ukrainka, H. Alchevskaya, T. Lubents, S. Rusova, I. Ogienko were reviewed and characterized.

It is found that Ukrainian pedagogy, until the middle of the XIX century, outlined only certain directions of national education development. From the 50's to the 60's of the XIX century, a scientific reading methodology began to develop. The authors investigated that progressive Ukrainian scholars, educators, writers and public figures of that time, in difficult socio-economic and political conditions, asserted the right to create and develop schools in Ukraine in their native language, to take care of educating young learners on the best models of writing. They paid great attention to the integrity of the works' analysis in the unity of content and form, the development of creative thinking, expressive reading as a means of activating the reader's interests. Particular attention was paid to the content of reading books, their educational orientation, the development of cognitive interests and the emotional sphere of young learners .

The article concludes that the formation of reading methodology in Ukrainian elementary school began in the middle of the XIX century, and by the middle of the XX century the efforts of scientists, educators, writers and public figures had developed the basic scientific and methodological foundations of spiritual development of students by means of fiction. The authors outline the prospects of scientific research in a specific direction, correlating them with the purpose of modern elementary education.

Key words: *reading methodology, Ukrainian school, young learners, fiction, reading interests, scientists, teachers, writers, public figures.*

УДК 37.013.3

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.4>**Т. Д. Побоча**старший викладач кафедри виховання, культури здоров'я, професійної та позашкільної освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ НАПЕРЕДОДНІ «ПЕРЕБУДОВИ» (70-ТІ РР. ХХ СТ)

У статті констатовано, що освітніми законами України останніх років актуалізовано питання розвитку післядипломної, зокрема педагогічної освіти, успішний розвиток якої вбачається в урахуванні попереднього досвіду вчених освітньої галузі та педагогів-практиків. З огляду на сучасні праці вчених та архівні матеріали роботи інститутів підвищення кваліфікації вчителів у публікації здійснено спробу узагальнення практичного досвіду діяльності визначених освітніх закладів у 70-ті рр. ХХ ст. Проведене дослідження визначеної проблеми дало змогу зробити узагальнення щодо значного посилення у підготовці вчителів розглядуваного періоду ідеологічного компоненту. Було простежено прагнення керівних освітніх установ до всебічного та системного унормування змісту післядипломної педагогічної освіти, що позначено ухваленням низки документів нормативно-правового характеру (партійні та урядові рішення, накази, постанови колегій Міністерства освіти СРСР та Міністерства освіти УРСР).

Зазначено, що у змісті освіти на цей час відбувалися зміни у співвідношенні науково-теоретичних та методичних знань. Значну увагу під час курсової підготовки приділяли методичній роботі вчителя, удосконаленню його педагогічної майстерності та поліпшенню методики викладання окремих предметів. Серед провідних форм методичної роботи визначено індивідуальну самостійну роботу, шкільні і міжшкільні, районні (міські) методичні об'єднання, районні, міські, обласні семінари, семінари-практикуми. Наголошено, що саме у цей час почали системно впроваджувати поетапну післядипломну освіту (докурсову та курсову).

З огляду на сучасні тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти зроблено припущення, що акцентування у підготовці вчителя лише на методичному аспекті (який нині має назву «педагогічні технології») за рахунок зменшення уваги щодо збагачення знань вчителів новітніми досягненнями науки і техніки (навіть за умов відмови від зайвої ідеологізації), що мало місце саме у 70-ті рр. ХХ ст., матиме негативні результати. Підкреслено, що сучасним педагогам-методистам варто врівноважити теоретичний та практичний компоненти у змісті післядипломної педагогічної освіти, зважаючи на досвід її попереднього розвитку.

Ключові слова: зміст освіти, підвищення кваліфікації вчителів, післядипломна педагогічна освіта, історико-педагогічна ретроспектива.

Постановка проблеми. Знаковою тенденцією останнього десятиліття став перехід науково-педагогічного дискурсу від констатації кризового стану сучасної освіти до визначення її модернізаційних змін. Останні нині мають тенденцію значного пришвидшення. Крім остаточного визнання провідною тенденцією розвитку освіти її європейського спрямування, варто наголосити на наявності дій практичного характеру, передусім, у нормативно-правовій сфері. Освітніми законами України останніх років актуалізовано питання розвитку післядипломної, зокрема педагогічної освіти, яку також розглядають відповідно до світових підходів як різновид освіти дорослих. Отже, сучасний розвиток освіти з певною умовністю можемо співвіднести з іншим періодом розвитку освіти, що припадає на часи «перебудови» (80-ті рр. ХХ ст.), після якої Україна здобула свою державну незалежність та стала вибудовувати власну освітню систему. Водночас саме у 70-х рр. ХХ ст. було ухвалено низку нормативно-правових актів, якими визначався подальший розвиток системи серед-

ньої освіти, а отже, і післядипломної освіти вчителів. Тому вважаємо доцільним вивчення дієвості регуляторних актів визначеного періоду з огляду на аналогічні процеси сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема становлення, розвитку та функціонування системи післядипломної педагогічної освіти представлена в науковому дискурсі сучасності працями С. Крисюка, А. Кузьмінського, В. Олійника, Н. Протасової, П. Пуховської, В. Пуцова, Т. Сорочан, Т. Суценко, Є. Чернишової та ін. Вчені доводять широкомасштабність змін у післядипломній освіті, що відбувається практично на наших очах. Водночас власне 70-ті рр. ХХ ст. переважно залишаються поза ретельною увагою науковців через особливість самого періоду, який О. Сухомлинська визначає як «закручування гайок, формування застійних явищ» [5, с. 19]. Науковець підкреслює: «Педагогічна наука цього періоду, як і всі інші, пристосувалася до консерваційних і стагнаційних процесів, ідеологічно законсервувалась і вільно оперувала радянською термінологією, і,

зокрема, обов'язковими посиланнями на твори класиків марксизму-ленінізму й тогочасних керівників держави (Л. Брежнєва)» [5, с. 20]. Погляд на практичний досвід роботи інститутів підвищення кваліфікації вчителів, на нашу думку, дасть змогу з'ясувати, які змістові форми, що мали місце у цей час, продовжують функціонувати, а так, припускаємо, сприяють сучасному гальмуванню розвитку післядипломної педагогічної освіти.

Мета статті. Головною метою публікації є узагальнення практичного досвіду діяльності інститутів удосконалення кваліфікації вчителів у 70-ті рр. XX ст. задля встановлення провідних форм їхньої методичної роботи.

Виклад основного матеріалу. Розуміючи масштабність реформування школи на початку 70-х рр. XX ст. (перехід навчання за новими планами та програмами), МО УРСР видало окремий наказ «Про підвищення кваліфікації вчителів шкіл працюючої молоді у зв'язку з переходом на нові навчальні плани та програми» (№ 56 від 06.04.1970 р.) [6]. Документом приписувалося терміново провести навчання для різних категорій педагогічних працівників: для вчителів, які працюють у вечірніх школах за основним місцем роботи (місячні курси), за сумісництвом (двотижневі) та для керівників цих закладів освіти (одноденні семінари). Головна увага у цьому навчанні мала бути приділена питанням «підвищення науково-теоретичного рівня вчителів, ознайомленню їх із найновішими досягненнями науки, техніки і культури, а також найбільш ефективними методами навчально-виховної роботи» [6, с. 5].

Потреба в масовій підготовці вчителів для роботи за новими програмами спонукала до значної активізації літньої форми навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів. Звернення до змісту цих занять переконує, що пріоритетними в підготовці вчителів були ідейно-політичний та методичний напрями. Цей напрям було затверджено постановою колегії МО України, яка затвердила «Положення про методичну роботу з учителями загальноосвітніх шкіл Української РСР» (від 25.11.1970 р.) [7]. Постановою наголошувалося, що ця робота спрямована на «підвищення ідейно-теоретичного і наукового рівня та удосконалення педагогічної майстерності працівників шкіл, поліпшення методики викладання» [7, с. 3], задля забезпечення високої ефективності навчально-виховного процесу в школі.

У вказаній постанові окреслено завдання методичної роботи, які і становили зміст підвищення кваліфікації вчителів у методичній системі (індивідуальна самостійна робота; шкільні і міжшкільні, районні (міські) методичні об'єднання; районні, міські, обласні семінари, семінари-практикуми): сприяння вивченню марксистсько-ленінської теорії з питань навчання і виховання, постанов Партії

і Уряду про школу та опануванню теоретичними питаннями відповідної галузі за фахом; вивчення та впровадження в практику роботи досягнень педагогіки, психології і окремих методик передового досвіду; оволодіння новими найбільш досконалими методами і прийомами навчання, уміннями і навичками організації практичних і лабораторних робіт, проведення екскурсій, використання технічних засобів, виготовлення саморобних наочних посібників, проведення гурткової роботи, здійснення профорієнтаційної роботи тощо [7, с. 4].

Наступним документом, що регулював підвищення кваліфікації вчителів, стало «Положення про обласний (міський) інститут удосконалення вчителів» (1971 р.) [8]. Цей документ складається з кількох розділів, які описують зміст та основні форми роботи інституту, структуру інституту, керівництво і персонал інституту, вчену раду інституту, кошти та звітність інституту. Відповідно до зазначеного у другому розділі, змістом роботи інститутів є проведення навчальних занять (курси, семінари, лекції тощо), методична підтримка різного рівня методичних об'єднань, організація самоосвіти вчителів та вивчення/впровадження передового педагогічного досвіду. Вважаємо важливим те, що власне змістове насичення навчання в цьому розділі не визначено, лише у першому розділі (Загальні положення) підкреслено, що керівними документами у роботі інститутів є «партійні і урядові рішення, накази і вказівки Міністерства освіти СРСР, Міністерства освіти УРСР та відповідного обласного (міського) відділу народної освіти» [8, с. 34]. Отже, на інститути покладалися організаційно-методичні завдання, зміст яких скеровувався державними установами. Зазначимо і те, що змінюється власна назва цих інститутів: якщо до цього часу вони мали назву «Інститути удосконалення кваліфікації вчителів», то слово «кваліфікація» у назви зникає.

Методичний напрям було затверджено матеріалами XXIV з'їзду КПРС (з 30.03 по 09.04.1971 р.), який проголосив створення нової спільності людей – радянського народу. Завдання переходу до загальної середньої освіти визначало зміст підвищення кваліфікації вчителів у 1971–1972 н.р., поряд із тим серед пріоритетних завдань було «удосконалення ідейно-виховної роботи шкіл, посилення виховної роботи в процесі викладання основ наук; поліпшення позакласної і позашкільної роботи, популяризація специфічних форм виховної роботи (ленінські музеї, кімнати слави тощо)»; «виховання в учнів комуністичних переконань при вивченні основ наук; поліпшення трудового навчання й виховання та профорієнтаційної роботи в школах; піднесення рівня самоосвітньої роботи педагогічних кадрів» тощо [10, арк. 2–3].

Привертає увагу й той факт, що чи не вперше до підготовки вчителів висувалася вимога з розвитку їхньої творчої ініціативи шляхом «залучення до опрацювання актуальних проблем теорії і практики навчально-виховної роботи» [10, арк. 3].

Зміст навчання визначався вимогою щодо поєднання ідеологічної, науково-теоретичної і методичної підготовки вчителів до «успішного виконання складних завдань навчання і виховання підростаючого покоління» [10, арк. 3].

Головними завданнями, які стояли перед школою, були «удосконалення форм і методів навчання та комуністичного виховання учнів, завершення переходу до загальної середньої освіти» [9, с. 3], формування марксистсько-ленінського світогляду та ідейних переконань учнів загальноосвітніх шкіл.

У наступному 1972–1973 н.р. зміст підвищення кваліфікації вчителів порівняно із попередніми роками практично не набув змін. Єдина зміна, яку було винесено до першочергових завдань, стосується партійного керівництва СРСР. Якщо раніше ключовими для вивчення були праці Й. Сталіна, праці М. Хрущова практично не згадувалися, то вже у визначений час наголошувалося на необхідності формування «марксистсько-ленінського світогляду, використання матеріалів ХХІV з'їзду КПРС, доповіді Генерального секретаря ЦК КПРС тов. Л.І. Брежнєва в навчально-виховному процесі» [11, арк. 3].

Варто також зазначити, що в ці роки підвищення кваліфікації проводилося за перспективним планом, який складався на п'ять років («радянська п'ятирічка»). Навчальні плани і програми з підвищення кваліфікації надсилалися Центральним інститутом удосконалення вчителів до обласних інститутів (далі – ІУКВ). Цікавим вважаємо і те, що працівники ІУКВ мали змогу внести до цих програм певні зміни задля задоволення освітніх потреб вчителів.

Важливо, на нашу думку, звернути увагу на нововведення в організації курсового навчання, що відбулися і на його змісті. Зокрема, у 1972–1973 р. у нормативних документах, що регулюють післядипломну педагогічну освіту, зміцнюються поняття докурсової та післякурсової роботи. У докурсовий час (за 4–5 місяців до початку курсів) вчителям надавали навчальні плани роботи курсів, список літератури, яку треба опрацювати до початку курсів, орієнтовну тематику виступів на конференції з обміну досвідом (підготовка реферату). Це був своєрідний самоосвітній етап. На курсовому етапі вчителі працювали за визначеними програмами. А на звітному (післякурсовому) етапі вони отримували завдання для самостійного опрацювання (підготовки реферату) з теми, яка була суголосною темі попереднього реферату, проте продовжувала його тематично, погли-

блюючи певний аспект розглядуваної проблеми. Тематика цих (післякурсівих) тем торкалася актуальних проблем методики роботи за новими програмами. Доповіді на ці теми виголошувалися на районному чи міському семінарі [11, арк. 16].

Отже, у змісті перепідготовки вчителів у цей час питання теоретичного характеру відходять на другий план. Так, якщо у 1965–1966 та наступних роках на розгляд цих питань відводилося від 60% до 80% всього навчального плану, то у 1971–1972 н.р. на теоретичні питання відводять лише 25–35% часу, натомість превалує у навчанні (65–75%) вивчення методичних питань.

Розвиток економіки відбився у ухваленні закону СРСР «Про затвердження основ законодавства Союзу РСР та союзних республік про народну освіту» (19.07.1973 р.). Цим Законом, зокрема, було проголошено, що метою освіти в країні є підготовка молоді високоосвіченої, творчо мислячої, гармонійно розвиненої та, головне, вихованих на ідеях марксизму-ленінізму переконаних бійців за комунізм [3, с. 139]. І вже у 1974 р. «Законом Української РСР про народну освіту» введено атестацію вчителів як одну із форм підвищення їх кваліфікації. На виконання цього Закону було прийнято «Положення про порядок проведення атестації вчителів загальноосвітніх шкіл». Ці документи позитивно вплинули на результати атестації педагогічних кадрів» [2, с. 11].

У цей час також було ухвалено ще низку документів, які мали регуляторний щодо освіти характер: постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про завершення переходу до загальної середньої освіти та дальший розвиток середньої загальноосвітньої школи», «Про заходи по подальшому поліпшенню умов роботи сільської загальноосвітньої школи». Документами серед основних завдань, які були поставлені перед системою післядипломної підготовки вчителів, було зазначено піднесення ідейно-політичного та наукового рівня навчально-виховної роботи в школах на основі вдосконалення її змісту, методів і форм забезпечення високого рівня знань, умінь і навичок, формування марксистсько-ленінського світогляду та комуністичних переконань учнів.

Відповідно до змісту підвищення кваліфікації вчителів у 1973–1974 рр. було внесено такі питання:

- впровадження кабінетної системи навчання, раціональне застосування технічних засобів навчання;
- тематичний облік знань, вивчення можливостей факультативів;
- удосконалення методів навчання відповідно до нового змісту навчання, використання можливостей нових програм у процесі виховання учнів, проблеми сучасного уроку;

– удосконалення форм і методів виховної роботи в школі, посилення ролі шкіл і груп із подовженим днем у навчанні і комуністичному вихованні учнів тощо [12, арк. 2].

Повністю ідеологізованими були наскрізні питання (загальнополітичні теми), які було уведено до змісту навчання вчителів. Зокрема, в Запорізькому ІУКВ прочитані такі лекції: «Ідеологічна боротьба на сучасному етапі суспільного розвитку», «Науково-технічна революція на сучасному етапі, її соціальні наслідки», «Зовнішньополітична діяльність КПРС і Радянського уряду по здійсненню Програми Миру, розробленої XXIV з'їздом КПРС», «Радянський народ – нова історична спільність людей», «Завдання шкіл у світлі рішень XXIV з'їзду КПРС, грудневого (1973 р.) пленуму ЦК КПРС» тощо [12, арк. 13].

Поштовх подальшому розвитку післядипломної педагогічної освіти було надано постановами ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про подальше удосконалення системи підвищення кваліфікації керівних працівників та спеціалістів народного господарства» (№ 933 від 13.10.1977 р.) та «Про подальше удосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» (№ 1111 від 22.12.1977 р.). Якщо перша із згаданих постанов була конкретизована у подальших наказах Міністерства освіти СРСР щодо саме кваліфікації педагогічних кадрів, то друга «на багато років визначила шляхи розвитку вітчизняного шкільництва і виступила важливим чинником зближення загальноосвітньої і професійної школи» [1, с. 280]. Отже, в лютому 1978 р. Міністерство освіти СРСР видало наказ (№ 24) «Про затвердження кваліфікаційних характеристик посад керівних та педагогічних працівників закладів освіти», відповідно до якого у вищих навчальних закладах підвищували кваліфікацію керівники освітніх установ та викладачі ЗВО [3, с. 144].

Продовжувалося посилення ідеологічного компоненту у вихованні відповідно до постанови ЦК КПРС «Про подальше поліпшення ідеологічної, політико-виховної роботи» (від 26.04.1979 р.), в якому стверджувалося: «Від успіхів ідеологічної, політико-виховної роботи дедалі більше залежать хід економічного, соціально-політичного та культурного розвитку країни, повна реалізація можливостей розвиненого соціалізму, здійснення ленінського зовнішньополітичного курсу Радянського Союзу, зміцнення його міжнародних позицій» [4, с. 6].

Узагальнюючи викладене, можемо констатувати значне посилення у підготовці вчителів ідеологічного компоненту. Простежується прагнення керівних освітніх установ до всебічного та системного унормування змісту післядипломної педагогічної освіти, що позначено ухваленням низки

документів нормативно-правового характеру (партійні та урядові рішення, накази, постанови колегії Міністерства освіти СРСР та Міністерства освіти УРСР).

Висновки і пропозиції. Загалом варто зазначити, що у змісті освіти на цей час відбувалися зміни у співвідношенні науково-теоретичних та методичних знань. Значну увагу почали приділяти методичній роботі вчителя, удосконаленню його педагогічної майстерності та поліпшенню методики викладання окремих предметів. Серед провідних форм методичної роботи варто визначити індивідуальну самостійну роботу, шкільні і міжшкільні, районні (міські) методичні об'єднання, районні, міські, обласні семінари, семінари-практикуми. Саме у цей час почали системно впроваджувати поетапну післядипломну освіту (докурсову та курсову).

З огляду на звернення до сучасного стану післядипломної освіти та її досвід 70-х рр. ХХ ст. можемо припустити, що акцентування у підготовці вчителя лише на методичному аспекті (який має назву «педагогічні технології») за рахунок зменшення уваги щодо збагачення знань вчителів новітніми досягненнями науки і техніки (навіть за умов відмови від зайвої ідеологізації) матиме негативні результати. Сучасним педагогам-методистам варто врівноважити теоретичний та практичний компоненти у змісті післядипломної педагогічної освіти, зважаючи на досвід її попереднього розвитку.

Список використаної літератури:

1. Богатирчук К.О. Трудове профільне навчання учнівської молоді в Україні в 60–80-ті рр. ХХ ст. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2016. Вип. 46. С. 278–281.
2. Капченко О.Л. Діяльність районних відділів народної освіти з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні (1945–1990 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1999. 21 с.
3. Мухина Т.Г., Копосов Е.В., Бородачев В.В. История и перспективы развития отечественной системы дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы : Монография. Нижний Новгород : Изд-во ННГАСУ, 2013. 289 с.
4. О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы : Постановление ЦК КПСС от 26 апреля 1979 г. Москва : Политиздат, 1979, 14 с.
5. Сухомлинська О.В. Уплив радянської ідеології на організацію освітнього процесу в загальноосвітній школі. *Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець*

- 30-х – 80-ті рр. ХХ ст.) : посібник / Кол.-в авт. : О.В. Сухомлинська, Н.П. Дічек, Л.Д. Березівська, Н.М. Гупан, Л.В. Пироженко та ін. ; за заг. ред. д. п. н., проф. Н.П. Дічек. Київ : Педагогічна думка, 2017. С. 7–26.
6. Примакова В. Вплив реформ 80-х років ХХ ст. на розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Випуск 131. С. 170–174.
 7. Прокоф'єва М.А. Народна освіта в СРСР. 1917–1967. Москва : Просвіта, 1967. 544 с.
 8. Положення про обласний (міський) інститут удосконалення вчителів : Постанова колегії Міністерства освіти України від 10.02.1971 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1971. № 9-10. С. 34–39.
 9. Про добір, розстановку і роботу з керівними кадрами шкіл та відділів народної освіти м. Києва : рішення Міністерства освіти України від 11.04.1973 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1973. № 10. С. 3–7.
 10. Річний звіт про роботу Дніпропетровського обласного інституту удосконалення кваліфікації вчителів. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищих органів влади та управління України). Ф. 166. Оп. 15, т. 5. Спр. 8260. 95 арк.
 11. Годовой отчёт о работе института усовершенствования учителей за 1972–1973 учебный год. *ДАЗО* (Держ. архів Запорізьк. обл.). Ф. 2569. Оп. 1. Спр. 552. 55 арк.
 12. Годовой отчёт о работе института усовершенствования учителей за 1973–1974 учебный год. *ДАЗО* (Держ. архів Запорізьк. обл.). Ф. 2569. Оп. 1. Спр. 582. 57 арк.

Pobocha T. The improvement of the content of teacher training on the eve of “perestroika” (70’s of XX century)

In the article it is stated that the recent educational laws in Ukraine have actualized the issue of the development of postgraduate, in particular pedagogical education, the successful development of which is seen in the light of the previous experience of educational scientists and pedagogical practitioners. Taking into account the modern scientists’ works and archival materials of the institutes of advanced training of teachers, it was made an attempt in publication to summarize the practical experience of the activities of certain educational institutions in the 70’s of the XX century. The conducted research of this problem made it possible to make a generalization about a significant increase of the ideological component in the preparation of teachers of the considered period. The intention of leading educational institutions to comprehensive and systematic normalization of the content of postgraduate pedagogical education was traced, which was indicated by the adoption of a number of normative-legal documents (party and government decisions, orders, resolutions of the colleges of the Ministry of Education of the USSR and the Ministry of Education of the USSR).

It is noted that in the content of education at that time there were changes in the ratio of scientific-theoretical and methodological knowledge. During the course preparation the considerable attention was paid to the methodical work of the teacher, to the improving of his or her pedagogical skills and to the improving of the teaching methods of certain subjects. Among the leading forms of methodical work are identified individual independent work; school and inter-school, district (city) methodical associations; regional, city, regional seminars, workshops. It is emphasized that at this particular time the gradual introduction of phased postgraduate education (to course and coursework) began to phase in.

According to the current trends in the development of postgraduate teacher education, it is assumed that the emphasis in teacher training only on a methodological aspect (nowadays called – pedagogical technologies) by reducing the focus on enriching the knowledge of teachers with the latest achievements of science and technology (even in the face of unnecessary ideologization), which occurred in the 70’s of the XX century will have negative results. It is emphasized that modern methodological educators should balance the theoretical and practical components in the content of postgraduate teacher education, drawing attention to the experience of its previous development.

Key words: content of education, advanced training of teachers, postgraduate pedagogical education, historical and pedagogical retrospective.

А. Я. Цюприккандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології та педагогіки
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМИ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УКРАЇНІ НАПРИКІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано динаміку розвитку досліджень проблеми самостійної діяльності студентів в Україні наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття. Аналіз терміна «самостійна діяльність студента» показав, що адекватного його означення нині не існує. Здебільшого ці визначення тавтологічні. Відповідно до аналізу наукових джерел, серед провідних педагогів-науковців, методистів та психологів немає однозначного тлумачення поняття «самостійність». У більшості наведених визначень підкреслено єдність внутрішньої готовності особистості до діяльності та інтенсивний вияв цієї готовності. Крім того, сутність самостійності розкривається через вольові риси особистості (рішучість, наполегливість, витримка, постійність), її здібності та інтелектуальну діяльність. Запропоновано розглядати діяльність студента в усіх її різноманітних проявах із кількома її рівнями. Визначимо це як рівень, що стоїть між студентом і способом здобуття ним інформації. Встановлено, що значний вплив на вид, типи, сам характер, сутність самостійної діяльності студента мають власне засоби інформації: отримання, переробки та використання інформації. З цієї позиції найважливішим чинником, який спричинив зміну самої сутності самостійної діяльності студента, є розвиток комп'ютерної техніки, а також засоби збереження інформації.

Виявлено аспекти проблеми самостійної діяльності студента, які досліджувалися у вітчизняній педагогічній науці: практично всі дисертації присвячені самостійній діяльності певних спеціальностей студентів і зорієнтовані на методичку вивчення конкретних дисциплін. Щодо позицій теорії сутності самостійної діяльності, вона практично не досліджувалася.

Запропоновано узагальнену періодизацію розвитку теорії і практики самостійної діяльності студентів.

Доведено, що необхідно створити адекватну картину впливу засобів отримання, переробки та використання інформації студентами залежно від того, що чи хто стоїть між студентом і засобами інформації. Очевидно, що самостійна діяльність невід'ємна від діяльності під керівництвом викладача чи навчальної діяльності на різних типах занять. Цей спектр неперервний, і самостійність студента, тобто його участь як активного суб'єкта в отриманні знань, посувається цим спектром від нульової активності, коли він є просто слухачем, до найвищої активності, коли фактично не лише одержання інформації, її використання, творчу переробку, але й способи пошуку цієї інформації, її структурування студент може здійснити самостійно.

Ключові слова: самостійна діяльність, аналіз, динаміка, розвиток, дослідження проблеми, теорія самостійної діяльності, студенти, кінець ХХ – початок ХХІ століття.

Постановка проблеми. На межі ХХ–ХХІ століття відбуваються якісні зміни, що вимагають актуалізації принципово нових підходів до самостійної діяльності. Нові концептуальні підходи до організації самостійної роботи ґрунтуються на гуманістичній парадигмі, яка окреслює своїм головним орієнтиром формування цілісної особистості майбутнього фахівця в процесі його саморозвитку.

Стратегічні суспільні запити «скеровують сучасну вищу школу на оновлення системи самостійної навчальної діяльності студентів, яка б забезпечувала майбутнім фахівцям можливість здобувати фундаментальні знання, професійні вміння, сприяла формуванню готовності до самоосвіти, розвивала здатність до творчого вико-

ристання її результатів» [1, с. 3]. Основою для дослідження розвитку теорії та практики самостійної роботи студентів є історичний досвід вищої школи України: «Історико-педагогічні аспекти становлення самостійної роботи студента, її наукової, теоретичної та практичної складових частин дадуть змогу запозичити цінний позитивний досвід для використання у сучасних умовах модернізації вищої освіти» [2, с. 221].

Педагогічна наука другої половини ХХ ст. – початку ХХІ століття – це цілісне системне явище, у структурі якого самостійна робота студентів відіграє важливу роль, що дедалі зростає. На це спрямовують базові законодавчі і нормативні акти: закони України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), Національна доповідь про стан

і перспективи розвитку освіти в Україні (2016 р.), «Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 р.» (2012 р.), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» (2013 р.), а також євроінтеграційні прагнення України. У процесі історико-педагогічного аналізу ми з'ясували, що самостійність у навчанні на цьому етапі розвитку суспільства й цивілізації набуває дещо інших значущості й розуміння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема розвитку самостійної діяльності студентів неодноразово була предметом різноманітних психолого-педагогічних досліджень.

Самостійність як суб'єктна активність особистості є предметом багатьох психологічних та педагогічних досліджень, її розглядають як вольову якість особистості чи властивість [3–5], як рису характеру [6], як напрям поведінки [7] та ін.

В «Українському педагогічному словнику» С.У. Гончаренко подає тлумачення поняття «самостійність» як однієї з властивостей особистості, яка характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів знань, умінь і навичок, якими володіє особистість, по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, зв'язками з іншими людьми, що складаються у процесі діяльності [8, с. 297]. Дослідник О.О. Грінько визначає самостійність як «рису особистості, вольову якість, що виявляється в умінні свідомо спрямовувати свою діяльність, поведінку відповідно до власних поглядів й переконань, долаючи труднощі на шляху до поставленої мети» [9, с. 165].

Водночас, незважаючи на те, що в наукових дослідженнях розкриваються різні аспекти самостійної діяльності студентів, деякі питання цієї проблеми не вирішені, вирішені частково або знаходять суперечливі вирішення. Це стосується, насамперед, досліджень самостійної діяльності студентів ЗВО в Україні у визначений нами період як цілісної системи.

Мета статті. Головною метою дослідження є аналіз динаміки розвитку досліджень проблеми самостійної діяльності студентів в Україні наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття.

Виклад основного матеріалу. На початку ХХ сторіччя загальний обсяг знань, які виробляло людство, подвоювався щодесять років; у наш час цей процес займає лише рік. Відповідно до прогнозів, у недалекому майбутньому загальний обсяг знань буде подвоюватися щокілька місяців.

Становлення наприкінці 1980-х років професійно-технологічної педагогічної парадигми було об'єктивно зумовленим, тим більше, що різка зміна у цей період соціально-економічної ситуації в країні спроектувала необхідність підготовки фахівців, здатних збільшувати ефективність професійної діяльності за необхідності швидкої зміни її змісту.

Із початком 1990-х років відбувається перехід до гуманітарної педагогічної парадигми, що супроводжується посиленням тенденції університетизації освіти, запровадженням багатоступеневої моделі підготовки фахівців, визначенням університетів основними осередками формування висококваліфікованих кадрів на основі інтеграції високого рівня фундаментальної, спеціальної та психолого-педагогічної підготовки, гуманізації та гуманітаризації змісту навчання. На відміну від етапу професійно-технологічної педагогічної парадигми, новітній етап у підготовці фахівців соціально-освітньої сфери визначаємо як час гуманітарних технологій.

Перша проблема стосується самого означення. Аналіз терміна «самостійна діяльність студента», як і взагалі самостійна діяльність, можливо і учня, показав, що адекватного означення на сьогодні не існує. Здебільшого ці означення тавтологічні. Тобто самостійна діяльність визначається як діяльність, яку студент здійснює самостійно або ж звертаючись до загальних джерел на зразок Вікіпедії; можна знайти означення, що самостійна діяльність студента – це самостійна навчально-пізнавальна робота. Отже, спроб дати означення самостійної діяльності чимало, але жодна з них не задовольняє логічно і дидактично ціль. У більшості наведених визначень наголошено на єдності внутрішньої готовності особистості до діяльності та інтенсивному вияві цієї готовності. Крім того, сутність самостійності розкривається через вольові риси особистості (рішучість, наполегливість, витримка, постійність), її здібності та інтелектуальну діяльність.

Вважаємо найлогічнішим відштовхнутися від базового терміна, від іменника «діяльність». Розглянемо діяльність студента в усіх її проявах. Студент у своїй навчальній діяльності (у процесі навчання у закладі вищої освіти йдеться власне про діяльність, поки що навчальну) зіштовхується з кількома її рівнями.

Визначимо це як рівень, що стоїть між студентом і способом здобуття ним інформації. Наприклад, на лекції основним джерелом інформації для студента є викладач. На практичних та семінарських заняттях студент отримує інформацію не тільки від викладача, а й ту, яку він здобув іншими засобами. Отже, самостійна діяльність студента – це тоді, коли між ним і джерелами інформації не існує нікого, зокрема викладача.

Отже, найбільше на вид, типи, сам характер, сутність самостійної діяльності студента впливають власне засоби інформації: її отримання, переробка та використання. Тут найважливішим чинником, який спричинив зміну самої сутності самостійної діяльності студента, є розвиток комп'ютерної техніки. Оскільки образ студента початку 90-х років складався з картинки, де сту-

дент, обкладений книжками, сидить у бібліотеці, конспектує, виписує, користується практично винятково паперовими джерелами. Звичайно, в той час уже були телевізійні навчальні передачі і частково розвивалися індивідуальні засоби інформації, однак вони практично не відігравали жодної ролі.

Ще одним дуже важливим чинником впливу на сутність самостійної діяльності студентів у досліджуваній період стали засоби збереження інформації, зокрема її копіювання, поява сканерів, а до того – копіювальних пристроїв типу Ксерокса. Якщо раніше доводилося гаяти чимало часу на переписування в зошити цитат, нині за допомогою електронних засобів студент отримує цю інформацію фактично миттєво. Стосовно лекцій, знову ж таки, які записували вручну, нині у хмарних кабінетах кожен студент має фактично готові лекції, з якими він може ознайомлюватись, приходити на заняття і тільки слухати їх, не записуючи.

Наступним важливим питанням є те, які власне аспекти з проблеми самостійної діяльності студента досліджували у вітчизняній педагогічній науці. Практично всі дисертації, як кандидатські, так і докторські, присвячені самостійній діяльності певних спеціальностей студентів і зорієнтовані на методика вивчення конкретних дисциплін. Із загальної позиції поняття теорії сутності самостійної діяльності її майже не досліджували. Тобто теорія самостійної діяльності, власне, як наукова теорія практично з 1991 року майже не змінювалася. У деяких працях, особливо в докторських дисертаціях, закладені методологічні засади самостійної діяльності. Однак навіть у найкращому разі виведення вибору правильної методології це не замінює розвиток самої теорії самостійної діяльності.

Що ж означає розвиток теорії? Теорія, незалежно від того, до якої науки вона належить, повинна мати систему законів чи закономірнос-

тей та наслідків, принципів і правил, які з них випливають. У своїх попередніх дослідженнях, зокрема кандидатській дисертації, ми намагалися виявити принципи самостійної діяльності. На цьому етапі пошук закономірностей як найважливіша частина теорії показує, що практично ніхто з дослідників такі питання не вивчав. Тобто розвивались певні теоретичні положення, певні концепції, досить на високому рівні розвинена методика, однак власне теорія самостійної діяльності практично не розвивалася.

Наведена нижче діаграма (рис. 1) відображає динаміку дисертаційних досліджень, які стосуються самостійної роботи і діяльності, становлення самостійної особистості загалом.

Цікавим є зростання інтересу дослідників до проблеми самостійності в навчанні на початку двохтисячних, який стійко протримався ціле десятиліття. Надалі спостерігається деяке падіння кількості досліджень із цієї тематики, однак можна зробити висновок, що класичне поняття «самостійна робота» дедалі частіше переходить у дослідження самостійної діяльності.

На рис. 2 наведено дані щодо науково-педагогічних досліджень, які стосуються виключно самостійної діяльності.

Дисертаційні дослідження щодо самостійної діяльності відображають загальні тенденції розвитку теорії, однак чітко спостерігається зростання інтересу до досліджень самостійної діяльності у вищій школі.

На рис. 3 наведено порівняльні графіки для обох попередніх діаграм.

Спостерігається пік кількості досліджень у перше десятиліття XXI століття з подальшим спадом інтересу до цієї проблеми.

Дослідження причин такої динаміки буде корисним як для теорії, так і для практики педагогічної науки.

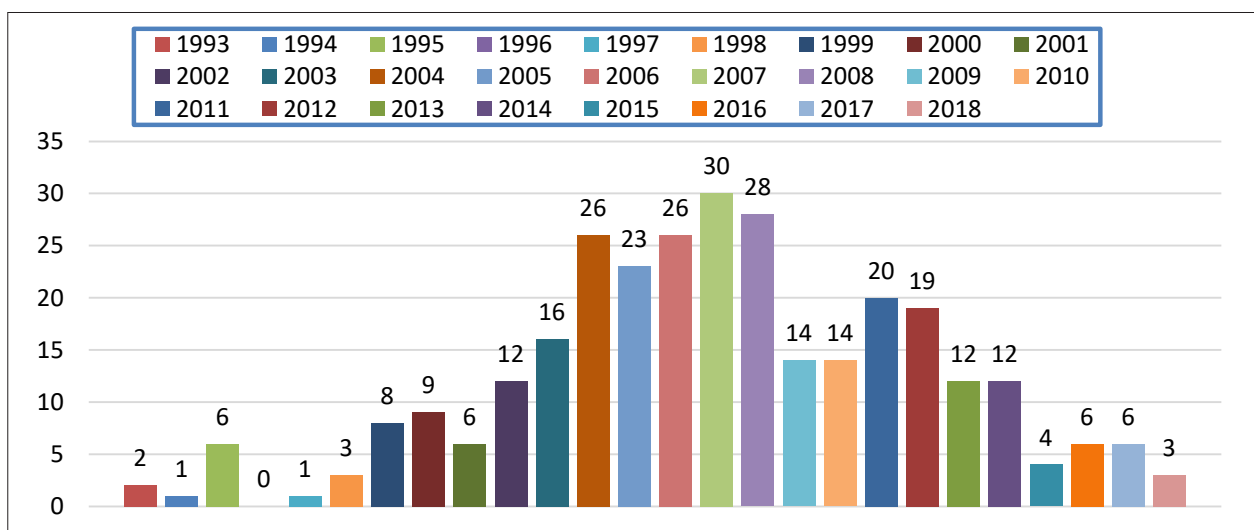


Рис. 1. Динаміка дисертаційних досліджень щодо самостійної роботи та діяльності в навчальному процесі

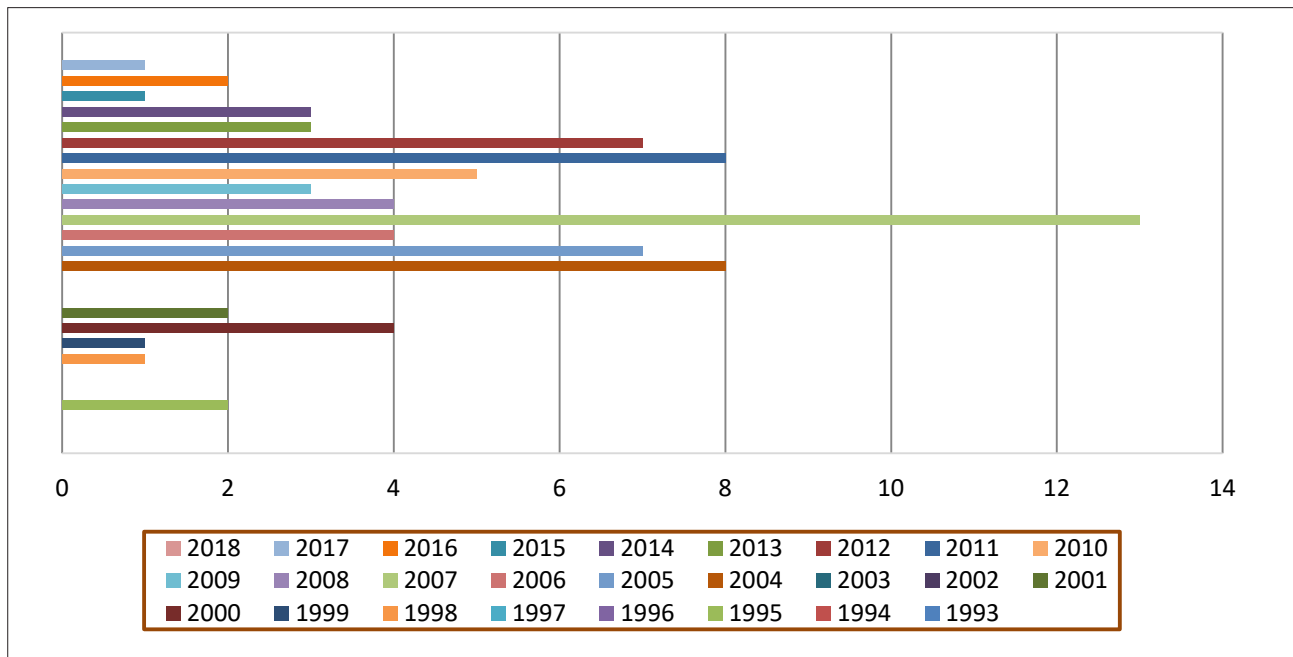


Рис. 2. Динаміка дисертаційних досліджень щодо самостійної діяльності

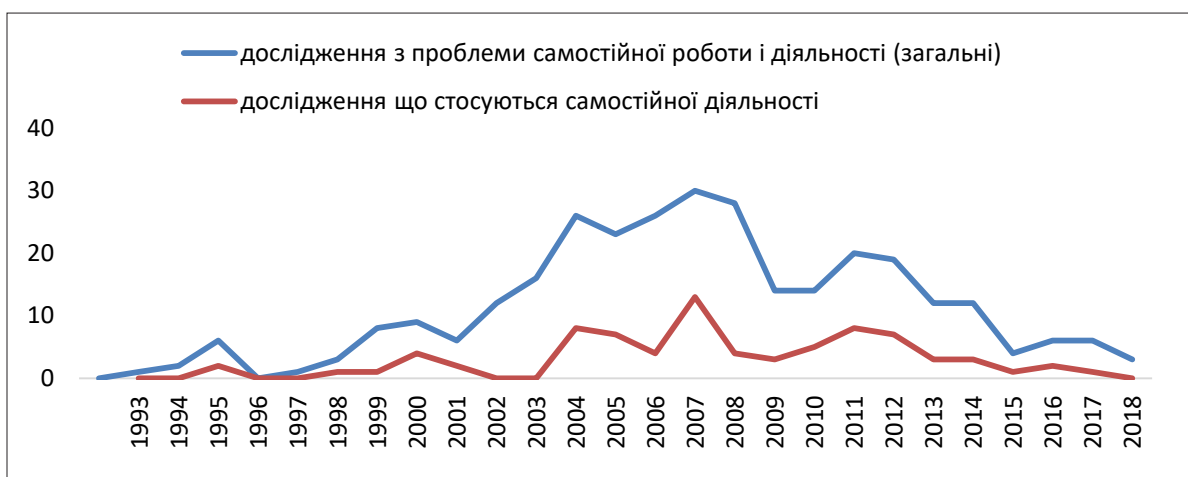


Рис. 3. Порівняльна динаміка досліджень проблеми самостійності в навчальному процесі та проблеми самостійної діяльності

Пропонуючи найузагальненішу **періодизацію розвитку теорії і практики самостійної діяльності студентів**, можемо сказати, що вона пов'язана з тими державними документами, які визначали два напрями: закони про освіту, які замінювалися, та закони щодо комп'ютеризації та розвитку засобів навчання.

Перший період – 1991–1996 роки – можна назвати вхідним або адаптивним. У ті часи ще фактично відбувається навчання за радянською системою. Технічні засоби добування інформації перебувають ще в зародковій фазі, отже, самостійну діяльність можна визначити як вивчення джерел у бібліотеках, ознайомлення з підручниками, робота з конспектами, тобто ті варіанти, які були в радянській педагогіці.

Другий період – 1996–2003, упродовж якого досить поширені засоби розмноження інформа-

ції, як-от ксерокс, сканери, починаються дискусії в педагогіці про роль викладача не як джерела інформації, не як такого, що повністю визначає світогляд і навчання студента, а як порадики і консультанта.

Третій період (упродовж 2001–2010 років) визначається стрімким, майже неймовірним розвитком засобів інформації. Кожен студент, принаймні більшість, до цього часу переходить на електронні джерела. Практично студент переходить від трудомісткої до якісно геть іншої діяльності. Тобто інформацію на цьому етапі практично не треба добувати – її треба тільки відсортувати. Проблему, як добути інформацію, замінює нова проблема – як розібратися у величезній кількості інформації, яка «звалюється» під час пошуку, наприклад, у тих самих електронних мережах.

Очевидно, що знову ж таки, орієнтацією для студентів залишаються навчальна програма і лекції викладача.

Четвертий період – із 2010 року і дотепер, коли ці процеси суттєво наростають, і в провідних ЗВО країни фактично зникло поняття класичної лекції. У минуле відходять поняття конспекту лекції, чимало звичних форм, зокрема самостійна робота, стають іншими. Передусім надзвичайно розширюється сам перелік способів самостійної діяльності студента. Якщо на початку 1990-х років це були переважно реферати, то нині з'являються портфолію, ессе; абсолютно нові способи на основі ділових ігор, імітаційного моделювання тощо.

Висновки і пропозиції. Упродовж досліджуваного періоду фактично так і не з'явилося адекватного визначення поняття самостійної діяльності, отже, воно сприймається на інтуїтивному рівні. Водночас відбулися надзвичайно великі зміни, як кількісні, так і якісні: в отриманні інформації студентами, переробці цієї інформації та її використанні у навчальній діяльності. Однак у дослідженнях вітчизняних учених ці процеси відображені недостатньо. Два найважливіші процеси – це суттєвий вплив зміни засобів отримання інформації для самостійної роботи і розвиток теорії самостійної діяльності студента. Передусім необхідно створити адекватну картину впливу засобів отримання, переробки та використання інформації студентами залежно від того, що чи хто стоїть між студентом і засобами інформації. Цей спектр неперервний, і самостійність студента, тобто його участь як активного суб'єкта в отриманні знань, посувається цим спектром від нульової активності, коли він є просто слухачем, до найвищої активності, коли фактично всю інформацію, не тільки її одержання, не тільки її використання, не тільки її творчу переробку, але й способи пошуку цієї інформації, її структурування студент може виконати самостійно. До подальших розвідок зараховуємо дослідження причин виявленої динаміки дослідження та прогнозування подальшого їх розвитку.

Список використаної літератури:

1. Бугра А.В. Дидактичні засади індивідуалізації самостійної навчальної діяльності з математичних дисциплін студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... к. педаг. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2016. 20 с.
2. Бенера В. Розвиток теорії і практики самостійної роботи студентів у львівському університеті (1905–1917 рр.). *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 2. С. 221–232.
3. Богословський В.И. Информационные системы : словарь / сост. В.И. Богословський и др. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. С. 4.
4. Петровский А. В. О совершенствовании психологического образования учителя. *Вопросы психологии*. 1978. № 3. С. 4–7.
5. Психологія : підручник для педагогічних вузів / за ред. Костюка Г.С. Київ : Рад. школа, 1968. 572 с.
6. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. Москва : Высшая школа, 1997. 342 с.
7. Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности. *Психология личности. Тексты*. Москва, 1982. С. 28–35.
8. Український педагогічний словник / авт.-уклад. Гончаренко С.У. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
9. Гринько О.О. Формування пізнавальної самостійності учнів у навчальному процесі. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ, 1999. Вип. VI. С. 165–166.
10. Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського. Електронні дані. Київ : НБУВ, 2013–2015. URL: www.nbuv.gov.ua (дата звернення 30.03.2015).
11. Електронний каталог Національної парламентської бібліотеки України : [політемат. база даних містить відом. про вітчизн. та зарубіж. кн., брош., що надходять у фонд НПБ України]. Електронні дані (803 438 записів). Київ : Нац. парлам. б-ка України, 2002–2015. URL: catalogue.nplu.org (дата звернення 30.03.2015).

Tsiupryk A. The dynamics of the research problems of students independent activity in Ukraine in the late XX and early XXI century

The article analyzes the dynamics of research problems development of students independent activity in Ukraine in the end of XX – beginning of XXI century. The analysis of the term “student’s independent activity” showed that there is no its adequate definitions. All these definitions are tautological. According to the analysis of scientific resources, we have not found interpretation of the concept “independence” in the work of the leading educators-scholars, methodologists and psychologists. In most of the above definitions it is emphasized the unity of the internal readiness of the individual to work and intense manifestation of this commitment. In addition, the essence of autonomy is revealed through a strong-willed personality traits (determination, perseverance, endurance, constancy), ability and intellectual activity. The students activity in all its diverse manifestations, with multiple levels is suggested to be considered. We define this as the level that stands between a student and a way of gaining information. It is established that a significant impact on the species type, the nature, the essence of student’s independent activity are actually forms of information-receiving its processing and using. Due to this fact, the most important factor that caused changes in the very essence of student’s independent work is the development of computer technology and storing information devices.

The aspects of the problem, which have been investigated in the domestic pedagogical science: almost all of the thesis is devoted to students' independent work of certain specialties and is focused on the methodology for the specific disciplines study have been identified. From the standpoint of the theory of independent activity essence it has not been investigated. The generalized periodization of the theory development and practice of independent work of students were proposed. It is proved that it is necessary to create an adequate picture of the impact of the means of information obtaining, processing and use by students depending on what or who stands between the student and the media. The student's independent activity is inseparable from activities under the guidance of a teacher or educational activity on different types of classes. This spectrum is continuous, and the independence of the student is his participation as an active subject in studying, from zero activity when he is just a listener, to a higher activity, when, in fact, not only information, its creative processing, but also ways of finding this information, its structuring student can perform on his own.

Key words: *independent activity, analysis, dynamics, development, problems research, theory of independent activity, students, the end of XX – beginning of XXI century.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 373.015.31:78

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.6>

О. Г. Волков

доктор філософських наук,
професор кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

В. А. Волкова

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

СТВОРЕННЯ МЕЛОДІЇ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ В МЕТОДИЦІ МУЗИЧНОГО КОНСТРУЮВАННЯ

У статті теоретично обґрунтовано створення мелодії в методиці музичного конструювання. Основним елементом музичної мови виділяється ладовий оборот. Він розглядається як цеглинка, з якої діти будують мелодію. Мелодія – це сукупність ладових оборотів. Для її створення можна вільно чергувати ладові обороти. Один і той самий ладовий оборот у різних точках розташування може виконувати різні функції, породжувати різні мелодії. Послідовність ладових цеглинок, їхнє чергування є композиційним ритмом. Планування композиційного ритму є обов'язковим компонентом конструювання мелодії. Конструювання мелодії стає не спонтанним виявом творчої інтуїції, а осмисленим творчим процесом. Завдання музичного керівника полягає в тому, що в процесі конструювання діти мають освоїти його послідовність на доступному мелодійному матеріалі. Музична форма трактується як процес. Виявлено діючі причини, що організують її рух. Виділено три фази мелодійного розвитку: початок, розвиток і завершення. За функціональним підходом один мелодійний матеріал може виконувати різну функцію. Їх послідовність розглядається як композиційний ритм: однокомпонентний, двокомпонентний, трикомпонентний репризний, трикомпонентний безрепризний, багатокомпонентний. Для дітей композиційний ритм – це розташування мелодійних цеглинок. Спочатку освоюється однокомпонентний, потім двокомпонентний і трикомпонентний репризний. На музичних заняттях зі старшими дошкільниками освоюються двоступеневі і треступеневі лади. Використання двоступеневих ладів передбачає вивчення основних композиційних ритмів, а трикомпонентних – основних ладових структур української народної музики. Конструювання мелодії – це її збирання з сукупності ладових оборотів, а не розвиток мелодичної лінії. У цій формі створення є цілком доступним для дітей старшого дошкільного віку.

За інтонування думка зливається з мовною інтонацією, перетворюється на ритмо-інтонацію, слово-тон. У цьому аспекті конструювання розглядається як поєднання точних або змінених повторень ладового обороту.

Ключові слова: творчість, музичне конструювання, мелодія, інтонація, ладовий оборот, композиційний ритм.

Постановка проблеми. Проблематика конструювання набула широкого поширення, оскільки воно сприяє розвитку творчих здібностей. Відзначимо, що його зазвичай пов'язують з художньо-естетичною діяльністю, зокрема образотворчим видом діяльності [11]. Розвиток конструктивних умінь передбачає знайомство з основами дизайну, відповідно, навчання дітей техніки роботи з різними матеріалами: папером, природним матеріалом, залишковими матеріалами, ігровим будівельним матеріалом. Однак у стороні залишається використання конструювання у музичній діяльності дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методика пісенної творчості розроблялася Н. Ветлугіною та її соратниками [13]. Вона ґрунтується на теорії інтонації Б. Астаф'єва, зокрема на зумовленості переживання художнього образу та його вираження за допомогою словесної та музичної мов [2].

Б. Астаф'єв виходить з того, що літературна мова стосовно музичної є первинною. Тому спочатку виділялися та освоювалися мовні інтонації, що мають побутове походження, а потім – їх втілення в музичних інтонаціях.

Звернемо увагу, що його ідея полягає в тому, що з невеликого мелодійного обороту виростає музичний твір як малої, а також великої форми, наприклад, симфонія. Тому зрозуміло, чому в методиці Н. Ветлугіної велике значення надавалося звуконаслідуванню, найпростішим наспівкам, в яких висловлювалися переживання. На це указують такі завдання, як наприклад, проспівати як зозуля, пронявчати як кошеня, наслідувати звучання горна, проспівати свої імена, підробити гудок пароплава, скласти інтонації на певний текст.

Коли настає час переходити до складання пісень, тоді використовуються завдання, спрямовані на розуміння своєрідності ладового формоутворення. Пропонується, наприклад, переробити нестійкі звуки в стійкі, доспівати пісню, яку співає музичний керівник. Далі ставиться завдання скласти мелодії певних жанрів, наприклад, пісні, танцю і маршу. Після цього пропонується скласти мелодії, які перебувають у відповідності зі змістом вивчених пісень, наприклад, «Весела пісня» (музика С. Агафоннікова, сл. А. Ганкова), «Сумна пісенька» (тих самих авторів), «Навесні» (музика Р. Зінгера, слова А. Шебицької) тощо.

Передбачається, що інтонації, які були освоєні раніше, використовуються під час їхнього складання. Основний недолік полягає в тому, що творчі завдання обмежуються тільки зміною мелодії вивчених пісень.

Дослідники і музичні керівники сучасності використовують досягнення Н. Ветлугіної. Серед них слід відзначити Л. Хомуленко, яка підготувала методичні рекомендації «Креативний розвиток дошкільнят засобами музичного мистецтва» [11]. Авторка виходить з того, що музичне мистецтво є унікальним засобом формування творчих здібностей дітей. Реалізація цього принципу здійснюється за допомогою стратегії «бачу – чую – творю». У методиці використовується досвід дітей, наприклад, коли згадуються фрагменти з лялькових вистав, знайомство з іграшками, пропонується спостерігати ходу лисиці, а потім ставиться завдання відобразити її в мелодії тощо. Заохочуються імпровізації, завершення мелодій, вокальні діалоги та інше. Новим є освоєння елементів музичної мови, зокрема, ритмічного малюнка словесного тексту, на який потім накладається мелодія.

Значний внесок у дослідження творчої діяльності дітей зробили такі дослідники, як Н. Антонова, М. Ганьоса, О. Міхалкіна, В. Сухар [1; 5; 9; 11].

Мета статті. Метою статті є виявлення основних теоретичних положень музикознавства, з допомогою яких уможливується створення мелодії старшими дошкільниками на музичних заняттях.

Методи дослідження: теоретичний аналіз на основі розгляду поглядів видатних музикознавців.

Виклад основного матеріалу. Створення мелодії в методиці музичного конструювання є основною та визначальною формою творчих завдань для старших дошкільників, оскільки при цьому відбувається освоєння елементів музичної мови [4]. Такими є ладові обороти народної музики. Це цілком виправдано, оскільки вони склалися протягом кількох століть і є культурним надбанням, так само, як сюжети казок і оповідей, принципи архітектурних форм тощо. Вивчення ладових структур народної музики дасть змогу не тільки освоїти музичну мову та її елементи, але й доторкнутися до спадщини свого народу.

На заняттях музична мова постає як сукупність ладових оборотів, які зафіксовані на картках, з яких вона складається. Дітей зацікавлює те, що мелодії, які вони склали, потім співає або грає музичний керівник.

Конструювання мелодії – це її збирання з сукупності ладових оборотів, а не розвиток мелодичної лінії. У цій формі створення є цілком доступним для дітей старшого дошкільного віку. Кожен з ладових оборотів – це «цеглинки», з яких складається музична будівля. Отже, діти дізнаються, що музика – це не тільки часове мистецтво, а й просторове.

Нагадаємо, що відмінність музичного простору від фізичного, як зазначає О. Лосєв, полягає в тому, що воно виключає позарозташування [8, с. 236]. Цей простір виникає в процесі виконання музики, тобто тільки у живому досвіді. Таким чином, ладвий оборот – це певний фрагмент музичного простору, який виникає у разі звучання.

На цю закономірність звертає увагу Б. Асаф'єв, який розглядає музику одночасно як процес і як форму, його основна робота називається «Музична форма як процес» [2]. Вказівка на процес підтверджує те, що музичний простір існує в становленні. Він виникає в горизонтальному рухомому сполученні або нашаруванні керівної ритмо-інтонаційної формули [2, с. 49–50].

Саме такою формулою в народній музиці є ладвий оборот, який повторюється багаторазово. Це можна побачити у разі звернення до пісень, які побудовані на інтервалі великої секунди («Сонечко», «Тосі», «Гей, гей, рогача»). Таку формулу Б. Асаф'єв називає *інтонацією*. Цей термін вказує на єдність мистецтва слова і музики. Згідно з його теорією, думка, щоб бути вираженою в звуці, стає інтонацією [2, с. 211]. За інтонування вона зливається з мовною інтонацією, перетворюється на ритмо-інтонацію, слово-тон. Відповідно, ладвий оборот у народній пісні нерозривно пов'язаний зі словом, наприклад, у пісеньці «Сонечко» – це низхідна велика секунда.

У вищезазначеному аспекті конструювання розглядається як поєднання точних або змінених повторень ладового обороту. Не випадково на

питання, що таке інтонація, Б. Асаф'єв відповідає, що це лаконічна інтонація, яка діє на короткому звуковому просторі, тому лад пізнається як становлення [2, с. 223]. З цієї точки зору він розглядає його як єдність ладових ланок [2, с. 229]. Відповідно, мелодія – це також їхня сукупність. Для її створення можна вільно чергувати ладові обороти.

Але справжньою мелодією буде лише та, в якій музичний простір буде певним чином структурований. Тому другий крок у розумінні того, що являє собою мелодія, полягає у використанні певних прийомів розташування і з'єднання ладових оборотів. Не випадково видатний музичний теоретик стверджує, що самостійність музики неможлива поза конструктивним принципом, згідно з яким здійснюється становлення інтонації [2, с. 262]. Тому щоб зрозуміти, як розвивається мелодія, треба також виявити діючі причини (сили), що організують рух [2, с. 52]. У цьому плані Б. Асаф'єв виділяє роль вступного тону, ставлення консонансу і дисонансу [2, с. 52–53]. Відстоюється положення, що кожне поєднання тонів є їхньою координацією, а ритмо-тектонічна (конструктивна) та інтонаційно-динамічна взаємодія є джерелом формоутворення. Інтонація розглядається як стан нестійкої рівноваги між вихідною точкою і замикаючим рухом кінцевої фігури (каданс) [2, с. 59].

Б. Асаф'єв відзначає наявність трьох фаз мелодичного розвитку, а саме – початок (i), розвиток (m) і завершення (t). Під час музичного конструювання необхідно визначити, які засоби використовуються в кожній фазі. Звідси випливає, що під час створення мелодії слід на це звернути увагу та освоїти основоположний структурний принцип: наявність точки відправлення (i), порушення рівноваги (m) та її поновлення (t). Наприклад, пісня «Сонечко» побудована на інтонації великої секунди, але спочатку вона дана у вигляді чверті та двох восьмих (i), порушення рівноваги виявляється у вигляді пульсації в чотирьох восьмих (m), а відновлення рівноваги – повернення до вихідного ритму (t).

Створення мелодії має припускати відповідність структурних компонентів: початку (i), в якому відбувається експозиція інтонації, потім її розвиток (m) з більш інтенсивним ритмом, а потім завершення (t) або за допомогою повернення до початку, або за допомогою кадансового обороту. Ця тричастинна модель i:m:t, за В. Бобровським, реалізується на різних рівнях формоутворення, а саме форми в цілому та окремих її частин [3].

Необхідність звернення до функціонального розуміння формоутворення пояснюється тим, що один і той самий ладовий оборот може породжувати різні мелодії. Наприклад, у пісні «Сонечко» ладовий оборот «чверть і дві восьмих» використовується на початку (i), а потім наприкінці куплету (t). Функціональний аналіз допомагає прояснити,

що він виконує при цьому різну функцію. Тому один матеріал цілком може використовуватися в різних частинах музичної форми.

Під час створення мелодії дітьми маємо брати до уваги результати функціонального аналізу народних пісень. З його допомогою можна визначити мелодичний матеріал експозиції (i), кульмінації (m), їхнє співвідношення і завершення (t). За відсутності слів функціональність можна виявити тільки за допомогою розгляду відносин тонів мелодії у сфері ладоутворення і розташування ладових оборотів. За своїми розмірами вони лаконічні, наприклад, це можуть бути один або два звуки.

Послідовність ладових цеглинок, їхнє чергування є *композиційним ритмом*. Зрозуміти структуру мелодії і скласти її фактично без функціонального аналізу неможливо. Інша, не менш важлива причина використання функціонального аналізу в двоступеневих ладах полягає в тому, що мелодія являє собою повторення одного ладового обороту (наприклад, велика секунда) у різних ритмічних варіантах.

Зауважимо на різне тлумачення функціональності дослідниками. Так, Л. Егле розглядає її як прояв соціального призначення музичного виконання в народних обрядах [6]. Функціональний аналіз ладу використовується під час аналізу мелодії, наприклад, у дослідженні О. Кулапіної [7]. Вона виходить з того, що кожен зі структурних елементів ладу виконує певну функцію у формоутворенні. За такого трактування функцій ладовий оборот розглядається як відношення нестійких і стійких ступенів. У гармонічній системі Г. Рімана як функції виділяються: тоніка як сукупність стійких ступенів, субдомінанта, в якій відбувається порушення стійкості, та домінанта, де динамічна рівновага відновлюється, оскільки нестійкі звуки перетворюються на стійкі. Таким чином, функціональність виявляється вже за допомогою аналізу складу акордів. Тому позначення тоніки, субдомінанти і домінанти вже вказує на функцію.

У мелодиці музичного фольклору така вказівка відсутня, тому необхідне виявлення функціональності ладових оборотів. Як уже зазначалося, це пояснюється тим, що один і той самий ладовий оборот у різних точках розташування може виконувати різні функції. Якщо на початку, то це функція експозиції (i), в середині – розвитку (m), наприкінці – завершення (t). Однак слід пам'ятати, що на початку і наприкінці може бути один і той самий ритмічний малюнок, а функція розвитку передбачає більш інтенсивний ритм.

Під час конструювання мелодії треба дотримуватися основних правил:

1. Кожна мелодія має початок (i), розвиток (m) і завершення (t).

2. Її початок (i) і завершення (t) більш спокійні за характером, тому допускається використання ладового обороту з однаковим ритмічним малюнком.

3. Розвиток (m) передбачає використання ладового обороту з більш активним ритмом.

4. Мелодії значного обсягу включають у себе кілька композиційних хвиль, в яких використовується різний композиційний ритм: або «початок – розвиток» (i:m), або «розвиток – завершення» (t:m).

5. Розвинені мелодії обов'язково передбачають завершення (t).

Уже зазначалося, що у разі тривалого розвитку виникають мелодичні хвилі з неповним композиційним оборотом i:m:t, а саме ті, що складаються тільки з i:m або m:t. Звідси випливає, що планування композиційного ритму є обов'язковим компонентом конструювання мелодії. Тому перш ніж створити мелодію, необхідно визначити її композиційний ритм, потім підібрати ладові обороти з відповідним ритмічним малюнком. Перед цим аналізується композиційний ритм уже вивчених пісень, пояснюється, в чому полягає їхня своєрідність. Таким чином, конструювання мелодії стає не спонтанним виявом творчої інтуїції, а осмисленим творчим процесом.

Однак не слід виключати і можливість довільного конструювання з використанням алеаторики. У цьому разі кидають кубик, на сторонах якого зображені ладові обороти, а мелодія складається з тих, які випали.

Основне завдання музичного керівника полягає в тому, що в процесі конструювання діти мають освоїти його послідовність на доступному мелодійному матеріалі. Звичайно, не завжди ця тріада постає в повному вигляді. Можливі такі поєднання, як i:m, які повторюється кілька разів у стадії розвитку, так звані мелодичні хвилі, а також багаторазові повторення m:t у кадансових обертах. В. Бобровський стверджує, що зміна експозиційних і розвиваючих розділів постійно створює хвилеподібні коливання [3, с. 78].

Однак у малих формах, таких як пісня, найчастіше зустрічається повна форма i:m:t. Звернемо увагу, що В. Бобровський для її характеристики використовує такі поняття, як функції викладу (i), дії (m) і завершення (t). Він розглядає різні ситуації поєднання їх функцій на прикладі аналізу творів великої форми [3, с. 23].

Розглянемо особливості конструювання мелодії залежно від своєрідності структури ладів українського фольклору.

ДВОСТУПЕНЕВИЙ ЛАД: 2/4-Б2(II↓I) [BE, МУ]

Цей двоступеневий лад можна вважати одним з первинних і елементарних. Перша, сильна частка припадає на II ступінь, а слабка – на I ступінь, що виконує функцію основного тону. Оскільки сильна частка припадає на нестійкий щабель, а слабка – на стійкий, виникає динамічна рівновага. Під час складання мелодії двоступеневого ладу слід мати на увазі наявність композиційних

ритмів (за В. Бобровським). Він виділяє двокомпонентний (парний), трикомпонентний репризний (непарний), трикомпонентний безрепризний (тріадний), багатокомпонентний (множинний, скупний), однокомпонентний ритми. Найпростіша композиційна форма – однокомпонентна, яка передбачає повторення одного елемента певну кількість разів. У практиці конструювання мелодії з дітьми використовується один з ладових або ритмічних оборотів. Для освоєння двоступеневого ладу виконуються пісні «Сонечко», «Тосі» та «Гей, гей, рогача».

Однокомпонентний композиційний ритм.

Перше завдання – складання мелодії з одного композиційного елемента. Діти вибирають один з них (а, е, і, о) і складають мелодію, яка потім виконується керівником на інструменті або співається з ладовими складами і жестами. Однокомпонентний композиційний ритм полягає в повторенні одного з ритмічних малюнків: а, а, а..., е, е, е..., і, і, і..., о, о, о...

Двокомпозиційний ритм є більш складним, оскільки передбачає використання вже двох елементів як у прямому, так і зворотному порядку. Кількість повторень кожного елемента обирається на власний розсуд, наприклад, а, а + е, е.

Завдання музичного керівника полягає в тому, щоб зафіксувати вибір дітей або окремої дитини, визначити правильність виконання задуманого, виконати отриману мелодію. Це можливо, оскільки діти працюють з картками, на яких зображені композиційні елементи. Основний метод у цьому разі – вільний вибір елементів, їхньої кількості та способів з'єднання. Дітям пояснюється, що вони будуть складати мелодію з ладових цеглинок. Компонування нотного тексту обов'язково завершується виконанням зібраної мелодії зі складами ладової сольмізації BE, МУ і жестами, щоб сформувати ладові уявлення.

Трикомпонентний репризний (непарний) композиційний ритм є дуже поширеним у народних піснях і відповідає принципу формування, який виражається у формулі i:m:t. Відзначимо, що в складних композиційних ритмах можна використовувати чотири ритмічні малюнки: чверть і дві восьмих (а), дві чверті (е), чотири чверті (і), дві восьмих і чверть (о). Під час освоєння трикомпонентного репризного ритму дається завдання скласти мелодію за допомогою двох ритмічних варіантів ладового обороту, які зустрічаються у пісні «Сонечко», наприклад, від однієї до декількох карток, на яких він зображується.

Композиційний ритм пісні «Сонечко»: а + а + і + а. На початку бачимо повторення першого композиційного елемента (чверть і дві восьмих), в розвитку – другого (пульсація восьмими), а потім повернення першого. Відповідно, перед дітьми ставиться завдання створити мелодію з тричас-

тинною композиційною формою за допомогою таких елементів: $a + e + i$, $e + i$.

ТРИСТУПЕНЕВИЙ ЛАД

Під час аналізу ладових оборотів триступеневого ладу, щоб бачити напрямок руху мелодії, будемо використовувати такі позначення: \downarrow – рух на терцію вниз; \uparrow – рух на терцію вгору; $-$ повернення на секунду вниз; \vee – повернення на секунду вгору; $/$ – рух мелодії вгору; \backslash – рух мелодії вниз.

У триступеневих ладах на першому плані не ритміка, як у двоступеневих, а відчуття різноманітності. Тому композиційний ритм «початок – розвиток – завершення» ($i: m: t$) обмежується одним ладовим оборотом. Саме він багаторазово повторюється з ритмічними змінами, залежно від кількості складів у слові, наприклад, як у пісні «Щедрик, щедрик». Але якщо відсутня необхідність аналізу змін композиційного ритму, то виникає потреба детального розгляду кожної ладової структури. Мажорний триступеневий лад включає в себе I, II і III ступені, а іноді обмежується тільки двома ступенями, як наприклад, у пісні «Дощик», тому його можна віднести і до двоступеневих ладів.

У разі їх аналізу виникає необхідність розгляду своєрідності нестійкої рівноваги. В основному опорними тонами є I та III ступені. Є варіант, коли затверджується I ступінь: «Ой, ти старий бобре»: $2/4$ -БЗ (III \downarrow I \uparrow II \backslash I) [НА, НА, МУ, НА, ВЕ, МУ]; «Ой, дзвони, дзвони»: $2/4$ -БЗ (III \downarrow III \backslash I) [НА, МУ, МУ, ВЕ, МУ]; або III ступінь: «Коровко, коровко»: $2/4$ -БЗ (I \uparrow III \vee III \downarrow I) [МУ, НА, НА, ВЕ, НА, МУ].

Є лад з поступовим рухом між III і I ступенями: «Дударик»: $2/4$ -БЗ (III \backslash I / III \downarrow I) [НА, ВЕ, МУ, ВЕ, НА, МУ, МУ]; «Щедрий вечір»: $2/4$ -БЗ (III \downarrow I / III \vee III \downarrow I /) [НА, НА, МУ, ВЕ, НА, ВЕ, НА, МУ, ВЕ]. Також є лад, в якому основним тоном є II ступінь, а I і III ступені є допоміжними тонами: «Пустіть нас», «Ой, ти коте, коточок», «Бігла теличка»: $3/4$ -БЗ (II \vee III \backslash I) [ВЕ, НА, ВЕ, МУ]. Виділимо також мінорний триступеневий лад з рухом від III до I ступеня: «Щедрик, щедрик»: $3/4$ -МЗ (III \vee III \downarrow I) [АЛЕ, ВЕ, АЛЕ, МУ]; «Козо, козо»: $2/4$ -МЗ (III \backslash I) [АЛЕ, ВЕ, МУ].

Трапляються триступеневі лади, де основним тоном є I ступінь зі вступними VII і II, які не мають ладового забарвлення: «Вийди, вийди, сонечко»: $2/4$ -МЗ (II \backslash I, VII / I) [ВЕ, МУ, ПІ, МУ]; «Прийшли з поля щедрачі»: $2/4$ -МЗ (I \backslash VII, I / II) [МУ, ПІ, МУ, ВЕ]. Відзначимо, що для позначення тонів ладу використовується методика музичного виховання Д. Огороднова [10].

Під час конструювання мелодії розглянуті варіанти ладових структур поєднувати недоцільно, оскільки вони не зустрічаються в народній музиці. Окремо вони можуть широко використовуватися під час підстановки словесного тексту під мелодію.

Як уже зазначалося, триступеневі лади припускають, що повний функціональний оборот $i:m:t$ уже є ладовим оборотом. Його початок і завер-

шення часто – стійкі I і III ступені, а розвиток – II ступінь, до якого іноді приєднується III ступінь, як, наприклад, у пісні «Щедрик, щедрик», у результаті чого виникає обертальний мелодійний рух. Таким чином, не викликає сумніву, що триступеневі лади припускають меншу свободу для творчості, ніж двоступеневі, тому після їх освоєння більш продуктивним буде використання саме їх у разі підстановки словесного тексту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Для організації музичного конструювання на музичних заняттях у закладі дошкільної освіти перспективним є трактування ладу як сукупності ладових оборотів, що розглядаються як цеглинка, з яких будується мелодія. Відповідно до теорії інтонації Б. Асаф'єва їх слід розглядати як інтонації, в яких виражається зміст музичного твору. За такого трактування ладу вони розглядаються як матеріал, з якого складається мелодія. Тому необхідно мати на увазі наявність трьох фаз мелодійного розвитку: початку (i), розвитку (m) і завершення (t).

Відповідно, під час конструювання мелодії слід використовувати функціональне призначення музичних цеглинок. Функціональний аналіз дасть змогу осмислити їх як єдине ціле. Для цього необхідно зрозуміти, яке призначення вони мають у композиційному ритмі. За В. Бобровським, є двокомпонентний (парний), трикомпонентний репризний (непарний), трикомпонентний безрепризний (тріадний), багатокомпонентний (множинний, сюїтний), однокомпонентний ритми.

Зрозуміло, що слід починати з конструювання мелодій в однокомпонентному ритмі, а потім переходити до двокомпонентного і трикомпонентного.

Конструювання мелодії має ґрунтуватися на ладових структурах українського дитячого фольклору, використовувати лише лади, які зустрічаються в дитячих піснях. Під час конструювання мелодії необхідно орієнтуватися на двоступеневий і триступеневий лади. Особливістю двоступеневих ладів є використання одного ладового обороту, тому визначальне значення має освоєння дітьми композиційних ритмів. У триступеневих ладах композиційний ритм «початок – розвиток – завершення» ($i: m: t$) обмежується межами одного ладового обороту.

Подальший розгляд музичного конструювання пов'язаний з описом практичного застосування конструювання мелодії.

Список використаної літератури:

1. Антонова Н.Ю. Песенное творчество детей дошкольного возраста. 2019. URL: <https://edu.tatar.ru/nkamsk/dou45/page2748268.htm>.
2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. 2-е изд. Ленинград: Музыка, 1971. 376 с.

3. Бобровский В.П. Функциональные основы музыкальной формы. Москва : Музыка, 1977. 332 с.
4. Волков О.Г. Методика музичного конструювання : дошкільне виховання, 1 клас навчальної школи : наукове-популярне видання. Мелітополь : ТОВ «Колор Принт», 2019. 100 с.
5. Ганьоса Н.Г. Теорія та технології розвитку дитячої художньої творчості дошкільнят : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, 2015. 188 с.
6. Егле Л.Ю. Музыкальный фольклор в контексте современной культуры Сибири : дис. ... д-ра педагогики : 24.00.01 – теория и история культуры. Кемерово, 2005. 218 с.
7. Кулапина О.И. Ладогармоническая система русского фольклора : категории и принципы организации : дис. ... д-ра искусствоведения : 17.00.02. Саратов, 2006. 305 с.
8. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики. *Из ранних произведений*. Москва : Правда, 1990. 656 с.
9. Михалкина Е.А. Развитие песенного творчества у детей старшего дошкольного возраста как средство формирования музыкальной культуры. 2015. URL: <http://muzruksad5i2.ucoz.net/opuyitrabotyipesennoetvorchestvo.pdf>.
10. Огороднов Д.Е. Методика комплексного музыкально-певческого воспитания и программа как методика воспитания вокально-речевой и эмоционально-двигательной культуры. URL: <https://edu.tatar.ru/upload/images/files/ogorodnov.pdf>.
11. Сухар В.Л. Коструювання в ДНЗ. Молодший та середній вік. Харків : Ранок, 2016. 176 с.
12. Хомуленко Л.А. Креативний розвиток дошкільнят засобами музичного мистецтва. URL: http://www.dnz68.cn.ua/import/get_file.php?id=39939&parent_id=39594/
13. Художественное творчество в детском саду : пособие для воспитателя и музыкального руководителя. / Под ред. Н.А. Ветлугиной. Москва : Просвещение, 1974. 174 с.

Volkov O., Volkova V. Creation of melody in senior preschools in the methodology of musical designing

The article theoretically substantiates the creation of melody in the method of musical construction. The main element of the musical language is a good turnover. They are seen as the bricks from which children build a tune. A tune is a set of flips. To create it, you can freely alternate spins. The same modal turnover at different locations can perform different functions, generate different tunes. The sequence of fitting bricks, their alternation is a composite rhythm. Planning for a composite rhythm is a must-have component of building a melody. Designing a melody is not a spontaneous expression of creative intuition, but a meaningful creative process. The task of the music director is that in the process of designing children must master its sequence on the available melody material. The musical form is treated as a process. Active reasons for its movement have been identified. There are three phases of melodic development: beginning, development and completion. According to the functional approach, one melody may perform a different function. Their sequence is considered as a composite rhythm: one-component, two-component, three-component reprisal, three-component reprisal, multi-component, one-component. For children, compositional rhythm is the arrangement of melody bricks. First mastered one-component, then two-component and three-component reprisal. Two-stage and three-stage frets are mastered in music lessons with older preschoolers. The use of two-stage frets involves the study of the basic compositional rhythms, and the three-component – the basic fret structures of Ukrainian folk music. Designing a melody is a collection of a tune, not the development of a melodic line. In this form, creation is quite accessible for older preschoolers. At intonation, the thought merges with the linguistic intonation, turns into rhythm-intonation, word-tone. In this aspect, design is considered to be a combination of exact or modified repetitions of the flipside.

Key words: *creativity, musical design, melody, intonation, turnout, compositional rhythm.*

УДК 378.134

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.7>

Го Сінхуа

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

СИМФОНІЧНА МУЗИКА ЯК ОДИН ЗІ СТИМУЛІВ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ КИТАЮ

Статтю присвячено аналізу досліджень сучасних китайських науковців стосовно значення симфонічної музики для якісної освіти майбутніх учителів. Показано, що у сучасній освіті Китаю проголошено спрямування на комплексний розвиток майбутніх учителів засобами мистецтва, зокрема засобами симфонічної музики. Виховання вчителів у Китаї у XXI столітті належить коледжам, в яких вивчення музичних дисциплін є важливим для розвитку здібностей, емоційності, характеру, волі, духовності студентів. Визначено, що останніми роками освіта Китаю, відповідно до постанов ЦК КПК, спрямована на підвищення її якості, що пов'язано з трансформацією освітньої думки, яка надала музичній освіті особливий статус. Відзначено, що китайські науковці по-різному досліджують аспекти впливу симфонічної музики на студентів. Визначено, що Чжан Ван виокремлює три аспекти, що характеризують вплив симфонічної музики на якість освіти: здатність до аналізу, що впливає на механізми мислення студентів; побудову загальної атмосфери кампусу, оскільки якість культури кампусу безпосередньо впливає на результати навчання; роботу у команді, оскільки гра у симфонічному оркестрі сприяє активізації процесів співпраці і спілкування. Показано, що Ван Дунвей характеризує п'ять принципів, за якими, на його думку, симфонічна музика стає основним змістом підготовки вчителів: симфонічна музика має компенсувати потребу студентів коледжу у пропуску занять з базової освіти; вона сприяє комплексному розвитку здібностей сучасної молоді; впровадження симфонічної музичної освіти є необхідністю для підвищення рівня музичної культури; розуміння симфонічної музики необхідно для підвищення якості освіти; впровадження симфонічної музичної освіти є потребою нинішньої епохи, оскільки XXI століття – це епоха високого розвитку і прогресу; впровадження симфонічної музичної освіти є потребою сучасних міжнародних відносин. Доведено, що у Китаї є низка проблем, пов'язаних із залученням до виконавства симфонічних творів студентів коледжів та університетів: популярність симфонічної музики у Китаї значно відстає від розвинених країн, рівень виконавської майстерності оркестрантів далекий від міжнародного рівня. Однак прийняті на державному рівні документи і дослідження науковців виокремлюють у цьому процесі напрями, які підлягають удосконаленню та розвитку.

Ключові слова: симфонічна музика, вища освіта, підготовка учителів.

Постановка проблеми. У сучасній освіті Китаю проголошено спрямування на комплексний розвиток майбутніх учителів засобами мистецтва, зокрема засобами симфонічної музики. Виховання вчителів у Китаї у XXI столітті належить коледжам, в яких вивчення музичних дисциплін є важливим для розвитку здібностей студентів. Основною метою освіти є підготовка кваліфікованих кадрів, а музична освіта відіграє важливу роль у вихованні естетичних здібностей, емоційності, характеру, волі, духовності. Такі позиції були проголошені на третьому пленарному засіданні одинадцятого ЦК КПК, де естетичне виховання молоді було віднесено до важливої частини шкільної освіти. У побудові соціалістичної духовної цивілізації музична освіта стала важливим аспектом естетичного виховання, який підтримує держава. У всіх коледжах та університетах було створено навчальні та наукові секції, а в університетах відкриті музичні курси, які отримали високу оцінку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впровадження симфонічної музики

в освіту Китаю знайшла своє відображення у таких документах, як Постанова третього пленарного засідання одинадцятого ЦК КПК, документах Національної школи художньо-виховного об'єднання та ін. Китайські науковці також досліджують питання впровадження симфонічної музики в підготовку майбутніх учителів (Чжан Ван «Роль симфонічної культури для якості освіти студентів коледжу»; Чжао Сяотун «Думки про популярність симфонії»; Бай Чжуан «Про позитивний вплив симфонії на якість освіти студентів»; Лі Мейі «Впровадження симфонічної культури в коледжах» та ін.).

Мета статті – аналіз досліджень сучасних китайських науковців стосовно значення симфонічної музики для якісної освіти майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Останніми роками освіта Китаю, відповідно до постанов ЦК КПК, спрямована на підвищення її якості, що пов'язано з трансформацією освітньої думки, яка надала музичній освіті особливий статус. Вчителі є організаторами навчання і розповсюджува-

чами знань, однак, вони самі мусять не тільки мати системні професійні знання, але й бути ретельно підготовлені та зорієнтовані методично. Актуальними питаннями для вчителів стають такі: як доцільно організувати заняття в класі; яким має бути основний зміст навчання; як оцінювати результати навчання; що є головним пріоритетом у навчальному процесі? Симфонічна музика має допомогти студентам у процесах соціалізації, комунікації, покращити результати навчання.

Китайські науковці досліджують різні аспекти впливу симфонічної музики на студентів. Так, Чжан Ван виокремлює три аспекти, що характеризують вплив симфонічної музики на якість освіти. До першого науковець відносить здатність до аналізу, що впливає на механізми мислення студентів. Науковець вважає, що гра у симфонічному оркестрі сприяє: формуванню більш високих художніх досягнень і цінностей; підвищенню виконавського рівня студентів; надає знання, що допомагають оцінювати й аналізувати симфонічні твори, всю західну музику тощо. Завдяки впливу симфонічної музики розширюються культурні горизонти студентів, розвивається мислення, воно стає більш відкритим, що сприяє загальній якості навчання [1, с. 21].

Другий аспект характеризує побудову загальної атмосфери кампусу, оскільки якість культури кампусу безпосередньо впливає на навчання студентів. Загальне середовище, насичене мистецтвом, змушує студентів почуватися більш комфортно. Через залучення до симфонічної музичної культури студенти починають розуміти її форму, поступово зростає інтерес до навчання, а весь кампус стає заповненим високими зразками музичної культури. Науковець наголошує на позитивному результаті проведення публічних конкурсів між коледжами, у яких беруть участь симфонічні оркестри, що виконують музичні твори різних жанрів та стилів [1].

Третій аспект характеризує роботу у команді. Гра у симфонічному оркестрі сприяє співпраці і спілкуванню студентів, оскільки в процесі виконання кожен оркестрант має співпрацювати один з одним через взаємне тлумачення партій, щоб зробити виступ більш досконалим. Це поліпшує студентську самосвідомість, привчає слухати голоси, піклуватися один про одного. Гра в оркестрі впливає на практику виконавства та координацію [1, с. 22].

Ван Дунвей характеризує п'ять принципів, за якими, на його думку, симфонічна музика стає основним змістом класу мистецтва [2, с. 64].

По-перше, симфонічна музична освіта в курсі мистецтвознавства має компенсувати потребу студентів коледжу у пропуску занять з базової освіти. Як вважає науковець, натеper музична освіта в коледжах і університетах Китаю все

ще залишається слабкою ланкою. У 1996 році Національна школа художньо-виховного об'єднання висунула гасло «Якісна освіта з мистецькою освітою як прорив». Однак статус музичної освіти в коледжах і університетах і якісна освіта для студентів коледжів все ще залишаються слабкими, багато студентів коледжу все ще не мають умінь з виконання музичних творів, їм бракує базових знань і правильної естетичної концепції, що впливає на всебічний комплексний розвиток студентів.

У Китаї вважають, що лише комплексний розвиток здібностей сучасної молоді може допомогти їй адаптуватися до вимог соціалістичної модернізації. У цій діяльності особливу функцію виконує музична освіта, зокрема сприймання, вивчення, виконання симфонічної музики. Музика стає необхідним компонентом базової освіти. Її впровадження стало передумовою якісної освіти студентів коледжу нині.

По-друге, впровадження симфонічної музичної освіти є необхідністю для підвищення рівня музичної культури. Симфонічна музика – це своєрідна музика, яка дуже виразна і може мати значний вплив на духовне життя людей. Щоб популяризувати симфонічну музику, спочатку треба культивувати слухачів до її сприймання, такою аудиторією є в основному студенти, які навчаються у вищих навчальних закладах. Вважається, що за допомогою впровадження у навчальний процес симфонічних творів сучасні студенти можуть підвищити свій інтерес і розуміння симфонічної музики шляхом участі у навчальній та літературній діяльності, вдосконалювати музичну культуру, свої досягнення, покращувати загальну якість освіти й стимулювати інтелект та мотивацію до навчання.

Ван Дунвей вважає, що «національна культура Китаю є глибокою, багатою за змістом і має довгу історію. Однак ствердження національної культури має йти поряд із засвоєнням досягнень всіх людських цивілізацій, а симфонічна музика є важливим духовним досягненням європейської культури» [1, с. 21].

Необхідно зауважити, що в країнах Західної Європи, США є певне розуміння музики, і люди часто йдуть у концертний зал, щоб насолодитися симфонічним концертом. Водночас у Китаї популярність симфонічної музики значно відстає від розвинених країн, а рівень виконавської майстерності оркестрантів далекий від міжнародного рівня. Отже, в Китаї є низка проблем, пов'язаних з тим, щоб навчити якнайбільше китайців розуміти, сприймати симфонічну музику, сприяти розвитку і популяризації симфонічної музики.

Такі процеси стимулюються швидким розвитком економіки Китаю, коли рівень життя китайців зростає, а прагнення до засвоєння духовних цінностей цивілізації стає все необхіднішим.

У цьому процесі симфонічна музика посідає своє почесне місце.

Для опанування симфонічними творами створюються симфонічні оркестри, але їх загальний рівень є нижчим, ніж у розвинених країнах. У 1996 році Державною радою затверджено заснування Центрального симфонічного оркестру, до якого здійснюється відкритий відбір, проводиться конкурс на посади всього персоналу. Оркестр здійснює міжнародні гастролі. Також першим кроком професійної реформи вітчизняної симфонічної музики стало створення у травні 2000 р. на основі оркестру Китайського філармонічного оркестру. Після цього симфонічні та філармонічні оркестри почали створюватися в різних містах Китаю, таких як Філармонічний оркестр Ханчжоу, філармонічний оркестр Наньчана і Симфонічний Циндао.

Для підвищення загального рівня оркестрантів нові оркестри також застосовують систему відкритого підбору персоналу, конкурсний відбір, деякі оркестри залучають оркестрантів високою зарплатою.

Однією з проблем виконання симфонічної музики у Китаї є проблема низької якості виконавства. Більшість науковців наголошують на відсутності концепції колективної гри, тобто оркестру як єдиного цілого. Китаю взагалі не вистачає музикантів світового класу. Відомі музиканти – це майже всі солісти (інструменталісти та вокалісти), вони завойовують світову аудиторію, але немає всесвітньо відомих китайських музичних колективів або груп. Музикознавці Китаю впевнені, що причиною цього явища є культивування сольного виконавства та ігнорування гри в ансамблі та оркестрі [3, с. 65; 4, с. 21].

По-третє, розуміння симфонічної музики необхідно для якісної освіти. Освітня політика партії Китаю полягає у підготовці будівельників соціалізму, які мають бути морально, інтелектуально і художньо розвиненими. Моральна, інтелектуальна та художня творчість – це органічне ціле, яке поєднує всебічний розвиток людини, вони пов'язані між собою, мають спільні риси та індивідуальні. Що стосується статусу і функції симфонічної музики у навчанні, вона збагачує духовний світ людини. Також викладання симфонічної музики є важливим питанням для підвищення загальної якості освіти студентів. Щоб всебічно розвиватися й адаптуватися до вимог XXI століття, молодому поколінню китайців, на думку науковців, необ-

хідна симфонічна музична освіта, яка є важливою частиною якісної освіти.

По-четверте, впровадження симфонічної музичної освіти є потребою нинішньої епохи, оскільки XXI століття – це епоха високого розвитку і прогресу науки і техніки, що приносить величезне багатство і нові виклики людству. У справі побудови соціалізму в Китаї студенти коледжів є основною і головною силою. Впровадження симфонічної музичної освіти не тільки здатне культивувати у студентів багату уяву, виразність і творчість, але й розвивати їхні здібності. Велика кількість наукових досягнень були натхненні музикою, завдяки розумінню симфонічної музики, розумінню сутності мистецтва, переживання істинного сенсу життя, збагачення естетичного сприйняття світу.

По-п'яте, впровадження симфонічної музичної освіти є потребою сучасних міжнародних відносин, оскільки мистецтво – це мова світу й інструмент для спілкування між народами, незалежно від того, яка епоха симфонічної музики зосереджена у внутрішньому світі митця. Музика є важливим засобом комунікації, вона сприяє не тільки збагаченню особистості, а й обмінам і співпраці один з одним для зміцнення дружби [2, с. 66].

Висновки. Отже, можна зазначити, що у Китаї є низка проблем, пов'язаних із залученням до виконання симфонічних творів студентів коледжів та університетів. Однак прийняті на державному рівні документи і дослідження науковців виокремлюють у цьому процесі окремі напрями, які підлягають удосконаленню та розвитку.

Список використаної літератури:

1. 张望 交响乐文化在大学生素质教育中的作用 (Чжан Ван. Роль симфонічної культури для якості освіти студентів коледжу. Журнал академіків, 2014, (1), с. 21–22.)
2. 天津音乐学院学报1995年第4期 交响音乐与大学生素质教育 王东威 (Ван Дунвей. Симфонічна музика та якісна освіта студентів коледжу. Журнал музичної консерваторії Тяньцзіня, № 4, 1995, с. 64–67.)
3. Бай Чжуан. Про позитивний вплив симфонії на якісну освіту студентів. Рік письменника, 2011, № 16, с. 32–33.
4. Лі Мейі. Впровадження симфонічної культури в коледжах. Журнал академіків, 2014, № 1, с. 21–22.

Guo Xinhua. Symphonic music as one of the incentives for the quality of training of future Chinese teachers

The article is devoted to the analysis of contemporary Chinese scholars' research on the importance of symphonic music for the quality education of future teachers. It is shown that modern education of China proclaims the direction of complex development of future teachers by means of art, in particular using of symphonic music. Teacher education in China in the 21st century belongs to colleges in which the study of musical disciplines is important for the development of students' abilities, emotionality, character, will,

and spirituality. In recent years, it has been shown that, according to the CCP Central Committee's decree, China's education is aimed at improving its quality, which is related to the transformation of educational thought, which gave music education a special status. It is noted that Chinese scholars are exploring different aspects of the impact of symphonic music on students. Zhang Wang identified three aspects that characterize the impact of symphonic music on the quality of education: the ability to analyze, which affects the thinking mechanisms of students; building a general campus atmosphere as the quality of campus culture directly influences learning outcomes; teamwork because playing in a symphony orchestra helps to intensify the processes of cooperation and communication. Van Dunwey is shown to characterize five principles that, in his view, symphonic music becomes the main content of teacher training: symphonic music should compensate for the need for college students to miss basic education; it contributes to the comprehensive development of the abilities of modern youth; the introduction of symphonic music education is a necessity for raising the level of musical culture; understanding of symphonic music is necessary to improve the quality of education; the introduction of symphonic music education is a need of the present era, since the 21st century is an era of high development and progress; introduction of symphonic music education is a necessity of modern international relations. It has been proven that there are a number of problems in China related to the involvement of college students and universities in performing symphonic works: the popularity of symphonic music in China is far behind developed countries, the level of orchestral performance is far from international. However, nationally accepted documents and research by scholars highlight in this process individual areas, that need to be improved and developed.

Key words: *symphonic music, higher education, teacher training.*

Г. І. Горохова

кандидат педагогічних наук,
викладач суспільних дисциплін
Кропивницького інженерного коледжу
Центральноукраїнського національного технічного університету

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

У статті проаналізовано роль освіти як важливого чинника розвитку духовної культури українського народу та відтворення продуктивних сил суспільства; розглянуто особливості навчання і виховання молодого покоління та фактори, що здійснюють визначальний вплив на самореалізацію учнів і студентів; з'ясовано проблеми в роботі закладів освіти стосовно розуміння важливості національно-патріотичного, духовно-морального виховання молоді, ефективного навчання, самореалізації особистості та шляхи їх розв'язання; визначено зміст і розкрито важливість творчого підходу до створення відповідних педагогічних умов для самореалізації особистості учнів і студентів у системі сучасної освіти.

На основі вивчення теоретичних досліджень науковців доведено, що відсутність цілеспрямованої гуманістичної освіти може призвести як до інтелектуальної, так і до моральної деградації нових поколінь. Акцентовано на тому, що на педагога покладено соціальну відповідальність за наслідки його праці. Відзначено, що актуальною проблемою сьогодні є стан підготовки майбутніх педагогів і реалізація умов розвитку педагогічної майстерності відповідно до вимог сучасності, що має спиратися, безумовно, на національно-культурні традиції з урахуванням світових, європейських тенденцій.

Сучасний аналіз теоретичних досліджень і результати практичних впроваджень показали, що у виховному та навчальному процесах немає однакових умов, причин, але є схожі умови і причини, з яких випливають наслідки, що багато в чому збігаються, а отже, кожний вчитель і викладач має право на вибір будь-якої моделі організації навчального заняття, але мусить пам'ятати, що бере на себе і відповідальність за результати навчання. Визначено, що педагогічна творчість і майстерність викладача ґрунтується не лише на вдосконаленні освітніх технологій та оволодінні педагогічною технікою; доведено, що педагогічна майстерність формується за умови, що педагогічний процес здійснюється як реалізація співпраці вчителя й учня, викладача та студента.

Внаслідок аналізу наукових і практичних доробок науковців і розвідок із досліджуваної проблеми з'ясовано, що питання особливостей навчання і виховання молодого покоління на сучасному етапі розвитку педагогічної майстерності залежить від низки педагогічних умов і соціальних факторів, що потребують подальшого теоретичного вивчення та глибинного пізнання сутності проблеми.

Ключові слова: освіта, вища освіта, підготовка педагога, методи виховання, мотивація навчання, самореалізація, творчий підхід, особистість, розвиток творчої особистості.

Постановка проблеми. Розвиток України у третьому тисячолітті визначається в контексті європейської інтеграції з орієнтацією на побудову громадянського суспільства [1, с. 13]. Важливим аспектом явищ культури є їхня ціннісно-нормативна сторона – пряма чи опосередкована вказівка, яка спрямовує до вираження того, що і як має бути в інтересах суспільства, що цю культуру продовжує [2, с. 31]. Освіта є могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил суспільства. Ця гуманітарна сфера спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, професійної підготовки особистості, формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства [1, с. 15].

За багатовікову історію людина накопичила величезний досвід. Суспільство зацікавлене

в тому, щоб відібрати з нього найцінніше, необхідне для засвоєння молодим поколінням. Під час навчання педагог передає пізнавальний досвід: допомагаючи дітям опанувати знаряддя праці – трудовий, організовуючи взаємини у процесі діяльності людини – моральний. Брак цілеспрямованої гуманістичної освіти може призвести як до інтелектуальної, так і до моральної деградації нових поколінь. На педагога покладено соціальну відповідальність за наслідки його праці, за рівень розвитку нового покоління він відповідає перед державою [3, с. 11–12]. На сучасному етапі розвитку цивілізованого суспільства неможливо ігнорувати прояви розриву між технічною підготовкою молоді та рівнем моральності і вихованням соціальної свідомості та відповідальності за певні професійні рішення, що знецінюють гуманістичні ідеї в гонитві за стрімким розвитком техніки і технологій.

Вважаємо, що одним із завдань сучасної освіти, безумовно, є розвиток і вдосконалення педагогічної техніки на шляху досягнення педагогічної майстерності.

Водночас досягнення виразності педагогічної техніки – лише одна зі сходинок до педагогічної майстерності. Техніка без усвідомлення завдань педагогічної дії, без розуміння мотивів діяльності учнів, істинної суті результатів взаємодії залишається порожньою формою, беззмістовною непрофесійною дією. Отже, опанування її прийомами має здійснюватися в контексті підвищення загальної педагогічної культури вчителя [3, с. 57]. Особливо в занедбаному стані сьогодні є виховання учнівської та студентської молоді. Воно набула в більшості навчальних закладів самодіяльного характеру, зміст його визначається рівнем педагогічної культури наставників. Не створено орієнтованих програм щодо виховання школярів і студентів, отже, системи виховання молоді зовсім немає, її треба створити [4, с. 444].

Криза педагогічної науки реально усвідомлюється вченими і практиками. З нашого погляду, суть кризи полягає в нездатності як педагогіки загалом, так і педагогічної освіти зокрема здійснювати випереджальну (прогностичну) функцію і пропонувати практиці освіти реальні шляхи подальшого розвитку [5, с. 20]. Таким чином, завданням сьогодення є модернізація освіти з урахуванням того, щоб якомога повніше передати майбутнім поколінням культурні надбання та найцінніший досвід попередників, створити найкращі умови для самопізнання, саморозвитку, а надалі – і самореалізації творчого потенціалу кожної особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженням проблем виховання і навчання молодого покоління та дослідженням питань самореалізації особистості учнів і студентів у системі освіти займалися такі науковці: Л.В. Делінгевич, В.С. Журавський, І.А. Зязюн, О.М. Кокун, В.М. Литвин, В.Т. Лозовецька, М.П. Лукашевич, В.В. Радул, О.В. Мазяр, В.В. Кириченко, І.Б. Файнман, І.П. Краснощок, І.В. Лебедик, О.М. Пехота, З. Хелус та ін. Проблемою педагогічної майстерності займалися такі вітчизняні мислителі: Г.С. Сковорода, В.Н. Каразін, М.О. Максимович, М.І. Пирогов, К.Д. Ушинський, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський.

Водночас спеціальні дослідження особливостей навчання і виховання молодого покоління на сучасному етапі розвитку педагогічної майстерності потребують поглибленого аналізу та впровадження результатів дослідження у практику, теоретичні та практичні здобутки вчених мають бути спрямовані на вдосконалення вже наявних підходів, що забезпечують високий рівень знань, навичок, розвиток духовної культури молоді, та неперервне оновлення відповідно до вимог

часу та реалізації інноваційних підходів, форм, методів і засобів навчання та виховання задля забезпечення всебічного розвитку особистості як найвищої цінності суспільства.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі особливостей навчання і виховання молодого покоління на сучасному етапі розвитку педагогічної майстерності; дослідженні педагогічних аспектів розвитку особистості та соціальних факторів, що здійснюють визначальний вплив на самореалізацію учнів і студентів; розкритті істотних проблем у роботі освітніх закладів стосовно важливості розуміння самореалізації особистості, виховання національно-патріотичної, духовно-моральної людини, вивчення проблем ефективності навчання та шляхи їх розв'язання; визначенні змісту і розкритті важливості творчого підходу до створення відповідних умов для самореалізації особистості учнів і студентів у системі сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна професія виникла на ранніх етапах розвитку людства у зв'язку з потребою передати набутий досвід. Необхідність підготовки молодих поколінь до трудової діяльності зумовила виокремлення навчання і виховання в самостійну галузь [3, с. 13].

У вихованні молодого покоління так чи інакше бере участь майже все доросле населення. Педагогічна діяльність може буди професійною і непрофесійною. Непрофесійна – це вид педагогічної діяльності, якою займаються всі люди (батьки, керівники виробництва, установ тощо) в повсякденному житті, не маючи спеціальної педагогічної освіти та педагогічної кваліфікації. Здійснюючи виховний вплив, вони діють здебільшого інтуїтивно, не завжди вмючи чітко пояснити чи обґрунтувати свою позицію [3, с. 14].

Професійна педагогічна діяльність потребує спеціальної освіти. Фахівець діє свідомо, спираючись на систему принципів, правил, прийомів. Складниками професіоналізму у будь-якій професії є компетентність та озброєність системою вмінь. У педагогічній діяльності для професіонала замало лише цих двох компонентів. Потрібні певні особистісні якості, адже сам педагог є інструментом впливу на учня, тож має бути чутливим до іншої людини, гуманним у своїх помислах [3, с. 14].

Лише достатньо високий рівень розвитку педагогічної освіти дає змогу впливати через систему освіти на цивілізаційні процеси суспільства. Безсумнівно, нинішній стан теорії та практики підготовки вчителя в університеті не повною мірою відповідає об'єктивним вимогам і темпам розвитку суспільства. Вважаємо, що це пов'язано із тривалим розвитком класичної педагогіки в межах авторитарної парадигми [5, с. 20].

За умов трансформації українського суспільства особливої значимості набувають питання формування особистістю нових життєвих страте-

гій, компетентності, посилення гнучкості й мобільності соціальної поведінки. Усе це, безперечно, висуває нові вимоги до інтелектуального рівня суспільства, його удосконалення шляхом освіченості, професіоналізму [1, с. 14].

Основними ознаками національної школи сьогодні, як і в минулому, є навчання і виховання дітей на засадах національної культури з використанням кращих здобутків культур інших народів, навчання учнівської молоді рідною мовою. Серцевиною змісту освіти і виховання у національній школі стає національна ідеологія, яка відображає історично зумовлені духовні цінності народу. Ідеї незалежності, соборності української держави, миру і злагоди в суспільстві, народовладдя і демократії, справедливості, гуманізму, верховенства закону, вірності та відданості Батьківщині, право на працю, освіту, відпочинок, суверенність особистості – ці та інші напрями ідеології українського народу національно свідомими освітянами втілювалися у повсякденну практику [4, с. 441].

Теоретичні дослідження і практичні доробки показують, що активізація навчальної діяльності учнів і студентів, розвиток їх здібностей, обдарувань, духовного потенціалу можливі лише за умови використання педагогічних задач у доцільній системі.

Можна зробити такий висновок: педагогічну діяльність наука трактує за трьома підходами – структурним, функціональним і рефлексивним. У межах структурного підходу реалізуються психологічні складники педагогічної діяльності. Відповідно до функціонального підходу розглядають функції, які реалізує вчитель у професійно-педагогічній діяльності. Особливістю рефлексивного підходу є розгляд педагогічної діяльності як діяльності спільної, що відбувається за законами спілкування [3, с. 21–22].

Проблема педагогічної майстерності відображена й у працях видатних вітчизняних мислителів, педагогів. Г. Сковорода вважав неодмінною якістю вчителя покликання. На думку М. Пирогова, надзвичайно важливою умовою професійної майстерності вчителя є теоретична підготовка. За К. Ушинським, головна мета педагогіки як мистецтва – вміле відбиття у практиці теоретичних положень. В. Сухомлинський основою майстерності вчителя вважав здатність розуміти дитячу душу [6, с. 197–204].

З огляду на вищезазначене можна стверджувати, що педагогічна майстерність є не чим іншим, як доведеним до високого рівня досконалості навчальним і виховним вмінням, яке відображає особливу відшліфованість методів і прийомів застосування психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується висока ефективність навчально-виховного процесу [6, с. 205].

Вибудовуючи послідовність сьогоднішніх і завтрашніх задач, майбутній учитель повинен побачити різні варіанти й особливості динаміки свого професійного розвитку, уникати помилок у прийнятих професійних рішеннях. Стратегія передбачає вміння людини ухвалювати обґрунтовані рішення, у цьому і полягає її суть. Перш ніж вимагати від майбутнього вчителя ініціатив, потрібно створити умови для усвідомлення ним того, ким реально він є сьогодні і ким може стати завтра, як це знання конструктивно використати для вирішення зовнішніх і внутрішніх особистісних і професійних задач [5, с. 17–18].

Сформуванню ставлення людини до самої себе, до своїх особистісно-професійних якостей – означає допомогти їй в самоактуалізації, у розумінні «образу Я» і «картини Я», в цілеспрямованому створенні «Я-концепції», в пошуку засобів саморозвитку впродовж усієї подальшої професійної діяльності. Водночас подальшого дослідження потребують чинники, що впливають на рух особистості до набуття нею вершин професіоналізму [5, с. 18].

Зауважимо, що сучасна наука про людину передбачає, що не кожен може стати талановитим суб'єктом (творцем) свого життя. Тобто освіта дорослої людини повинна навчити виділяти й аналізувати ті якості, які роблять особистість суб'єктом життєдіяльності, індивідуального професійного розвитку. І це повинно стати одним із її пріоритетів, глибинною сутністю, а отже, бути предметом дослідження в підготовці наукових і педагогічних працівників для системи освіти [5, с. 17].

Професійне вміння, що є основою професіоналізму педагога, має спиратися на теоретичну і практичну підготовку. На сучасному етапі розвитку педагогічної майстерності інноваційні напрями розширюють і удосконалюють традиційні методи навчання і в єдності виводять процес навчання на вищий і якісніший рівень педагогічної майстерності. Важливо розробляти та досліджувати заходи, впровадження яких у навчально-виховний процес спрямоване на вдосконалення педагогічних умов підготовки молоді.

З огляду на те, що ми розглядаємо освіту як модернізаційний фактор державотворення і розвитку культури, враховуємо в єдності дві сторони освіти – як процес набуття знань і виховання соціально активної людини [6, с. 19].

Постає питання: як сприяти тому, щоб моральні принципи з набору зовнішніх правил і норм поведінки перетворилися на внутрішні принципи молоді людини? Англійський вчений Дж. Уайт, зазначив, що для здійснення вищезазначеного «потрібні знання історії свого народу, бо найважливіші наші бажання зумовлені культурним оточенням, це не тільки дасть молоді можливість реалізувати свободу вибору, зміцнить, уже іншим способом, тісне

переплетіння її власного благополуччя із благополуччям тих, хто живе поряд». Йдеться про набуття певної альтруїстичної установки, адекватної рівноваги між особистісним і суспільним. А для цього необхідне формування ієрархії певних психологічних спрямувань – бажань, що лежать в основі вольової діяльності. А суперечності, які можуть виникати у сфері самих бажань, врегульовуються саме за допомогою вироблення ціннісно-світлоглядної культури молоді [6, с. 173–174].

У процесі розвитку педагогічної науки формувалося таке складне поняття, як «методи виховання», що зумовлено багатогранністю того процесу, який має відображати ця категорія. Використання методів виховання, спрямованих на формування та розвиток особистості, залежить від певної педагогічної ситуації.

Творчий підхід до використання методів – обов'язкова умова успішного виховання. Можливість такого підходу багато в чому залежить від розв'язання теоретичних питань, зокрема класифікації методів виховання [7, с. 18].

Донедавна методи виховання поділялися на дві основні групи: методи формування суспільної поведінки й організації діяльності та методи формування свідомості [7, с. 18–19]. У виховному процесі методи формування свідомості й організації діяльності виступають у поєднанні. Поділ їх на дві групи не відокремлює методи один від одного, а дає змогу лише підкреслити більшу спрямованість однієї групи методів на усвідомлення своєї поведінки, другої – на формування її звичних форм [7, с. 19].

Методи виховання спрямовані на зміну особистості в позитивний бік. Проте їх застосування веде не до безпосередніх змін особистості, а до виникнення у вихованців думок, почуттів, потреб, які спонукають їх до певних вчинків, поведінки. Ці методи виховання істотно відрізняються від методів навчання, застосування яких приводить до зростання й удосконалення знань, навичок і вмінь. Основні методи виховання спрямовані на те, щоб створити нове у вихованні [7, с. 19].

Наведемо такий приклад: найважливішим засобом впливу на особистість є слово [7, с. 19]. Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність [8, с. 160]. Вплив особистості викладача, наставника розкривається перед студентською молоддю в єдності слова і поведінки. Адже в слові викладач виявляє свою культуру, свою моральність, самого себе, своє ставлення до вихованців [7, с. 20]. Все це зайвий раз підкреслює необхідність педагогічного керівництва процесом становлення особистості, що складає смисл поняття «виховання» [7, с. 22].

Варто наголосити, що попри всі негаразди, вихователям слід дбати про те, щоб кожна справа,

кожне «слово сіяло зернинку творчої думки, з якої виростає паросль творчої праці». Якщо вихователь із вихованцями постійно проводить інтелектуальні бесіди, дискусії, то проблеми життя стають предметом особистих бесід, спору, роздумів молоді. Якщо слово сказане вміло, то воно буде тим фоном, на якому розкриється «творча жилка» кожного вихованця. Кожному вихователю слід мати багато духовних багатств, щоб постійно діяти на вихованця і бути стимулом до самовдосконалення [7, с. 22].

Американський психолог К. Роджерс вважав, що взаємодія з учнями має будуватися з урахуванням таких умов: надання учням права вибору навчальної діяльності при вільній і відкритій організації навчання; спільного прийняття вчителем і учнями рішень, пов'язаних із визначенням обсягу змісту навчальної роботи; організації навчання не як механічного заучування фактів, а як відкриття, яке здійснює учень під час розв'язання реальних життєвих ситуацій [3, с. 21].

Доцільно зазначити, що негативне ставлення до навчання спричиняють багато факторів, тобто суб'єктивних причин, пов'язаних із особливостями самих учнів (наприклад, відсутність відповідної позитивної мотивації учня: відсутність навчальних, наукових, професійних інтересів, відсутність переконаності в необхідності навчання, збіднені ідеали, перевага вузькоособистих матеріальних потреб та ін.; ускладнення в реалізації позитивного мотиву) [9, с. 108].

На нашу думку, саме індивідуальність та особистість людини із властивими їй характеристиками є результатом освітнього процесу. Виховання особистості полягає насамперед у розвитку системи її потреб і мотивів [9, с. 15].

Характер мотивації навчання й особливості особистості є, по суті, показником якості навчання. Фактор мотивації для успішного навчання є сильнішим, аніж фактор інтелекту. Усвідомлення високої значущості мотиву навчання для успішного навчання сприяло виокремленню принципу мотиваційного забезпечення навчального процесу [9, с. 15].

Формуванню мотивації навчання сприяє висока пізнавальна активність, що може розвиватися тільки в емоційно сприятливій атмосфері творчої співпраці, на основі постійної стимуляції ініціативи. Активна самостійна робота думки починається тільки тоді, коли перед людиною виникають проблема, питання. Необхідно так організувати заняття, щоб здобували знання не в готовому вигляді, а самостійно [9, с. 140]. Збирання й обробка фактів – це сам по собі стан знань, стан рухомості, стан свідомого добору потрібних закономірностей, характеристик, визначень із системи знань, набутих на уроках [10, с. 65].

Отже, формування відповідальності, активності, самостійний пошук інформації, прояв ініціа-

тиви у розв'язанні завдання, засвоєння знань, що досягається глибоким розумінням матеріалу, – це ті педагогічні завдання, які вирішують за допомогою проблемних ситуацій. Педагог стимулює розумовий процес учнів у пошуку відповіді та розв'язанні проблемних ситуацій, формуючи здатність до творчої співпраці.

У нашому дослідженні вважаємо за доцільне наголосити, що рівень соціальної зрілості особистості студента вимірюється реальною участю в тих завданнях, у процесі розв'язання яких соціально зрілість і виникає, оформляється структурно та функціонально. Реалізація її здійснюється в конкретних справах, які хвилюють і цікавлять не тільки конкретного студента, а й інших людей, причетних до відповідної справи [11, с. 109]. Соціально зрілий студент, котрий реалізує пошуковий рівень у розвитку своєї особистості за значно коротший проміжок часу, формує в собі такі характеристики, що не розвиваються у цей період в інших студентів. Це любов і повага до людей, адекватне ставлення до своєї професії, наявність професійного оптимізму, зацікавленість у розвитку товаришів по навчанню. У діях такого студента реалізується певний задум, проектування власного соціально-професійного зростання [11, с. 109].

Різноманітність індивідуальних особливостей учнів, які залучені до педагогічної взаємодії, та нестандартність педагогічних ситуацій, в межах яких відбувається взаємодія, визначають творчий характер педагогічної діяльності [3, с. 22]. Нині особливо актуальною є об'єктивна потреба в активному розвитку творчого, інтелектуального потенціалу кожної особи, нації, суспільства загалом. У реалізації цього завдання провідна роль належить освіті, навчанню, вихованню [12, с. 482].

Перехід до нового рівня світоглядної культури третього тисячоліття є доволі складним процесом. Сучасна молода людина має набути глибинних особистісних якостей, що відповідають новим формам суспільного життя. Передусім її розум має бути креативним, а не репродуктивним. Творчі здібності мають бути правилом, а не винятком. До творчості здатні всі, а не одиниці. Творчий потенціал – це основа особистості, її сутнісна сила така ж об'єктивно-суб'єктивна, як відчуття, розум тощо [6, с. 174]. У навчанні стоїть задача не навчити людину вирішувати окремі типи протиріч, а розвивати творче мислення, вміння в кожному конкретному випадку висувати припущення, обирати серед них гіпотезу, вирішувати її, робити відповідні висновки та ін. [13, с. 83].

Необхідне постійне прагнення особистості до розкриття й реалізації свого природного творчого потенціалу. Таке активне самовизначення містить процеси особистісного розвитку, що характеризуються як самопізнання, самооцінювання і саморозвиток [14, с. 33–34]. Джерелом розвитку осо-

бистісних властивостей і якостей є суспільний досвід, нагромаджений попередніми поколіннями людей у процесі їх пізнавальної, трудової, соціальної, моральної та творчої діяльності. Як видно, становленню самоорганізованої особистості сприяють як внутрішні, так і зовнішні джерела [11, с. 106]. Сама можливість реальної самореалізації, що здійснюється об'єктивно в діяльності, не відбувається раптово, вона є виявом унікальної здатності людини. Проте у своїй дійсності вона є результатом складного розвитку індивіда в діяльності в онтогенезі [15, с. 226].

Процес освіти для студента повинен постати як причетність його до всього сутнісного, що є в суспільстві, а діяльність освітніх закладів повинна бути інтегрованою з діяльністю інших суспільних інституцій у цьому напрямі. Індивідуалізація, особистісна орієнтація освітньо-виховного процесу соціальності не скасовує і не заперечує. Вона здійснюється у суспільстві та через суспільні форми самоствердження особистості [6, с. 174].

Отже, в навчальному та виховному процесах немає тотожних, однакових умов, причин, але є близькі, істотно схожі умови та причини, з яких випливають наслідки, що багато в чому збігаються [16, с. 32]. Педагог має право на вибір будь-якої моделі організації уроку, але мусить пам'ятати, що бере на себе і відповідальність за результати навчання [3, с. 174]. Таким чином, для того, щоб сформувати людей високої освіченості й культури, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, слід узгодити усі виховні впливи на молодь підвищенням ефективності патріотичного, трудового, родинно-сімейного і морального виховання. Без цього неможливий всебічний гармонійний розвиток громадянина України [7, с. 13].

Варто наголосити, що зроблено конкретні кроки щодо наближення вітчизняної освіти до освітніх систем розвинутих країн, поліпшилася співпраця ЗВО України з закладами вищої школи багатьох країн світу [4, с. 443]. Чимало в Україні зроблено також для утвердження гуманістичних цінностей вищої освіти, її спрямованості на розвиток особистості [1, с. 20]. Характерною рисою національної школи є гармонійне використання нею освітніх і виховних функцій [4, с. 441]. Істотно оптимізована мережа вищих навчальних закладів, здійснюється підготовка фахівців за багатьма новими спеціальностями, що відповідають змінам на ринку праці. Здійснено кроки із входження української вищої школи в європейській освітній простір [1, с. 20].

Водночас підготовка фахівців із вищою освітою здійснюється за відчутно застарілими навчальними планами. Самодіяльність ЗВО з питань внесення змін і доповнень до діючих навчальних пла-

нів протягом багатьох років призвела до втрати державних стандартів освіти, переобтяження студента обов'язковими аудиторними заняттями. Останнє негативно позначається на самостійній пізнавальній діяльності студентів, їхньому саморозвитку. Діючи навчальні плани не визначають сучасних вимог до підготовки фахівців, тому розробка і впровадження державних стандартів підготовки фахівців з вищою освітою різних освітньо-кваліфікаційних рівнів є першочерговим завданням [4, с. 443–444]. Необхідно зрозуміти, що нинішня педагогічна наука має стати засобом розвитку культурно-етичного й інтелектуального потенціалу нації. З огляду на це необхідно так трансформувати систему педагогічної освіти, щоб вона стала природним освітнім середовищем для ефективного самовизначення людини в системі соціальних і професійних цінностей [5, с. 21].

Аналізуючи вищезазначене, можна дійти висновку, що важлива роль у вирішенні означених проблем сучасної педагогічної освіти належить посиленню ролі дослідницької діяльності у процесі підготовки майбутнього педагога, органічного впровадження ідей і практики дослідницького підходу на всіх етапах навчання в університеті [5, с. 21]. Отже, на освітян чекає велика творча і наполеглива праця щодо подальшого розвитку національної системи освіти, уточнення її пріоритетів, реструктуризації, здійснення змін в освіті у взаємній системній відповідності зі змінами в науці, виробництві для забезпечення її стійкості та перспективності [4, с. 446].

Висновки і пропозиції. Оволодіваючи інноваційними технологіями, усвідомлюючи перспективні тенденції розвитку освіти, педагоги забезпечують відповідні умови навчання та виховання учнів і студентів згідно з організацією педагогічного процесу сучасних освітніх закладів України. Формування ціннісного ставлення до навчання, духовно-морального виховання молодого покоління залежить від впливу соціальних факторів та особистості педагога. Педагогічний досвід, що ґрунтується на національно-культурній традиції з урахуванням світових, європейських тенденцій, забезпечує як удосконалення педагогічної техніки, так і розвиток та освоєння нових норм і способів педагогічної діяльності. Тому актуальним сьогодні є стан підготовки майбутніх педагогів і реалізація умов розвитку педагогічної майстерності. Вирішення проблеми в роботі закладів освіти має бути першочерговим завданням.

Слід підкреслити важливість творчого підходу до використання методів навчання і виховання; викладач, котрий працює творчо, осмислює досвід педагогічної науки, пропускаючи його через особистісні творчі пошуки, результатом чого стає народження творчої ідеї. Зазначимо, що педагогічна творчість і майстерність викладача не лише

ґрунтується на вдосконаленні освітніх технологій та оволодінні педагогічною технікою, а є результатом моральної та інтелектуальної культури педагога. Педагогічна майстерність формується за умови, що педагогічний процес здійснюється як реалізація співпраці, сутнісної співпричетності вчителя й учня, викладача та студента. Можливість реальної самореалізації, що здійснюється об'єктивно в діяльності, не відбувається раптово; процес освіти для студента повинен постати як причетність його до всього сутнісного, сприяти саморозвитку особистості.

Проаналізувавши наукові та практичні доробки науковців і розвідки з досліджуваної проблеми, можемо зробити висновок, що питання особливостей навчання і виховання молодого покоління на сучасному етапі розвитку педагогічної майстерності залежить від низки педагогічних умов і соціальних факторів, які потребують теоретичного вивчення та глибокого пізнання сутності проблеми. Подальші дослідження та розкриття питання становлення педагогічної майстерності, проблеми змісту освіти та навчання на сучасному етапі розвитку дасть змогу найповніше проаналізувати підхід до їхнього розв'язання та визначити умови як для розвитку національно-патріотичного, духовно-морального виховання молодого покоління, так і для ефективного навчання та самореалізації особистості учнів і студентів у системі сучасної освіти.

Список використаної літератури:

1. Вища освіта в Україні : навчальний посібник / за ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнко. Київ : Знання, 2005. 327 с.
2. Хелус З. Понимаєте ли вы ученика? : книга для учителя / пер с чеш. Москва : Просвещение, 1987. 159 с.
3. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І.А. Зязюна. Київ : Вища шк., 2004. 422 с.
4. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки : навчальний посібник. Київ : Знання, 2006. 447 с.
5. Пехота О.М. Основи педагогічних досліджень : навчальний посібник. Київ : Знання, 2013. 287 с.
6. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. Київ : Видавничий Дім «Ін Юре», 2003. 416 с.
7. Делінгевич Л.В. Виховання – це мистецтво. Кіровоград : Центрально-Українське видавництво, 2003. 344 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : Статті : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 5. 640 с.
9. Усе про мотивацію : навчальний посібник / уклад. А.Г. Дербеньова. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 207 с.
10. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. Киев : Радянська школа, 1984. 254 с.

11. Радул В.В. Соціально-професійне становлення особистості : монографія / за ред. В.В. Радула. Кіровоград : ТОВ «Імекс-ЛТД», 2002. 263 с.
 12. Філософія: навчальний посібник / за ред. І.Ф. Надольного. Київ : Вікар, 1997. 584 с.
 13. Столяров Ю.С. Техническое творчество учащихся : учебное пособие / под ред. Ю.С. Столярова, Д.М. Комского. Москва : Просвещение, 1989. 223 с.
 14. Лозовецька В.Т. Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах : монографія. Київ, 2015. 279 с.
 15. Радул В.В. Соціальна зрілість особистості : монографія. Харків : Мачулін, 2017. 442 с.
 16. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение. *Новое в жизни, науке, технике. Серия : Педагогика и психология*, 1987. № 4. С. 3–80.
-

Horokhova H. The education and upbringing peculiarities of the young generation at the modern stage of pedagogical excellence development

The article analyzes the role of education as an important factor in the development of the Ukrainian people spiritual culture and the replication of society productive forces. It takes into consideration the education and upbringing peculiarities of the young generation and the factors having a decisive influence on the self-realization of schoolchildren and students. The article finds out the problems in educational institutions work concerning the understanding of importance of young people's national patriotic, spiritual and moral education, effective training, self-realization of the personality and the ways of their solution. It also defines the content and the effect of creative approach in the formation of the necessary pedagogical conditions for self-realization of schoolchildren and students' personality in the modern education system.

On the basis of the study of scientists' theoretical research it has been proved that the lack of purposeful humanistic education can lead to both intellectual and moral degradation of new generations. It has been emphasized that the teacher has a social responsibility for the consequences of his/her work. It has been noted that the current problem is the preparation process of future teachers and the realization of conditions for the development of pedagogical excellence in accordance with the here and now requirements which must be unconditionally based on the national and cultural traditions taking into account the world European tendencies.

The modern analysis of theoretical research and the results of practical implementation have demonstrated that there are no identical conditions and reasons in the educational and learning process but there are substantially alike ones that result in many corresponding consequences and therefore, every teacher has the right to choose any model of teaching organization at the same time bearing in mind to take the responsibility for the results of study. It has been determined that the teacher's pedagogical creativity and excellence are grounded not only on the improvement of educational technologies and mastering of pedagogical technique. Furthermore, it has been proved that pedagogical excellence is formed under the conditions that the pedagogical process is accomplished as the realization of collaboration between a teacher and a student.

As a result of the analysis of scientists' scientific and practical achievements and explorations of the investigated problem, it has been found out that the issue of education and upbringing peculiarities of the young generation at the modern stage of pedagogical excellence development depends on a number of pedagogical conditions and social factors that require further theoretical study and depth knowledge of the prevailing problem.

Key words: *education, higher education, teacher training, upbringing methods, motivation of study, self-realization, creative approach, personality, development of creative personality.*

УДК 373.29-055.52

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.9>**Ю. В. Грицкова**

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і технологій дошкільної освіти
та мистецьких дисциплін
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

В. О. Кирилів

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і технологій дошкільної освіти
та мистецьких дисциплін
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ МАЙБУТНІХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему взаємодії закладів дошкільної освіти із сім'єю дитини старшого дошкільного віку, формування у батьків майбутніх першокласників педагогічної культури – комплексу знань та умінь психолого-педагогічного характеру, що визначають систематичну діяльність батьків, спрямовану на виховання і розвиток майбутнього першокласника. Авторами конкретизовано знання й уміння, якими мають володіти батьки вихованців старших груп дошкільних установ, охарактеризовано форми роботи із сім'ями. Зазначено, що традиційними формами взаємодії з батьками майбутніх першокласників є батьківські збори, консультації, семінари-практикуми. На них запрошуюються різні фахівці дошкільної та початкової освіти, які не тільки ознайомлюють батьків із віковими особливостями дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, але і вчать, як сформувати у дитини мотивацію до навчання у школі, знайомлять із новаціями початкової школи, розповідають про труднощі, які виникають у дітей під час адаптації до школи, надають рекомендації щодо її полегшення і прискорення. Рекомендовані до проведення такі форми роботи, як інтернет-конференції, форуми за участю психологів, логопедів, дефектологів, музичних керівників, інструкторів із фізичної культури, інтерактивні консультації, очні та заочні екскурсії і майстер-класи; з метою вивчення запитів батьків, виявлення проблем, які відчувають батьки при підготовці дітей до школи, – інтерактивні опитування. Безумовною перевагою цих форм є дистанційність, що дозволяє враховувати у роботі мобільність батьків.

У статті підкреслено, що під час проведення різноманітних заходів до обговорення важливо залучати кожного з батьків, що сприятиме переосмисленню ними особистих поглядів на проблеми розвитку, виховання, навчання, соціалізації дитини, формуванню у них педагогічної рефлексії тощо.

Автори не претендують на всебічне вивчення проблеми формування педагогічної культури батьків майбутніх першокласників в умовах закладу дошкільної освіти та вбачають перспективними напрямками дослідження вивчення досвіду роботи з батьками дітей старшого дошкільного віку закладів дошкільної освіти в інших країнах і впровадження цього досвіду в освітній процес вітчизняних закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: педагогічна культура, взаємодія, батьки, майбутні першокласники, старший дошкільний вік, підготовка до школи.

Постановка проблеми. Загальновідомо, що природним середовищем первинної соціалізації дитини є сім'я. З перших днів появи малюка на світ сім'я покликана готувати його до життя та практичної діяльності, у домашніх умовах забезпечити розумну організацію його життєдіяльності, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набути власний досвід поведінки й діяльності. Сім'я допомагає впоратися з труднощами, підтримує дитину у складних ситуаціях, на важливих періодах життя.

Одним із важливих і одночасно складних для малюка періодів життя є початок його навчання у школі, що пов'язано зі зміною провідної діяльності та соціального статусу і вимагає сформованості у дитини низки новоутворень. Однак не всі батьки знають, як підтримати дитину на цьому етапі, як зробити так, щоб адаптація дитини до школи пройшла безболісно та швидко. Тому надзвичайно важливою стає проблема озброєння батьків необхідними знаннями, формування у них педагогічної

культури, що вимагає перегляду форм і методів роботи закладів дошкільної освіти із сім'ями майбутніх першокласників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У ході наукового пошуку було встановлено, що проблема формування педагогічної культури батьків не є новою. Так, її теоретичні основи представлено у працях А.Н. Арбузова, Є.А. Аркіна, О.М. Арсеньєва, К.З. Асатурової, О.В. Бондаревської, І.В. Гребенникова, Л.Т. Григоряна, Л.В. Ковінько, Л.А. Левшина, А.С. Макаренка, А.О. Пінта, Т.С. Панфілової, В.О. Сухомлинського та ін. В історико-педагогічному аспекті означене питання розглянуто А.Г. Відченко, А.В. Говорун, Ю.В. Грицковою, І.В. Дубінець, Г.В. Кравченко, П.П. Петренко, В.М. Шинкаренко. Організаційно-методичні питання проведення педагогічної просвіти та самоосвіти батьків висвітлено Т.В. Воліковою, М.С. Демидовим, І.В. Єсьман, Р.М. Капраловою, А.П. Кондратюком, М.Д. Копанєвим, Н.К. Крупською, Л.С. Ломізе, В.О. Просецьким, О.А. Тихоновим. Сучасний стан проблеми формування педагогічної культури сім'ї та батьків розкрито у дослідженнях науковців Т.Ф. Алексєєнко, Ю.Я. Левкова, О.І. Насєдкіної, Ю.А. Петрова, М.А. Попова, В.Я. Титаренко та ін.

Дослідженням є і питання взаємодії закладів дошкільної освіти з батьками вихованців. Його вивченням і розробкою займалися Н.Ф. Віноградова, В.К. Котирло, Т.А. Маркова, Т.П. Пагута та ін. Поряд із цим питання формування педагогічної культури батьків майбутніх першокласників в умовах закладу дошкільної освіти, взаємодії з сім'ями вихованців у процесі підготовки останніх до школи, на наш погляд, залишається недостатньо розкритим.

Метою статті є перегляд форм і методів формування педагогічної культури батьків майбутніх першокласників, взаємодії закладів дошкільної освіти із сім'ями дітей старшого дошкільного віку у процесі підготовки останніх до навчання у школі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури дав змогу констатувати, що педагогічна культура батьків є комплексом знань та умінь психолого-педагогічного характеру, що визначають систематичну діяльність батьків, спрямовану на виховання і розвиток дитини [1–3]. Серед знань науковці (О.В. Бондаревська, Ю.В. Грицкова, І.В. Гребенніков, І.Ю. Кульчицька, В.Я. Титаренко та ін.) виділяють знання про вікові особливості, закономірності й етапи психічного та фізичного розвитку дитини, про потреби, інтереси та цінності дитини, про оптимальну організацію життя дитини у сім'ї та поза нею, про мету, засоби та методи виховання, про досягнення у галузі педагогіки, психології, фізіології, гігієни тощо. У контексті нашого дослідження коло знань вважаємо за доцільне розширити знаннями про особливості підготовки дитини до школи; форму-

вання у неї фізичної та психологічної готовності до шкільного навчання, яка є важливою умовою успішного виконання дитиною навчальної діяльності; про труднощі, які чекатимуть на дитину, адже різке зниження рухової активності, значне статичне напруження, нові обов'язки та вимоги дисципліни – все це для учня першого класу є великим навантаженням; про шляхи полегшення та прискорення адаптації. Батьки мають знати, як навчити дитину бути відповідальною, самостійною, організованою, як сформувані у неї правильні моральні засади, що передбачає виховання товариськості, готовність поділитися, поступитися, прийти на допомогу іншим. Серед умінь важливими вважаємо конструктивні, організаторські, комунікативні, гностичні, проєктивні. Батьки мають уміти синтезувати та застосовувати набуті знання на практиці, організувати внутрішню сімейну взаємодію, життя та діяльність дитини, а також створювати психологічно комфортну атмосферу в сім'ї.

У ході наукового пошуку було встановлено, що організація взаємодії педагогів і батьків у процесі підготовки вихованців старших груп до школи є важливим напрямом роботи сучасних закладів дошкільної освіти. Сьогодні відбувається активний пошук і впровадження таких форм взаємодії із сім'ями дошкільнят, що дали б змогу досягти реального співробітництва; розробляються системи т. зв. «батьківського всеобучу», важливим напрямом роботи яких є підготовка батьків до вступу їхньої дитини до школи.

Так, аналіз річних планів роботи та іншої документації закладів дошкільної освіти, викладених на їхніх сайтах, дав змогу констатувати, що найпоширенішою формою взаємодії із сім'ями майбутніх першокласників протягом останніх років були та залишаються батьківські збори. До участі у них зазвичай запрошуються різні фахівці дошкільної та початкової освіти – вихователі старших груп, вихователі-методисти закладів дошкільної освіти, психологи, логопеди, вчителі початкових класів, які ознайомлюють батьків із віковими особливостями дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, розповідають про труднощі, з якими стикаються діти під час адаптації до школи, надають рекомендації щодо її полегшення та прискорення. Педагоги вчать батьків, як сформувані у дитини мотивацію до навчання у школі, знайомлять із новаціями початкової школи, з особливостями організації навчально-виховного процесу у 1 класі. Щоб самі збори для батьків були цікавими, практикують і їх нетрадиційне проведення – у формі рольових ігор, круглих столів, ігор за мотивами телепередач тощо.

Крім батьківських зборів, у закладах дошкільної освіти проводяться й інші форми роботи із сім'ями майбутніх першокласників. Інтерес викли-

кають організовані у стінах закладів консультації з питань фізичного і розумового виховання, а також на теми: «Готовність дітей до навчання у НУШ», «Критерії готовності дитини до школи», «Як зрозуміти, чи готова дитина до школи?», «Діагностика готовності дитини до навчання у школі», що ознайомлюють батьків із такими поняттям, як особистісна, інтелектуальна та соціально-психологічна готовність до школи, озброюють знаннями щодо перевірки рівня її сформованості та подальшого формування; семінари-практикуми «Готуємо руку дитини до письма», «ЛЕГО та його можливості (Вивчаємо програму «Шість цеглинок»)», «Формуємо мотивацію дитини» та ін., під час яких у батьків формуються практичні навички щодо підготовки дітей до школи. Тематика заходів підбирається відповідно до запитів батьків, виявлених під час попереднього опитування.

Зауважимо, що батьків вихованців старших груп особливо цікавлять досягнення їх дітей у навчальній діяльності; хвилює питання, чи готові малюки опанувати шкільну програму. Тому важливо не тільки ознайомлювати батьків з тим, які за об'ємом і змістом знання повинні засвоїти діти певного віку, але й постійно інформувати під час індивідуальних бесід про рівень засвоєння дошкільнятами навчального матеріалу й активність на заняттях. У рамках співпраці доцільно запрошувати батьків на заняття, які проводяться у групі, щоб вони мали можливість безпосередньо спостерігати, як навчаються діти в умовах закладу дошкільної освіти. Такі відвідування дадуть можливість зробити бесіду педагога з батьками більш результативною й ефективною, такою, що базується на конкретних прикладах, а батьки отримують новий досвід від спілкування зі своєю дитиною.

Крім того, з метою формування педагогічної культури батьків майбутніх першокласників у старших групах можна оформити «Куточки для батьків», де поряд із традиційною рубрикою «Поради батькам» можна започаткувати нову – «Поради батьків», у якій люди різного віку, з різним досвідом за плечима матимуть змогу запропонувати, розповісти чи рекомендувати цікаві матеріали, статті з питань виховання та розвитку дитини старшого дошкільного віку, Інтернет-ресурси.

Плануючи роботу з батьками, важливо врахувати і їх мобільність. У зв'язку з цим доцільним вважаємо використання у роботі дистанційних форм батьківської просвіти. Це можуть бути Інтернет-конференції на актуальні теми (прикладом тем можуть бути: «Старші дошкільники. Особливості віку», «Роль батьків у підготовці дитини до школи», «Гіперактивні діти та навчання у школі», «Формування позитивного ставлення до навчання у школі», «Інклюзивна освіта: за та проти» та ін.); форуми за участю логопедів, дефекто-

логів, психологів, музичних керівників, інструкторів із фізичної культури тощо. В інтерактивному режимі можна організувати й інтерактивні опитування, спрямовані на виявлення запитів батьків; проводити консультації для батьків (прикладом тем можуть бути «Ігри-заняття як форма розширення знань про навчання у школі», «Взаємодія з дитиною старшого дошкільного віку. Консультує психолог», «Як зрозуміти, чи готова дитина до школи?», «Виховання організованості та відповідальності у майбутнього першокласника», «Як допомогти дитині прийняти нову соціальну позицію», «Розвиток комунікативних навичок дитини старшого дошкільного віку» та ін.), очні та заочні екскурсії та майстер-класи (екскурсії до різних шкіл міста; майстер-класи з підготовки руки до письма, організації робочого місця першокласника і т.п.); ознайомлювати з періодичними виданнями, такими як «Дошкільне виховання», «Джміль», дитячими сайтами тощо.

Зауважимо, що під час проведення різноманітних заходів до обговорення проблем, що виникають під час підготовки дитини до школи, важливо залучати кожного з батьків. Це сприятиме переосмисленню особистих поглядів батьків на проблеми розвитку, виховання, навчання, соціалізації дитини та сформує педагогічну рефлексію у батьків, вони матимуть змогу порівняти власну позицію з думками інших.

Належну увагу слід приділяти й сім'ям, що виховують дітей, не охоплених дошкільною освітою. Корисним буде створення на базі закладів дошкільної освіти «Консультативних центрів» для них, де пануватиме атмосфера дружби і довіри.

Це, звісно, не повний перелік тих форм, які доцільно використовувати у роботі з сім'ями майбутніх першокласників. Під час такої роботи важливо не тільки озброїти батьків необхідними знаннями та практичними навичками, але й підготувати самих батьків до навчання їхніх дітей у школі, до тих труднощів, зустріч із якими під час адаптації буде неминучою.

Висновки і пропозиції. Отже, проведене дослідження дозволило констатувати, що формування педагогічної культури батьків майбутніх першокласників є важливим завданням закладів дошкільної освіти. Залучення батьків до співпраці, використання у роботі з ними різноманітних форм і методів є запорукою успішної взаємодії ЗДО і сімей у процесі підготовки вихованців старших груп до шкільного життя та спокійного входження останніх у шкільну сім'ю. Здійснення цієї роботи, досягнення у ній справжнього успіху можливі лише за індивідуального підходу до кожної сім'ї. Тільки тоді батьки йтимуть до дитячого садка зі своїми радіощами і сумнівами, стануть єдиним колективом, завжди допоможуть і підтримають педагога. Адаптація до тісної співпраці сім'ї та закладу

дошкільної освіти залежить, якими будуть перші кроки дитини у шкільному житті: легкими та впевненими чи важкими, з перешкодами.

Зауважимо, що проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми та не претендує на її всебічне розкриття. Перспективними напрямками дослідження є вивчення зарубіжного досвіду формування педагогічної культури батьків майбутніх першокласників і впровадження цього досвіду в освітній процес вітчизняних закладів дошкільної освіти.

Список використаної літератури:

1. Гребенников И.В. Повышение педагогической культуры родителей как основа совершенство-

вания семейного воспитания : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1971. 22 с.

2. Грицкова Ю.В. Педагогічна культура батьків: зміст і структурні компоненти. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків, 2008. № 7. С. 44–46.
3. Кульчицкая И.Ю. Формирование педагогической культуры родителей в учреждении дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ставрополь, 2005. 169 с.
4. Робота з родинами вихованців дитячого садка / упоряд. В.Л. Сухар. Харків : Ранок. 2008. 176 с.
5. Сухарева Л.С. Піклуємось разом. Робота з батьками дошкільників. Харків : Основа: Тріада. 2008. 128 с.

Hrytskova Yu., Kyryliwa V. Pedagogical culture formation of parents of first formers to-be in preschool education

The article deals with the problem of a pre-school establishment staff and a child's family interaction, the pedagogical culture formation of parents of first formers to-be that is a complex of psychological and pedagogical knowledge and skills, which determine the systematic activity of parents aimed at education and development of a first former to-be. The authors specify the knowledge and skills that parents of children should have and describe the forms of work with families.

It is noted that the traditional interaction forms between parents of first formers to-be and pre-school staff are parental meetings, consultations, seminars and workshops. The meetings are held by various specialists of preschool and primary education, who not only inform parents of the age characteristics of preschool and primary school age and teach them how to form a child's motivation to study at school, but also tell them about the innovations of primary school, talk about the difficulties, that children experience while adapting to school, and provide guidance on how to facilitate and accelerate the adaptation.

Such forms of interaction as Internet conferences, forums with the participation of psychologists, speech therapists and speech pathologists, music and PE teachers, interactive consultations, intramural and extramural excursions and master classes, online surveys to explore parents' requests and identify their problems while preparing the children for school are recommended. An absolute advantage of these forms is remoteness, which allows pre-school staff to take into account parents' mobility.

In the article it is emphasized that it is important to involve each parent in the discussion during various activities. It will help him/her to reconsider his/her personal view on the problems of development, upbringing, education, socialization of the child, formation of pedagogical reflection, etc.

The authors do not claim a comprehensive study of the problem of forming the pedagogical culture of parents of first formers to-be in pre-schools. In the authors' opinion, the perspective areas of a further research can be studying foreign experience of the interaction between pre-school establishments' staff and preschoolers' parents and implementation it in the preschool educational process in Ukraine.

Key words: *pedagogical culture, interaction, parents, first formers to-be, senior preschool age, preparation for school.*

УДК 378.14:656.07

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.10>**Т. М. Дорошенко**старший викладач кафедри менеджменту, економіки, права та туризму
Львівської академії Національного авіаційного університету

СУТНІСТЬ І ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ АВІАЦІЙНИХ МЕНЕДЖЕРІВ

Стаття присвячена дослідженню та теоретичному обґрунтуванню змісту професійної самореалізації авіаційних менеджерів. Зважаючи на глобалізаційні процеси, технологізацію соціального простору та збільшення пасажиропотоку авіаційного транспорту, в Україні зростає потреба у висококваліфікованих авіаційних спеціалістах, серед яких авіаційні менеджери.

Завданням сучасних ЗВО є створення умов для самореалізації студентів, розвитку індивідуальності, особистого потенціалу, забезпечення формування професійних та особистісних якостей фахівця. Організація діяльності особистості у колективі виявляється через професійну самореалізацію, яка формується у процесі навчання.

Відзначено, що поняття «самореалізація» розглядається в педагогічній і психологічній науках. У педагогічному розрізі самореалізацію визначають як результат педагогічного процесу, який відображає прагнення найкраще реалізувати отримані знання, вміння та навички.

З позиції психології самореалізація трактується як бажання реалізації особистих здібностей найкращим чином. У статті виокремлено психологічні аспекти самореалізації: продуктивний, особистісний, процесуальний, діяльнісний. Аналіз дослідженої літератури показав, що головною умовою самореалізації є наявність чітко визначеної мети, свого особистого стану та досягнутого результату.

У статті розглянуто дотичні поняття до самореалізації, такі як «самоактуалізація» та «саморозвиток». Поняття «самоактуалізація» трактується як прагнення людини до найбільш повного вияву та розвитку своїх можливостей і здібностей, тоді як самореалізація є свідомим процесом найбільш повного розкриття та зростання потенційних і спонукально-мотиваційних сутнісних сил людини. Підсумовано, що «самоактуалізація» є вужчим поняттям і входить до складу більш широкого «самореалізація». Саморозвиток розглядається як один із типів самореалізації особистості, спрямованої на власне зростання. Саморозвиток тісно пов'язаний із самореалізацією, оскільки він мотивується прагненням розвиватися, збагачувати свої сутнісні сили для кращої самореалізації в майбутньому.

У статті констатується потреба в покращенні процесу професійної адаптації авіаційних менеджерів у ЗВО за допомогою створення комплексних заходів формування готовності до професійної самореалізації.

Ключові слова: самореалізація, самореалізація особистості, саморозвиток, самоактуалізація, професійна самореалізація, авіаційний менеджер, діяльність авіаційного менеджера, готовність до професійної самореалізації.

Постановка проблеми. У зв'язку з глобальними процесами у світі відбуваються колосальні зміни в усіх сферах економіко-соціального простору, які позитивно впливають на розширення ринку послуг. У повітряному просторі збільшуються пасажиропотік і вантажопотік авіаційного транспорту. В Україні й у світі зростає потреба у висококваліфікованих авіаційних спеціалістах, серед яких менеджери – порівняно нова спеціальність для українських підприємств. Перед авіаційними закладами освіти стоїть гостра необхідність підготовки менеджерів, які готові не лише отримувати знання, вміння та навички цієї професії, але й працювати в цій галузі та професійно самореалізовуватися, самовдосконалюватися та розкривати свій потенціал менеджера (управителя). У зв'язку з цим виникає потреба у підготовці авіа-

ційних менеджерів, котрі відповідають професійним європейським і світовим стандартам. Одна з ключових потреб людини – це потреба у самореалізації, яка повинна також задовольнятися у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання самореалізації найбільше вивчалось у психологічній і педагогічній науках. Особливо значний внесок у дослідження цих понять у психологічній науці здійснили: А. Адлер, Е. Галажинський, Л. Коростильов, Д. Леонт'єв, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Юнг; у педагогічній – В. Андрєєв, Т. Борисова, Л. Герасименко, А. Громцева, К. Дурай-Новакова, Г. Єльнікова, В. Ковальчук, В. Сластенін. Формування готовності майбутніх менеджерів вивчала М. Чернишова, питання готовності майбутніх менеджерів-еконо-

містів до професійної самореалізації досліджувала Л. Служинська.

Мета статті – проаналізувати наукові поняття «самореалізація», «професійна самореалізація» та «професійна самореалізація авіаційних менеджерів», розглянути складові елементи самореалізації, а також зазначити фактори, що впливають на професійну самореалізацію авіаційних менеджерів.

Виклад основного матеріалу. Завдання сучасних ЗВО України – виховати особистість, спроможну інтегруватися в дійсність, яка постійно змінюється. Пріоритетними напрямками підготовки сучасного спеціаліста є створення умов для самореалізації студентів, розвитку їх індивідуальності, особистого потенціалу, забезпечення розвитку професійної й особистісної культури фахівця.

У професійній діяльності людини важливим є поняття «самореалізація», яке розглядається вченими в різних сферах (педагогічній, психологічній, економічній та ін.). У короткому термінологічному словнику самореалізація трактується у трьох значеннях: розгортання оптимальних здібностей людини у різних видах людської діяльності; рівень розвитку, якого досягає людина від моменту народження; свідоме прагнення до реалізації своїх можливостей.

Словник базових понять із курсу «Педагогіка» самореалізацію пояснює як одну з основних цінностей життєдіяльності людини, що відображає її прагнення найбільш повно проявити свої здібності та потенціал і реалізувати їх у житті у процесі власної діяльності [1, с. 70].

У соціолого-педагогічному словнику зазначено, що самореалізація – прагнення людини до якомога повнішого виявлення і вияву своїх можливостей, нахилів, здібностей, якостей особистості, як одне з вираження соціальних потреб людини. Успішна самореалізація передбачає наявність сприятливих соціально-історичних умов розвитку особистості в тому чи іншому суспільному середовищі [9].

Педагогічний словник указує, що самореалізація – одна з цілей педагогічного процесу, яка полягає в допомозі особистості здійснити свої позитивні можливості, розкрити задатки та здібності. Самореалізація є результатом виховання особистості. Людина почувається реалізованою в житті, коли задоволені її особистісні амбіції, такі як додаткова освіта, службове становище, творча спроможність та ін. Однак із позиції інтересів суспільства людина може вважати себе реалізованою, якщо її плани мають суспільно корисну спрямованість.

В ієрархії потреб А. Маслоу самореалізація, найвищий рівень потреб, – це бажання людини реалізувати свої таланти та здібності. Люди, які прагнуть до самореалізації, піклуються про благо своїх ближніх, орієнтуються на вирішення проблем і мають потребу в дружньому спілкуванні за видимої схильності до самоти. Самореалізація об'єднує спонуки, пов'язані з прагненням людини

до найповнішої реалізації набутих знань, умінь, здібностей, особистого потенціалу [7].

Важливим чинником самореалізації особистості є організація її діяльності у колективі. Роль і значення навчального колективу в реалізації процесів індивідуального розвитку розглядаються як один із найважливіших компонентів для професійної самореалізації особистості. Також важливим компонентом є формування в особистості адекватної самооцінки своїх здібностей і рівня їх розвиненості. У розвитку особистості самооцінка виконує захисну функцію, вона забезпечує їй відносну стабільність і автономність, але може негативно впливати на розвиток і вести до викривлення даних досвіду. Самореалізація особистості – свідомий процес найбільш повного розкриття та зростання потенційних і спонукально-мотиваційних сутнісних сил людини. Розуміння особливостей процесів самореалізації як таких, що розкриваються особистістю, є складним завданням для освітньої практики, адже активність освітнього суб'єкта має знаходити підтримку та відповідні умови.

Психологи трактують самореалізацію таким чином: підсумок здійснення індивідуалізації як процесу «становлення себе», який передбачає потребу бути собою, єдиною, однорідною істотою (К. Юнг); процес формування людиною свого стилю життя під впливом творчих здібностей особистості, яка робить людину вільним індивідом, що самовизначається (А. Адлер); процес актуалізації потенційних можливостей організму, а саме рис особистості (Г. Олпор); головний мотив індивіда, процес задоволення будь-якої потреби всіма доступними засобами (К. Гольдштейн).

Розглядаючи самореалізацію особистості у психологічному контексті, Е. Галажинський стверджує, що самореалізація є тим інтегруючим фактором, із яким пов'язане вирішення проблем життєвого самовизначення, вибору життєвого середовища, найбільш адекватних для самоздійснення і формування життєвих стратегій [2, с. 7]. Учений виділяє такі аспекти самореалізації: продуктивний (що отримується в результаті й навіщо людині це потрібно); особистісний (постановка проблеми потенціалу самореалізації й рівня креативності особистості, спрямованої на світ, на себе); процесуальний (виявляються проблеми самореалізації в суб'єктивному часі та просторі життєвого світу особистості); діяльнісний (дозволяє поставити проблеми спрямованості, вибірковості, мотивації, детермінації, регуляції діяльності, за допомогою якої особистість реалізує себе).

На думку Л. Коростильової, самореалізація – це процес реалізації себе, здійснення самого себе в житті й повсякденній діяльності, пошук та утвердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і сенсу свого існування в кожен певний момент часу, що забезпечує розвиток

особистості шляхом власних зусиль і співпраці з іншими людьми [5, с. 52].

Проаналізувавши праці вчених (Е. Галажинського, І. Єгоричевої, Д. Леонтьєва, А. Маслоу та ін.), можна визначити такі психологічно змістовні компоненти поняття самореалізації, як: мета (вивчаються досягнення метацінності); стан (пов'язано з питаннями задоволеності самореалізацією); результат (певний рівень особистісного розвитку за критерієм успіху-неуспіху).

Продуктивна самореалізація потребує наявності розвинутої структури особистості, у якій на достатньо високому рівні виявляється гармонізація трьох блоків: «хочу», «можу», «треба». Зміст цих блоків визначається ціннісними орієнтаціями, важливими життєвими установками мотивації людини. Відповідно людина співвідносить свої бажання – «хочу» (інтереси, схильності, що спонукають до активності) з можливостями – «можу» (самопізнання своїх можливостей, самооцінка) і необхідністю – «треба» (самоорганізація, яка включає в себе саморегуляцію, а також уявлення про соціальний запит до особистості). Стійкий баланс «хочу», «можу», «треба», у яких виражаються особистісні характеристики, є умовою здійснення та вибору ефективної стратегії самореалізації. Виходячи з вище зауваженого, можна стверджувати, що самореалізація здійснюється тоді, коли у людини є сильний збуджувальний мотив для особистісного зростання [5].

Дотичним до самореалізації є поняття «самоактуалізація». Вважаємо за потрібне розглянути дефініції останнього для розмежування між собою понять. К. Роджерс надає таке визначення: самоактуалізація – це прагнення людини до найбільш повного прояву і розвитку своїх можливостей і здібностей; А. Маслоу вважає, що самоактуалізація – повне використання талантів, здібностей, можливостей, які пов'язані з самореалізацією. Підсумувавши, можна зробити висновок, що самоактуалізація є вужчим поняттям і входить до складу більш широкого «самореалізація». Самореалізація особистості за своєю сутністю безпосередньо пов'язана з самопізнанням, самооцінкою людини. Д. Леонтьєв зазначає, що в понятті самореалізації з позиції психології акцент на особистісних якостях, які дозволяють певній особистості продуктивно самореалізуватися на мотиваційній основі [6, с. 156–175].

Досліджуючи психологічні механізми, за допомогою яких людина організовує особистісну самореалізацію, у ряді праць [4; 6–8]. підкреслюється, що пусковим механізмом самореалізації виступають потреби, які активізують людину на пошук мети, досягнення якої може задовольнити цю потребу. Л. Коган визначає, що особистість до самореалізації спонукає настійлива внутрішня потреба. У такому розумінні самореалізація є безкорисливою, бо єди-

ний її зиск – прагнення до виконання своєї життєвої мети, до власного вільного розвитку. Потреба в самореалізації здійснюється через потребу в творчості, в соціально-перетворювальній діяльності, що дозволяє говорити про наявність потреби у творчій самореалізації [4, с. 137–138].

У виборі нових способів творчої самореалізації важливу роль відіграє механізм особистісної рефлексії, з появою якої, як стверджує С. Рубінштейн, виникає здатність принципово нового, більш якісного способу буття, що виходить за межі безпосередніх зв'язків і сприяє конструктивній самореалізації [8, с. 112]. Стимулюючи осмислення й усвідомлення себе, визначаючи особистісний смисл будь-якої події, рефлексія сприяє видозміненню шкали цінностей особистості та створенню системи нових життєвих орієнтирів.

Одним із психологічних механізмів, що забезпечує творення людиною самої себе у процесі самореалізації, виступає саморозвиток як один із типів самореалізації особистості, спрямованої на власне зростання. З погляду Д. Леонтьєва, саморозвиток тісно пов'язаний із самореалізацією, оскільки він мотивується прагненням розвиватися, збагачувати свої сутнісні сили для кращої самореалізації в майбутньому [6]. У зв'язку з цим Л. Коган стверджує, що самореалізація спонукає особистість до подальшого розвитку, який дає можливість здійснювати самореалізацію на високому рівні. У процесі самореалізації людина розвивається, а розвиваючись, реалізує себе [4, с. 149]. У площині зазначеного можна стверджувати, що самореалізація і саморозвиток особистості – це єдиний процес, у якому особистість розвивається, а розвиваючись – реалізує себе.

У свою чергу, з педагогічного погляду самореалізація особистості – мета виховного процесу, що полягає у сприянні особистості розкрити свої потенційні можливості, реалізувати задатки й здібності; процес втілення можливостей і здібностей індивіда в конкретних результатах практичної діяльності; прояв своєї індивідуальності та спосіб взаємодії з суспільством, це також усвідомлена і цілеспрямована реалізація здібностей і внутрішнього потенціалу людини у процесі діяльності [4].

Проаналізувавши думки вчених [2; 4–8], ми можемо зазначити, що самореалізація – найвищий рівень потреб, який виявляється через усвідомлене прагнення до повного виявлення і розкриття у колективі власних можливостей, здібностей, реалізація власного досвіду. Професійну самореалізацію ми розглядаємо як усвідомлену потребу особистості до повного виявлення і розкриття у професійній діяльності власних професійних знань, навичок і вмій, особистісних професійних якостей.

Авіаційний менеджер – працівник, який здійснює свою роботу на авіаційному підприємстві, що пов'язано з зовнішньою торгівлею, експортом

та імпортом авіаційних послуг, іноземними кредитами та інвестиціями. Фахівець із менеджменту авіаційних перевезень є професійним керівником, котрий здійснює планування, організацію, координацію, мотивацію та контроль діяльності авіаційних підприємств на внутрішніх і зовнішніх ринках авіаційних послуг. Менеджер авіації – це універсальний фахівець широкого профілю, ефективний організатор виробництва, управитель принципово нової формації, здатний успішно вирішувати актуальні проблеми інноваційного розвитку суспільства в умовах глобалізації та інтернаціоналізації бізнесу, зокрема в найбільш перспективній, динамічній і високотехнологічній сфері міжнародної авіаційної діяльності. Основний обов'язок авіаційного менеджера – забезпечити своєчасне виконання рейсу: отримати дозвіл на виконання рейсу й узгодити маршрут польоту з аеропортів вильоту та прибуття, розрахуватися за надані послуги. Також він бере участь у рекламних кампаніях, проводить попередні переговори з комерційних питань, розробляє і здійснює заходи щодо підвищення економічної ефективності рейсів тощо.

Від його знань, умінь аналізувати ситуацію, швидко знаходити оптимальне рішення, будувати взаємини з людьми та різними службами залежить ефективність роботи авіаційного підприємства. Тому ключові якості, якими повинен володіти менеджер, – це комунікабельність і стресостійкість.

Авіаційний менеджер фактично повинен мобілізувати усі свої знання, навички, вміння для визначення траєкторії свого фахового розвитку. Для забезпечення поступового ефективного становлення та розвитку авіаційного менеджера як фахівця на кожному з етапів важливим є управління цим процесом, і саме система ЗВО виступає важливим зовнішнім фактором. На першому етапі – базова, на другому і третьому – післядипломна освіта і самоосвіта, яка розроблена індивідуально відповідно до стратегії. Процес професійної самореалізації авіаційного менеджера є динамічним і самоорганізованим, цілеспрямованим із метою підвищення ефективності виконання професійних обов'язків. Для досягнення поставленої мети великого значення набуває самоменеджмент, який дає змогу виконувати роботу з мінімальними витратами, визначаючи цілі та досягаючи їх, уникаючи поспіху і стресів, підвищуючи мотивацію, уникаючи помилок тощо. Необхідно підвищувати професійну кваліфікацію, досягаючи особистісних і професійних цілей в оптимальний спосіб, втілюючи індивідуальну самореалізацію відповідно до внутрішньої мотивації особистості.

Для професійного розвитку авіаційного менеджера необхідно, щоб викладач і студент перебували у взаємодії та співпраці, яка забезпечить успіх студенту у професійній самореалізації. У процесі професійного зростання авіаційного менеджера,

його самовдосконалення відбувається цілеспрямований самоаналіз професійно важливих якостей особистості, а саме самосприйняття, креативність, відповідальність, відповідальність за прийняття рішень, формують умінь прогнозу результатів, умінь вибору оптимальних дій та ін. Професійний розвиток майбутнього авіаційного менеджера проявляється через самореалізацію.

Самоосвіта авіаційних менеджерів виконує низку важливих завдань: вивчення матеріалу дисциплін, які виносяться на самостійне опрацювання; фізичний розвиток і самовдосконалення, здобуття знань з основ здоров'я та правильного способу життя; самоаналіз себе як особистості та розуміння потреби у формуванні професійних якостей; самостійне оволодіння реальними професійними навичками в умовах, наближених до реальних, за допомогою комп'ютерних програм [3].

Підготовка менеджера орієнтована на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення й аналізу набутих знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін ринкової ситуації та розвитку авіаційної галузі, в інформаційній, економічній і соціально-культурній сферах та організації праці в умовах ринкової економіки, а також готовність до професійної самореалізації.

Студенти отримують концептуальні знання, здобуті у процесі навчання та професійної діяльності, включаючи певні знання сучасних досягнень; критичне осмислення основних теорій, принципів, методів і понять у навчанні та професійній діяльності, а також формують умінь розв'язання складних непередбачуваних завдань проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації, вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів. Отримують навички комунікації донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень і власного досвіду в галузі професійної діяльності; здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію, розвивають автономність і відповідальність управління комплексними діями або проектами, відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах; відповідальність за професійний розвиток окремих осіб і груп осіб; здатність до подальшого навчання з високим рівнем автономності.

Готовність особистості до здійснення професійної діяльності базується на сукупності взаємопов'язаних індивідуальних і професійних якостей, знань, навичок і вмінь. Діяльність авіаційного менеджера потребує зосередженої уваги на відповідність загальноекономічних, авіаційних, правового регулювання та документації знань та вмінь, особливостей транспортно-логістичних систем, а також вмінь роботи з інформаційними спеціалізованими забез-

печенням; емоційної та нервово-психічної стійкості. Тому важливими виступають якості, знання, навички та вміння, пов'язані з формуванням готовності до професійної самореалізації: мотиваційні, комунікативні, організаційні, когнітивні, рефлексивні та саморегуляторні складові частини.

Готовність до професійної самореалізації авіаційних менеджерів – це здатність особистості ефективно використовувати отримані професійні знання, навички та вміння завдяки інтеграції управлінської та авіаційної сфер, виявляти власні здібності й особистісні професійні якості у діяльності авіаційного менеджменту, з постійною потребою у самоосвіті, саморозвитку та самовдосконаленні.

Висновки і пропозиції. Працівники на авіаційних підприємствах повинні вміти швидко реагувати на зміни у внутрішньому та зовнішньому середовищі, що пов'язано зі специфікою діяльності та світовими процесами. Для покращення процесу професійної адаптації та продуктивної праці авіаційних менеджерів їм необхідно у процесі навчання у ЗВО сформувати готовність до професійної самореалізації. Професійна самореалізація – це складний професійний феномен у професійній діяльності працівника, який охоплює поняття розвитку, саморозвитку, професійного становлення, професійної адаптації. Подальші наукові пошуки спрямовуємо на визначення структури та компонентів готовності до професійної самореалізації авіаційних менеджерів.

Список використаної літератури:

1. Антонова О.Є. Словник базових понять з курсу «Педагогіка» : навчальний посібник / укл. О.Є. Антонова. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 100 с.
2. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности : дис. ... докт. психол. наук. Томск, 2002. 454 с.
3. Герасименко Л.С. Мотивація до самоосвіти майбутніх авіаційних фахівців у процесі професійної підготовки. *Науковий вісник Львівської академії. Серія : Педагогічні науки*. Кропивницький : КЛА НАУ, 2017.
4. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. Москва : Политиздат, 1984. 252 с.
5. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере : монография. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 222 с.
6. Леонтьев Д.А. Самореализация и существенные силы человека. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии* / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. Москва. С. 156–175.
7. Маслоу А. Психология бытия. Москва : Рефл.-бук; Киев : Ваклер, 1997. 304. с.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973. 416 с.
9. Соціолого-педагогічний словник / ред. В.В. Радуга. Київ : ЕКСОБ, 2004. 304 с.

Doroshenko T. Content and conceptual characteristics of professional self-realization of aviation managers

The article is devoted to research and theoretical substantiation of the content of professional self-realization of aviation managers. Globalization and technological processes, the increase in passenger traffic in aviation lead to the increasing need for highly skilled aviation specialists, including aviation managers.

The task of modern higher educational establishments is to create conditions for students' self-realization, to develop individuality, personal potential, to ensure the formation of professional and personal qualities of a specialist. The organization of the activity of the individual in the team is demonstrated through professional self-realization, which is formed in the learning process.

It is noted that the concept of "self-realization" is revealed in the pedagogical and psychological sciences. In pedagogical literature, self-realization is defined as the result of a pedagogical process, which reflects the desire to best realize the acquired knowledge, skills and competences.

From the position of psychology, self-realization is interpreted as the desire to realize one's personal abilities in the best way. The following psychological aspects of self-realization are distinguished in the article: productive, personal, procedural, pragmatic. The analysis of the studied literature showed that the main condition for self-realization is the presence of a clearly defined goal, one's personal condition and the achieved result.

The article deals with notions of self-realization, such as "self-actualization" and "self-development". The concept of "self-actualization" is interpreted as the desire of the person to the fullest expression and development of their capabilities and abilities. At the same time, self-realization is a conscious process of the most complete exposure and growth of the potential and motivational forces of a person. It is summarized that "self-actualization" is a narrower concept and is a part of a broader "self-realization". Self-development is considered as one of the types of self-realization of the personality aimed at self-growth. Self-development is closely linked to self-realization, as it is motivated by the desire to develop, and to enrich its essential forces for better self-realization in the future.

The article states the need to improve the process of professional adaptation of aviation managers in the higher educational establishments through the creation of comprehensive measures to build readiness for professional self-realization.

Key words: self-realization, personal self-realization, self-development, self-actualization, professional self-realization, aviation manager, activity of aviation manager, readiness for professional self-realization.

УДК 37.012.85(438)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.11>

С. Я. Козут

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри педагогіки та соціальної роботи
Українського католицького університету

ПЕДАГОГІКА ПРАЦІ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Здійснено конструктивний аналіз сучасних досліджень вчених у царині педагогіки праці Республіки Польща. Представлено наукові розвідки відомих польських вчених, зокрема З. Вятровського, У. Єрушки, С. Квятковського, Т. Левовицького, Б. Сліверського, Ф. Шльосека.

Обґрунтовано актуальні стратегічні проблеми педагогіки праці в Республіці Польща. Детально їх розглянуто. Зокрема, висвітлено розвиток людини у процесі: професійної підготовки (модель, яка складається із чотирьох етапів професійного розвитку; дві лінії професійного розвитку за З. Вятровським); професійної кар'єри періоду професійної активності, а також кваліфікації та професійні компетенції (кваліфікації трактуються як своєрідна вихідна точка у прагненні та набутті професійних компетенцій; водночас кваліфікації та професійні компетенції визначають стани, що доповнюються і дозволяють досягти професійної майстерності); теперішнє та майбутнє праці людини.

Подано авторську дефініцію професійної кваліфікації – це знання, уміння й навички (компетентності), які отримує особистість впродовж навчання і здобуття певного фаху. Професійна кваліфікація має бути підтверджена документом (дипломом, сертифікатом та ін.) для подальшого здійснення професійної діяльності. Проаналізовано поняття «професія», в контексті категорії педагогіки праці за Ф. Шльосеком. Виокремлено список особливо затребуваних професій, які до 2030 р. розвиватимуться найшвидше, породжуючи попит на фахівців у цих сферах, це соціальний працівник; спеціаліст із вирощування штучних органів і кінцівок для потреб трансплантології; наномедик чи лікар, здатний виконувати складні операції з використанням мікроскопічного обладнання; пілот космічного апарата; фахівець зі зміни клімату; пластичний хірург.

Констатовано, що прогресивні, новочасні напрацювання дослідників Республіки Польща у царині педагогіки праці для України є актуальними та водночас можуть стати рушійною оновлювальною силою з умовою адаптації їх до українського освітнього простору.

Ключові слова: педагогіка праці, професійний розвиток, професійна орієнтація, порадицтво, консультація, професійна освіта, кар'єра, кваліфікація, професійна компетентність.

Постановка проблеми. Глобалізація культури, розвитку людських ресурсів XXI ст. та конструктивні зміни в інформаційній сфері зумовили потребу проведення сучасних досліджень у галузі педагогіки праці. В умовах прискореного економічно-технологічного і соціального розвитку українського суспільства, вирішення та розв'язання задач педагогіки праці набувають важливого значення. Сучасність вимагає оновлення педагогічної, професійної освіти, освіти впродовж життя, навчання майбутнього фахівця відповідно до особливостей і змін буття соціуму, поглядів на поняття «кар'єра», «кваліфікація», «професійна компетенція». Тому новочасні напрацювання дослідників Республіки Польща у царині педагогіки праці для України є актуальними і на часі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Означеному питанню свої наукові дослідження присвятили такі науковці сучасності, як З. Вятровський, У. Єрушка, С. Квятковський, Т. Левовицький, Б. Сліверський, Ф. Шльосек.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є конструктивний аналіз сучасних досліджень вчених у царині педагогіки праці Республіки Польща.

Виклад основного матеріалу. Вхідження України до міжнародного освітнього простору, зокрема на європейський ринок освітніх послуг, вимагає наукових розвідок педагогіки праці сучасності. Зважаючи на специфіку та глибокі історичні корені професійної освіти Республіки Польща, педагогічні дослідження польських вчених набувають особливого значення. Україна та Польща поєднані спільними та тісними культурно-демографічними зв'язками, територіальною межею, співпрацею у різних галузях соціального життя тощо. Прогресивні польські педагогічні здобутки для України можуть стати оновлювальною силою, з умовою адаптації їх до українського менталітету й освітніх вимог.

Зауважимо, що з огляду на зміни у педагогіці загалом педагогіка праці теж зазнає змін методологічного характеру. Зокрема, змінюються підходи

до розуміння та цінності освіти, гуманістичного контексту змісту професійної підготовки і розвитку людини, ринку праці, зайнятості населення тощо.

Так, Ф. Шльосек наголошує на винятковій ролі та значенні педагогіки праці як галузі педагогічного знання саме для освітніх потреб і економічного розвитку країни в умовах ринкової, а не централізованої економіки [9, с. 14]. В умовах євроінтеграційних процесів важливо спрямувати увагу науковців на з'ясування тенденцій професійного розвитку особистості, зокрема на поглиблення та розширення поняття «інтелектуальний капітал». Необхідно виокремити принцип фундаментальності професійної підготовки фахівця як цілісної особистості, здатної на основі оволодіння фундаментальними знаннями інтегрально розв'язувати професійні завдання та життєві проблеми [3, с. 10].

До стратегічних наукових проблем педагогіки праці належить [12, с. 199]: розвиток людини у процесі професійної підготовки та професійної кар'єри періоду професійної активності; кваліфікація і професійні компетенції; теперішнє та майбутнє праці людини.

Розглянемо детальніше кожну із зазначених стратегічних проблем.

З огляду на першу стратегічну наукову проблему педагогіки праці зазначимо, що сьогодні у науковому польському просторі дискутується питання професійного розвитку людини впродовж життя, у якому найважливішими є: професійна орієнтація, порадицтво та консультування; добре організоване й ефективне професійне навчання на трьох етапах здобуття професійної освіти – базовому, середньому та вищому (професійному); працевлаштування випускників в умовах сучасного ринку праці; створення працівникам гідних умов для досягнення професійного успіху, розвитку кар'єри та майстерності; переконання, що праця є універсальною цінністю і гарантує дорослій особі, особливо в період її професійної активності, можливість бути людиною, громадянином і працівником водночас.

У Польщі сьогодні поширена модель, яка складається з чотирьох етапів професійного розвитку. Перший етап розглядають як професійну настанову, цілеспрямовану на професію та працю. Другий – передбачає вибір професії, що трактується як перший серйозний екзаме́н інтелектуальної, емоційної та суспільної зрілості молоді людини. Третій – визначається професійною адаптацією, що проявляється у двох формах розвитку людини, а саме як адаптація до змінного суспільного середовища, ситуацій, завдань і вимог професійного закладу освіти, а також як адаптація до нової професійної ситуації. Четвертий етап – це професійна стабілізація з урахуванням зростання та суспільно-професійного самовдосконалення [12, с. 199].

У праксеологічному й освітньому аспектах вагому допомогу в реалізації завдань професійного розвитку впродовж життя зростаючої особистості, а також працівника, мають дві лінії розвитку, які виокремив З. Вятровський [11, с. 56].
1. *Професійний розвиток особистості з етапами: навчання та допрофесійного виховання, професійно-орієнтованої освіти, професійного навчання, професійної активності, подальшого навчання.*
2. *Професійний розвиток працівника з етапами: професійної підготовки, суспільно-професійної адаптації, ідентифікації та стабілізації, професійного успіху і кар'єри, професійної майстерності.*

Отже, усі згадані положення підтверджують доцільність теорії професійного розвитку людини впродовж життя, засвідчуючи її закономірність.

Водночас З. Вятровський наголошує, що взаємозв'язок між професійною кар'єрою та професійним розвитком людини потрібно розглядати у двох вимірах – основному та другорядному категоріях: *основний зміст*: професійний розвиток людини впродовж усього життя, значущість якого підкреслюється в сучасних науках про працю, особливо в педагогіці праці; *другорядний зміст*: професійна кар'єра – пов'язана передусім із періодом професійної активності людини (на відміну від ціложиттєвої кар'єри) [14, с. 66].

Отже, з означеного випливає, що: концептуальна категорія «професійний розвиток людини» окреслює процес професійного розвитку, який відбувається на різних етапах і періодах життя людини; концептуальна категорія «професійна кар'єра» акцентує на стані, результаті та проявах успіху, отриманих під час конкретної професійної діяльності, тобто в періоді професійної активності людини.

Друга стратегічна наукова проблема педагогіки праці – це проблема кваліфікацій і професійних компетенцій. Узагальнене розуміння кваліфікацій і професійних компетенцій таке: а) кваліфікації трактуються як своєрідна вихідна точка у прагненні й набутті професійних компетенцій; б) кваліфікації та професійні компетенції визначають стани, що доповнюються та дозволяють досягти професійної майстерності [13, с. 45].

З. Вятровський зауважує, що у положеннях Європейського Союзу щодо утворення нової категорії «Європейські рамки кваліфікації» визначено, що ці «рамки» охоплюють основні компоненти: знання, вміння та компетенції, які й визначають основу кваліфікацій. Отож, у науковому просторі Республіки Польща змінено дотеперішнє розуміння поняття «кваліфікації» [12, с. 201].

Вчений визначає, що професійні кваліфікації – це комплекс доцільно сформованих психофізичних рис людини, що зумовлюють її ефективну діяльність. Сучасним професійним кваліфікаціям

приписуємо функціональність і гнучкість; особистісні риси, тобто відповідні властивості інтелекту, мотивацію, волю, емоції; соціальність, тобто сучасні переваги комунікації та співробітництва [15, с. 107–108].

С. Квятковський підкреслює, що професійні кваліфікації – це сукупність умінь, знань і психофізичних рис, необхідних до виконання комплексу професійних завдань [5, с. 3].

За нашим переконанням, професійна кваліфікація – це знання, уміння й навички (компетентності), які отримує особистість впродовж навчання та здобуття певного фаху. Професійна кваліфікація має бути підтверджена документом (дипломом, сертифікатом та ін.) для подальшого здійснення професійної діяльності.

Інтерпретуючи поняття «професія», що є категорією педагогіки праці, Ф. Шльосек зазначає, що його використовують у різних значеннях. Найчастіше у розмовній мові, наприклад: «людина має професію», «професія є ознакою, що характеризує потенціал особистості», «професія є джерелом утримання особистості». Автор підкреслює, що людина не має професії, людина має кваліфікацію / компетенцію для її виконання [9, с. 127] на ринку праці.

Далі розглянемо теперішнє і майбутнє праці людини – третю стратегічну наукову проблему педагогіки праці. У зв'язку з трансформаційними процесами в 90-х рр. ХХ ст. у Польщі формується нове пояснення теорії праці людини, добре пристосоване до нової польської, європейської та світової реальності.

Очікування на зміни, які можуть виникнути на ринку праці майбутнього та які водночас є важливими для освіти, дослідницька компанія «Швидке майбутнє» (*англ.* Fast Future), на замовлення британського уряду, виокремила галузі, які до 2030 р. розвиватимуться найшвидше, породжуючи попит на фахівців у певних сферах. До списку особливо затребуваних професій віднесли: соціального працівника, який інтегрує різні виключені групи, зокрема людей похилого віку й осіб з інвалідністю; спеціаліста із вирощування штучних органів і кімцівок для потреб трансплантології; наномедика чи лікаря, здатного виконувати складні операції з використанням мікроскопічного обладнання; пілота космічного апарата; фахівця зі змін клімату; пластичного хірурга [7].

До професійних сфер майбутнього також відносять: розваги, програмне забезпечення, науку і техніку, послуги, ремесла й інші види діяльності, що вимагають високої кваліфікації, інформаційних послуг, а також охорону здоров'я та біотехнології. Водночас зазначимо, що не всі сфери діяльності будуть передані штучному інтелекту [4, с. 175–177].

Зміни, що відбуваються на ринку праці, спричиняють зміни у зайнятості населення. Змінюється

не лише частка зайнятості в сільськогосподарському секторі, промисловості й обслуговуванні, а й спостерігається обмеження у перших двох і зростання у третьому. Виокремлено чотири сфери, в яких люди зможуть знайти роботу. Це ринки, державні інституції, неформальна економіка та громадянське суспільство. Останнє трактується як простір, де люди створюють соціальний капітал у багатьох сферах, таких як релігійна і культурна, освітня, дослідницька, охорона здоров'я, соціальне забезпечення, охорона довкілля, спорту й відпочинку чи консультаційної діяльності – їхня мета полягає в тому, щоби побудувати суспільні зв'язки [8, с. 360].

Громадянське суспільство є основним роботодавцем у багатьох розвинутих країнах. Окремі люди зайняті у неприбуткових організаціях на добровільних засадах, а мільйони інших у неприбутковому секторі знаходять роботу. Хоча розумні технології будуть дедалі більше замінювати людську працю у виробництві цілої низки товарів і послуг, їхній обсяг буде значно скорочений у третьому секторі, адже основна діяльність галузі стосується соціальної взаємодії. Якщо ми позбавимо цей сектор людського виміру, він залишиться лише оболонкою без змісту [8, с. 360–362].

Наголосимо, що слово «зміна» є ключем до розуміння нашого часу та майбутнього, яке для багатьох настане занадто швидко [10, с. 12]. Варто звернути увагу на проблему нетривалості або перехідності, підкреслюючи страх багатьох людей перед змінами, котрі мають відбутися. Тривожним фактом є те, що більшість людей, зокрема освічених і мислячих, визнає саме поняття зміни як щось настільки загрозливе, що бажає цього не зазнати. Ті, хто здатний охопити своїм розумом явище прискорення змін, які відбуваються, не намагаються перевірити теорію на практиці. Навіть коли вони планують власне особисте життя, то не враховують це важливе соціальне явище [10, с. 22]. Зміни необхідні щодо економічної стійкості економікою мінливості і тлінності знань, необхідністю відмовитися від застарілих ідей. Підкреслимо, що тепер уже недостатньо просто розуміти минуле, навіть не достатньо, щоби розуміти сьогодні як середовище існування, котре характеризується швидкоплинністю. Потрібно навчатися мистецтву прогнозувати напрями і темпи змін. Точніше, потрібно навчатися точнішому прогнозуванню майбутнього [10, с. 348], водночас змінюючи свої бачення щодо професії та власного місця у ній.

Саме тому зміни навколишнього світу, особливо помітні в економіці, зумовили необхідність постійної адаптації освіти та професійної підготовки до них. Потреби ринку праці прогнозуються лише в короткостроковій перспективі. Тому неможливими або, принаймні, утрудненими для планування є зміни в освіті, освітніх напрямках, їхньому

змісті, з урахуванням потреб ринку праці в довгостроковій перспективі [2, с. 29]. Стратегічне мислення та діяльність у сфері освіти вимагає професійного, раціонального планування, узгодженого з економічним плануванням і соціальною політикою [6, с. 28].

У «Білій книзі навчання й удосконалення» наголошено, що нові пропозиції праці на робочому місці вимагають усіх зусиль для навчання, особливо коли йдеться про набуття необхідної кваліфікації як доповнення до базових знань, отриманих раніше. Тому суспільство майбутнього буде суспільством, яке навчається [1, с. 16]. Таким чином, навчання та вдосконалення стануть основними показниками ідентичності, належності, соціального просування й особистісного розвитку в майбутньому. Завдяки навчанню та вдосконаленню, здобутими в інституційній системі, на підприємстві або неформально, люди зможуть планувати власне майбутнє та забезпечити правильний шлях розвитку [1, с. 16–17]. Все це вказує на те, що постійні зміни ставлять нові виклики для освіти і професійної підготовки.

Висновки і пропозиції. Отже, з викладеного можемо підсумувати, що експерти педагогіки праці Польщі досліджуваного періоду надавали вагомого значення розвитку людини у процесі професійної підготовки та професійної кар'єри, професійним кваліфікаціям і компетенціям. Значну увагу приділили питанню теперішнього й майбутнього праці людини. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у висвітленні ідеї Національних і Європейських рамок кваліфікацій для вищої освіти Польщі.

Список використаної літератури:

1. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się: nadrodziedoucące się społeczeństwa / red. Cresson E., Flynn P. Komisja Europejska / XXII Dyrekcja Generalnads. Wychowania, Kształcenia i Młodzieży, V Dyrekcja Generalnads. Zatrudnienia, Stosunków Przemysłowych i Spraw Społecznych. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, 1997. 107 s.
2. Gerlach R. Edukacja zawodowa zorientowana na rynek pracy. *Problemy Profesjologii*. 1/2017. Uniwersytet Zielonogórski. S. 23–33. URL: http://www.academia.edu/34209231/Problemy_Profesjologii (дата звернення: 04.02.2019).
3. Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny / Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Academia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu / pod red. Z. Szaroty, F. Szloska. 2013. 809 s.
4. Kaku M. *Wizje, czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku*. Warszawa, 2011. 544 s.
5. *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy* / red. S.M. Kwiatkowski. Warszawa, 2004. 292 s.
6. Lewowicki T. Edukacja i pedagogika wobec rynku pracy. O sposobach kształtowania w zajemnych relacji i powinności pedagogiki. *Edukacja wobec rynku pracy. Realia – możliwości – perspektywy* / red. R. Gerlach. Bydgoszcz, 2003. 28 s.
7. Lis B. *Zawody przyszłości – rewolucja na rynku pracy?* URL: www.odkrywcy.pl (дата звернення: 04.02.2019).
8. Rifkin J. *Trzecia rewolucja przemysłowa. Jak lateralny model władzy inspirowane całe pokolenia i zmienia oblicze świata*. Katowice, 2012. 400 s.
9. Szlosek F. *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*. Warszawa, 2015. 321 s.
10. Toffler E., Osiatyński W., Grabczak-Ryszka E., Woydytło E. *Szok przyszłości*. Przeźmierowo, 2007. 427 s.
11. Wiatrowski Z. *Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy. Edukacja Ustawiczna Dorosłych*. 2010. № 2. URL: <http://polona.pl/item/35034320> (дата звернення: 03.04.2019).
12. Wiatrowski Z. *Strategiczne problemy współczesnej pedagogiki pracy w Polsce. Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia. Rocznik polsko-ukraiński* / Red. nauk. T. Lewowicki, I. Ziaziun, J. Wilsz, N. Nyczkało. Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie. 2012. Tom XIV. S. 195–206.
13. Wiatrowski Z. *Teoria kwalifikacji i kompetencji zawodowych (w opracowaniu pt. Podstawowe teorie pedagogiki pracy. Cz. II. Edukacja Ustawiczna Dorosłych*. 2010. № 3. S. 41–45.
14. Wiatrowski Z. *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*. Radom, 2009. 232 s.
15. Wiatrowski Z. *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz, 2005. 547 s.

Kohut S. Labor pedagogy of the Republic of Poland: the current situation and prospects of scientific research

There is carried out a constructive analysis of modern scientific research of labor pedagogy of the Republic of Poland in the article. There are also presented scientific reconnaissance of famous Polish scientists, among them: Z. Vyatrovsky, U. Yerushki, S. Kvyatkovsky, T. Levovytsky, B. Sliversky, and F. Shlosek. The actual strategic problems of labor pedagogy in the Republic of Poland are reviewed in detail and substantiated. In particular, the development of a person in the process of: professional training (a model that consists of four stages of professional development; two lines of professional development, according to Z. Vyatrovsky) and professional career during the period of professional activity – are highlighted. As well as qualifications

and professional competences (here qualifications are interpreted as a starting point in the pursuit and acquisition of professional competences; at the same time, qualifications and professional competencies determine the states, that are complementary, and allow to achieve professional skills); present and future of human labor.

An author presents her own definition of professional qualification – it is the knowledge, skills and competences, that a person receives during education and acquisition of a particular profession. The professional qualification has to be confirmed by a document (diploma, certificate, etc.) for further professional activity.

The concept of “profession” is analyzed in the context of the category of labor pedagogy, according to F. Schlosek. An author proposes the list of especially demanded professions, that will be most rapidly developed until 2030, generating the demand for specialists in these fields: a social worker; specialist in the cultivation of artificial organ and limbs for transplantation needs; a nanomedic is to physician, capable to perform complex operations, using microscopic equipment; spacecraft pilot; climate change specialist; plastic surgeon.

It is stated by the author, that the progressive, up-to-date achievements of researchers of the Republic of Poland in the field of labor pedagogy are relevant for Ukraine. Though, at the same time, they become a driving force for renewal, with the condition of their adaptation to the Ukrainian educational space.

Key words: *labor pedagogy, professional development, professional orientation, advising, counseling, professional education, career, qualification, professional competence.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.12>**Н. М. Компанець**старший викладач кафедри іноземних мов
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглянута актуальність інтеграції ІКТ у процес викладання іноземних мов, наведено результати досліджень, що говорять про позитивний вплив використання інформаційно-комунікаційних технологій на підвищення мотивації та навичок студентів.

Наведено ряд переваг викладання іноземних мов із залученням ІКТ порівняно з традиційними формами побудови навчального процесу. Зокрема, серед них виділено такі аспекти навчання, як: комунікативна спрямованість, візуалізація навчальної інформації, можливість зберігання великої кількості інформації, автоматизація процесів перевірки, легкий доступ до ресурсів, можливість постійної зміни і поповнення матеріалів. Останні дослідження у цій сфері свідчать, що за наявності новітніх технічних засобів викладачеві простіше здійснити особистісно-орієнтований підхід у навчанні, що забезпечує індивідуалізацію і диференціацію з урахуванням особливостей учнів, їх рівня навченості. Впровадження даних технологій дає можливість підвищити вміння аналізувати, організовувати отриману інформацію.

Піднято питання необхідності адаптацій як викладачів, так і студентів до нових професійних навичок задля використання ресурсів ІКТ на належному рівні.

Використання нових технологій дозволяє модернізувати, диференціювати процес навчання з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента, підвищуючи тим самим його ефективність, а також стимулювати учнів до подальшого самостійного вивчення іноземної мови.

Підсумувавши дослідження спеціалістів із галузі освіти, ми зробили висновки, що така новітня технологія навчання дасть змогу зменшити витрати на освіту, що є достатньо нагальним питанням. Крім того, за допомогою інтеграції ІКТ можливо удосконалити аспект адаптації та персоналізації навчального матеріалу для викладання іноземної мови з урахуванням особливостей освітніх груп. Серед переваг виділено постійне оновлення і достовірність інформації, що допоможе учням краще включитися в освітній процес і не втрачати інтерес до навчання.

Стаття також висвітлює проблему грамотності використання цього ресурсу: інформаційно-комунікаційні технології повинні бути впроваджені як ефективний і цінний додатковий інструмент навчання та зовсім не передбачають виключення традиційних методів, а навпаки, гармонійно поєднуються з ними на всіх етапах навчання: ознайомлення, тренування, застосування, контролю.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, інноваційні методи викладання, вивчення іноземної мови, мотивація, модернізація.

Постановка проблеми. В умовах активного розвитку засобів телекомунікації, мультимедіа та інформаційних систем і процесу модернізації української вищої освіти, використання інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях з іноземної мови є одним із найважливіших елементів освітнього процесу.

У сучасній системі освіти склалася ситуація, коли застарілі методи, прийоми і форми навчання вимагають переосмислення, корекції та нових педагогічних рішень. Це зумовлено насамперед повсюдним впровадженням і широким використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Подібні технології активно застосовуються для передачі інформації та забезпечення взаємодії викладача й учня в сучасних системах відкритої та дистанційної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Нині викладачам і студентам, що вивчають іноземні мови, необхідні нові ефективні методи здобуття інформації, засновані на можливості повсякчасного доступу до ресурсів з будь-якого місця. Зокрема, в майбутньому спостерігатиметься тенденція популяризації вивчення мови із застосуванням Інтернету на основі концепції онлайн-доступу для безперервної освіти протягом усього життя (Hutten et al, 2005). Поєднання необхідності безперервного навчання і розвитку безпрецедентних технологічних інновацій в комунікаціях дало поштовх до розвитку дистанційних методів освіти, зокрема навчання онлайн (Garrison, 2000). Вища освіта переживає епоху значної реформації внаслідок неупинного та швидкого розвитку ІКТ та покладена вирішувати п'ять важливих питань:

а) постійний доступ до ІКТ: вища освіта може стати більш доступною завдяки навчанню студентів на відстані;

б) ІКТ сприяє постійній участі в навчанні й опитуваннях із відповідних предметів;

в) навчання і викладання на основі ІКТ сприяють розвитку спільноти за допомогою онлайн-програм, програм і додатків для соціальних мереж;

г) ІКТ відіграють важливу роль у розробці відповідних навчальних програм і програм для різних студентів;

д) ІКТ також можуть допомогти знизити вартість різних інфраструктурних інструментів для викладання і вивчення англійської мови.

Зрештою, ІКТ – це незамінний інструмент, що дозволяє впоратися з проблемами ефективного вивчення іноземних мов, це життєвий навик, а також хороші навички аудіювання, говоріння, читання і письма. Ґрунтуючись на ідеї про те, що ІКТ можуть сприяти розвитку віддаленого і самостійного навчання, Лім (2004) визначає п'ять етапів процесу навчання, заснованого на запитах:

1) студенти формують свої власні проблеми або питання.

2) студенти планують і розробляють свої стратегії вирішення проблем протягом певного періоду часу.

3) студенти вивчають ресурси для вирішення проблем, використовуючи свої базові знання.

4) студенти синтезують ресурси і надають рішення.

5) студенти обговорюють висновки для подальшого вдосконалення.

Важливим принципом навчання протягом усього життя є здатність до цілеспрямованості та самостійності (Flores & Flores, 2003).

Мета статті. Робота спрямована на дослідження актуальності впровадження новітніх методик викладання іноземної мови студентам за допомогою використання ІКТ задля підвищення зацікавленості студентів.

Виклад основного матеріалу. Застосування складової частини ІКТ на заняттях з іноземної мови набуває особливого значення, оскільки дає можливість організувати нове освітнє середовище, яке, з одного боку, забезпечується раніше недоступними матеріалами й автентичними текстами, а з іншого – допомагає встановити плідну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу.

ІКТ мають чимало переваг перед традиційними методами навчання. Вони сприяють індивідуалізації навчання, інтенсифікації самостійної роботи учнів і підвищенню їх пізнавальної активності.

ІКТ мають ряд безперечних переваг перед традиційними формами побудови навчального процесу: комунікативну спрямованість, візуалізацію навчальної інформації, можливість зберігання великої кількості інформації, автоматизацію процесів перевірки, легкий доступ до ресурсів, можливість постійної зміни і поповнення матеріалів. За наявності новітніх технічних засобів викладачеві простіше здійснити особистісно-орієнтований підхід у навчанні, що забезпечує індивідуалізацію і диференціацію з урахуванням особливостей учнів, їх рівня навченості. [1, с. 5]

До найбільш часто використовуваних у навчальному процесі засобів ІКТ належать:

- електронні версії підручників і посібників
- транслявання презентацій, освітніх відео та аудіоресурсів за допомогою комп'ютера і мультимедійного проектора



Рис. 1 Основні різновиди ІКТ

– залучення студентів до онлайн-ігор, тестування, тощо за допомогою використання освітніх ресурсів Інтернету

– науково-дослідні роботи та проекти.

У педагогічній практиці існує така класифікація засобів ІКТ за сферами їх методичного призначення (рис. 1).

Особливості викладання з використанням ІКТ. Однією з основних технологій вивчення іноземних мов на основі ІКТ є можливість постійного доступу до навчальних матеріалів і лекцій. Для того, щоб пройти онлайн-курс із вивчення англійської мови, необхідно лише мати комп'ютер, підключений до Інтернету [2, с. 91]. Ще одна ключова перевага навчання на основі ІКТ – це гнучкість у персоналізації навчального процесу відповідно до стилістики навчання, компетенцій і визначених цілей, які має досягти учень. Використовуючи певне програмне забезпечення, викладачі мають можливість контролювати результати роботи студентів, досягнутий рівень кожного та можливість оновлювати свої онлайн-ресурси, такі як замітки, статті, відео. Найпоширенішими інструментами, які забезпечують інтерактивність учнів і як результат – їх мотивацію до навчання, є:

1) студент може обмінюватися корисною інформацією з конкретних тем за допомогою онлайн-засобів, таких як форуми. Зазвичай модератором форуму засвідчується, що обмін різними думками та переконаннями не повинен виходити за рамки поставлених цілей. Онлайн-чати і поштові розсилки є важливими аспектом для розвитку навичок спілкування іноземною мовою, адже дають змогу пов'язувати учасників віртуальної спільноти зі спільними інтересами й особами, відповідальними за роботу з проектами у груповому середовищі;

2) вивчення мови на основі ІКТ розвивається як синхронно, так і асинхронно. У першому випадку учні можуть задавати питання вчителю під час відеоконференції в режимі реального часу і на онлайн-уроках в Інтернеті або за допомогою текстових повідомлень, аудіо записів, коли підключений до Інтернету комп'ютер оснащений мікрофоном і динаміком. У перспективі спілкування відбувається асинхронно, тобто учні спілкуються з викладачем через електронну пошту, дискусійні форуми або під час прочитання різноманітних матеріалів курсу, доступних у мережі Інтернеті. Таким чином, ключовою концепцією є «інтерактивність між учнями і викладачем», що сприймається як додаткова мотивація залучення до активного навчального процесу.

Останнім часом актуалізується підхід, заснований на комбінації з декількох підходів викладання. Така змішана модель навчання має назву «комбіноване навчання», її концепція полягає в поєднанні викладання, що дає змогу об'єднати гнучкість нових інструментів і функціональність традицій-

них. Основна мета комбінованої моделі полягає в тому, щоб використовувати різні ресурси, такі як чергування індивідуальних і групових обговорень, підвищення мотивації завдяки обміну інформацією щодо пройденого матеріалу, індивідуального підходу для перевірки і закріплення того, що було вивчено тощо. Використання такого підходу передбачає, що обидві сторони процесу – викладач і студент – повинні як мати необхідні навички для навчання традиційними методами, так і вміти застосовувати сучасні ІКТ – комп'ютер, проектор, аудіосистеми та мікрофони [3, с. 27].

Використання Інтернету як інструменту передачі та спільної роботи. Інтернет є засобом, за допомогою якого можна отримати доступ до корисних навчальних матеріалів, есе і статей, які стосуються основної теми курсу. Неможливо розглядати ІКТ без урахування використання Інтернету як засіб співпраці, за допомогою якого можна створювати віртуальні спільноти для викладання і вивчення англійської мови. За такої мети доцільним буде використовувати форуми, чати, дискусійні групи, аудіо-, відео-конференції і т. д. Ще один спосіб зібрати ресурси – це опублікувати результати групових планів, щоб їх можна було завантажити.

Використання синхронних і асинхронних моделей. Потенціал ІКТ у поєднанні з мережею Інтернет використовується в цілях вивчення іноземних мов, особливо коли є необхідність здійснення навчання як у синхронних, так і в асинхронних формах. Зокрема, навіть якщо онлайн-форуми та дискусійні групи в Інтернеті не передбачають присутності учасників у реальному часі, вони пов'язані з ідеєю навчання як соціального процесу. Ці механізми добре використовуються тільки завдяки синхронній взаємодії, на основі якої були створені традиційні методи навчання через присутність у класі, де кожен учень може взяти участь у дискусії і бути почутим усіма в реальному часі, ставлячи питання інструктору і звертаючись один до одного. Відносини між викладачем і студентом реальніші в синхронному онлайн-контексті, ніж у широких університетських класних кімнатах, де викладач не може «досягти» кожної людини [4, с. 55].

Різні переваги вивчення мови на основі ІКТ: ІКТ надали безліч переваг як вчителям, так і учням. Cheong (2002) і Scanlon, Jones, Butcher, Greenberg, Ross, Murphy та Tosunoglou (1996) посилаються на найбільш важливі переваги вивчення мови на основі ІКТ, які перераховані нижче:

1. Витрати на освіту можуть бути зменшені.
2. ІКТ дає можливість створити динамічний освітній контекст.
3. Існує прекрасна можливість адаптувати параметри навчального матеріалу до особливостей освітніх груп за допомогою ІКТ у мовних класах.

4. Контент на основі ІКТ є повністю оновленим і надійним.

5. Вивчення мови на постійній основі, тобто є в будь-який час і в будь-якому місці.

6. ІКТ допомагає у створенні віртуальних спільнот, їх постійного розвитку та підтримки.

7. Оцінка на основі ІКТ є найбільш точною, надійною і швидкою за своєю природою [5, с. 5–8].

Роль ІКТ у викладанні англійської мови та її характеристики. Згідно з Розенбергом (2001) система електронного навчання на основі ІКТ має такі характеристики: вона заснована на мережі, орієнтована на найширший погляд на навчання. Учасники використовують комп'ютери для отримання інформації та знань, однак електронне навчання на базі ІКТ не свідчить про спад актуальності мовної підготовки в класі. Фактично мовні заняття у класі будуть переглянуті, щоб зосередитися на тих аспектах навчання та навичок, які найкраще досягаються, коли необхідна взаємодія між людьми.

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи, необхідно зауважити, що впровадження нових освітніх технологій, зокрема ІКТ, забезпечує гнучкий і різноманітний набір технологічних інструментів, сприяє навичкам вирішення проблем у студентів, дає можливість учням розвивати критичне мислення та навички ефективної обробки інформації, заохочує активне самостійне, автономне і спільне вивчення мови, мотивує та полегшує вивчення мови, посилює підготовку викладача. Однак важливо враховувати той факт, що інтеграція ІКТ у викладання мови має свої межі. ІКТ повинні бути використані як ефектив-

ний і цінний додатковий інструмент навчання та зовсім не передбачають виключення традиційних методів, а навпаки, гармонійно поєднується з ними на всіх етапах навчання: ознайомлення, тренування, застосування, контролю.

Список використаної літератури:

1. Вылегжанина Е.А., Мальцева Н.Н. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. *Актуальные задачи педагогики* : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). Чита : Издательство Молодой ученый, 2015. С. 4–6.
2. Расулова М.Ж. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках англійської мови. *Теорія і практика освіти в сучасному світі* : матеріали II Міжнар. науч. конф. (м. Санкт-Петербург, листопад 2012 р.). Санкт-Петербург : Реноме, 2012. С. 91–92.
3. Altun M. The integration of technology into foreign language teaching. Altun. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*. 2015. № 6. P. 22–27.
4. Asabere N.Y., Enguah S.E. Integration of expert systems in mobile learning. *International Journal of Information and Communication Technology Research*. 2012. № 2. С. 55–61.
5. Effective use of information and communication technology (ICT) to enhance learning for disadvantaged school students / J. Blackmore, L. Hardcastle, E. Bamblett. Deakin University. 2003. P. 5–8.

Kompanets N. The usage of information and communication technologies to intensify cognitive students activities in studying foreign languages

The article deals with the relevance of integrating ICT in the process of teaching foreign languages, presents the results of studies that speak about the positive impact of the use of information and communication technologies on improving students' motivation and skills.

There are a number of advantages of teaching foreign languages with the involvement of ICT in comparison with traditional forms of educational process construction. In particular, the following aspects of training are highlighted: communicative orientation, visualization of educational information, the ability to store a large amount of information, automation of verification processes, easy access to resources, the ability to constantly change and replenish materials. Recent research in this area shows that, in the presence of the latest technical means, it is easier for the teacher to implement a person-centered approach to learning, which in turn provides for individualization and differentiation, taking into account the characteristics of students, their level of learning. The introduction of these technologies gives the opportunity to improve the ability to analyze, organize the information received.

The need for adaptation of both teachers and students to new professional skills is raised in order to use ICT resources appropriately.

The use of new technologies makes it possible to modernize, differentiate the learning process with regard to the individual characteristics of each student, thereby increasing its effectiveness, as well as to encourage students to further learn a foreign language.

Summarizing the study of education professionals, it was concluded that such cutting-edge learning technology will reduce the cost of education, which is a pressing issue. In addition, it is possible to improve the adaptation and personalization aspect of teaching material for teaching a foreign language by integrating ICT, taking into account the specificities of educational groups. Benefits include continuous updating and validity of information that will help students better integrate into the educational process and not lose interest in learning.

This article also highlights the problem of literacy use of this resource: information and communication technologies should be implemented as an effective and valuable additional learning tool and do not at all exclude traditional methods of learning, and vice versa is harmoniously combined with them at all stages of learning: familiarization, application, training control.

Key words: *information and communication technologies, innovative teaching methods, foreign languages learning, motivation, modernization.*

УДК 378.36.043.2

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.13>**М. В. Кондратова**здобувач кафедри педагогіки і професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ КОЛЕДЖУ БУДІВНИЦТВА Й АРХІТЕКТУРИ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ У СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто особливості впливу виховного середовища коледжу будівництва й архітектури на процес формування ціннісного ставлення до праці студентів – майбутніх будівельників; названо фактори формування ставлення до праці, котрі умовно розділяють на об'єктивні та суб'єктивні. Об'єктивні чинники – це незалежні від працівника передумови діяльності, пов'язані з особливостями виробничого і невиробничого середовища. Вони бувають загальними, наприклад, соціально-економічні умови трудової діяльності, і специфічними (це обставини й умови конкретної трудової діяльності, зміст, умови, організація й оплата праці, соціально-психологічний клімат, самостійність діяльності та ін.). Суб'єктивні чинники – це відображення зовнішніх умов у свідомості та психіці працівника, залежні від його індивідуальних особливостей (попереднього досвіду, загальної і професійної культури, психологічних, демографічних і соціально зумовлених особливостей особистості: статі, віку, освіти, стажу роботи, здібностей, нахилів, ступеня усвідомлення значущості своєї трудової діяльності, потреби в ній та ін.). У статті зауважується, що визначальний фактор у формуванні ставлення до праці – мотивація, що формує певну трудову поведінку. Акцентується увага на тому, що ставлення до праці як однієї з основних цінностей будь-якого суспільства є також однією з домінант, котрі впливають на професійне самовизначення особистості. Вибираючи професію, вдосконалюючись у ній, особистість уявляє собі саме трудову діяльність, пов'язану з конкретною професією, тому можна сказати, що професійно самовизначаючись, індивід вибирає той чи інший вид діяльності. Ставлення до конкретної праці або праці загалом виступає, таким чином, важливим фактором професійного самовизначення. Автор зауважує, що ціннісне ставлення до праці є важливою складовою частиною змісту виховання особистості; воно передбачає усвідомлення соціальної значущості праці, розвинену потребу в трудовій активності, ініціативність, схильність до підприємництва; розуміння економічних законів і проблем суспільства та засобів їх розв'язання, готовність до творчої діяльності, конкурентоспроможності й самореалізації за умов ринкових відносин, сформованість працелюбності.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, цінність праці, ціннісне ставлення до праці, мотивація, виховне середовище, професійне самовизначення.

Постановка проблеми. Виховна робота в коледжі є невід'ємною частиною освітнього процесу. Професійна освіта орієнтується на підготовку випускників, які володіють високим рівнем професіоналізму і компетентності, прагнуть до безперервної освіти та самоосвіти. Якість підготовки таких випускників залежить від загальної культури особистості, що формується в освітньому середовищі коледжу. Виховний процес полягає у його духовній і культурній спрямованості, формуванні гуманістичного світогляду, в розкритті зв'язків знань і умінь із життям. Виховання розуміється як цілеспрямований процес створення умов для розвитку, саморозвитку і самореалізації особистості. Виховний процес передбачає включення в нього кожного учня, який розглядається як об'єкт і суб'єкт виховної діяльності [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення великого масиву літературних джерел дозволило виявити значну кількість трактувань виховного середовища: те, серед чого перебу-

ває суб'єкт, за допомогою чого формується його спосіб життя, що опосередковує його розвиток, і «осередненою» особистість; сукупність соціальних компонентів; міжособистісних відносин, які пов'язані між собою, доповнюють, збагачують один одного і впливають на кожного суб'єкта; умова формування особистісних якостей, засіб засвоєння особистого досвіду, формування ставлення до базових цінностей і придбання якостей, необхідних для життя; навколишні соціально-побутові умови, обстановка, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов; співтовариство, яке сприяє збагаченню змісту і форм виховання, з'єднанню власної активності особистості з організацією різних видів діяльності. Виховне середовище визначається як сукупність матеріальних і просторово-предметних факторів, соціальних, особистісних, міжособистісних умов, які взаємопов'язані, доповнюють, збагачують один одного, створюються усіма педагогічними працівниками освітнього закладу і впливають на

кожного студента. Пріоритетними завданнями виховного середовища коледжу є створення умов для саморозвитку та самовиховання особистості, максимально повного освоєння нею матеріальних і духовних цінностей, культури суспільного буття. Серед необхідних методичних механізмів розвитку морального потенціалу студента можна виділити і використання активних та інтерактивних методів виховання. З цією метою застосовуються: метод проектів, дискусій, аналізу конкретних ситуацій, «круглих столів», мозкового штурму, ділових ігор, баскет-методів, тренінгів, майстер-класів. Застосування активних та інтерактивних методів виховання дозволяє включити в процес пізнання всіх студентів без винятку [2].

Виховання в коледжі здійснюється на основі таких принципів: наступності виховної діяльності, здійснюваної на попередніх рівнях системи безперервної освіти, з урахуванням мінливих вікових і соціально-психологічних особливостей студентів; цілеспрямованого управління розвитком особистості студента як цілісним процесом з урахуванням регіональних і національних особливостей, також професійної специфіки; особистісного підходу, який визнає інтереси особистості; громадянськості, що виражається у співвідношенні виховної діяльності з інтересами суспільства; варіативності виховних підходів, які передбачають різні моделі виховної діяльності; компетентного використання педагогічним колективом обґрунтованих теорією і практикою психолого-педагогічних підходів, методів і прийомів. Основна мета виховної діяльності коледжу: сприяти всебічному розвитку особистості того, хто навчається, в гуманістичному аспекті, забезпечувати умови для формування загальних і професійних компетентностей майбутнього фахівця [1].

Мета статті. Головна мета цієї роботи – розглянути особливості впливу виховного середовища коледжу будівництва й архітектури на процес формування ціннісного ставлення до праці студентів – майбутніх будівельників.

Виклад основного матеріалу. Перехід від одних форм діяльності до інших визначає специфіку механізмів формування нових засад життя. Виникає соціальна реальність, яка супроводжується освоєнням і зміною форм повсякденної життєдіяльності людей, їх трудової поведінки. Змінився характер міжособистісних відносин, що виникають у процесі праці, сучасна система мотивації змінює трудову поведінку індивіда і цінність праці для людини. Проблема вивчення цінностей життя, ціннісних орієнтацій людей і мотивів їх діяльності набуває великого значення, оскільки зміна суспільного ладу привела до зміни умов життя і праці, інтересів різних груп населення. В умовах розвитку ринкових моделей господарювання, становлення нових форм власності

та трансформації всієї системи соціально-трудо-вих відносин відбувається якісна зміна мотивації трудової діяльності, її змісту і структури. Провідне місце стали займати мотиви матеріальної винагороди, а головну роль у мотиваційному процесі відіграють соціально-економічні фактори мотивації. У сучасних умовах найважливішим завданням управління працею є створення мотиваційного механізму, головна функція якого – зростання зацікавленості працівників у ефективному використанні своєї робочої сили [3].

Виховне середовище коледжу будівництва й архітектури має сприяти розвитку ціннісного ставлення до праці у студентів – майбутніх будівельників, оскільки ставлення до праці як однієї з основних цінностей будь-якого суспільства є також однією з домінант, котрі впливають на професійне самовизначення особистості. Вибираючи професію, вдосконалюючись у ній, особистість уявляє собі саме трудову діяльність, пов'язану з конкретною професією, тому можна сказати, що, професійно самовизначаючись, індивід вибирає той чи інший вид діяльності. Ставлення до конкретної праці або праці загалом виступає, таким чином, важливим фактором професійного самовизначення. Праця є єдиним способом виживання людства, тому в будь-якому суспільстві створюються, формуються системи цінностей, що пояснюють не просто необхідність праці, а її цінність, вищий сенс [4].

А. Сміт ще в 1776 р. у своїй праці «Дослідження про природу і причини багатства народів» писав, що добробут нації більшою мірою залежить від її спроможності організувати свої продуктивні сили, ніж від кількості природних ресурсів. Таким чином, багатство країни ґрунтується на трудовому внеску людей, тобто праця – головне джерело багатства. В епоху постіндустріального суспільства феномен «праці» зазнає кардинального переосмислення. Поширюються такі концепції, які пояснюють процеси «кризи й руйнації трудового суспільства» (Дж. Александер, Е. Гіденс, О. Тофлер), «виходу праці з культури» (Д. Белл), «перетворення праці на інструмент заробляння грошей» (А. Горц), «капіталу без праці» (З. Бауман, У. Бек, Ж. Бодрійяр, П. Бурдьо, Р. Дарендорф). Відбувається радикальний перегляд усталених поглядів на працю як фундаментальний процес суспільного життя [5].

Формуючи виховне середовище коледжу будівництва й архітектури з метою розвитку ціннісного ставлення до праці у студентів, варто враховувати радикальні зміни щодо осмислення сутності та змісту праці, котрі форсуються техногенною цивілізацією, сучасним науково-технічним прогресом, де починають домінувати інші технології, автоматизація, роботизація, комп'ютеризація виробництва. Вони допомагають звичайному життю людини, але породжують небачений вплив на культуру люд-

ства, впливають на онтологічні основи людського буття. У контексті постіндустріального суспільства проблема трудової діяльності отримує нове звучання, оскільки починають реалізовуватися насамперед цінності не матеріальні, а духовні [6].

Вплив виховного середовища коледжу будівництва й архітектури на розвиток ціннісного ставлення до праці у студентів вивчений недостатньо. Варто врахувати, що ціннісне ставлення до праці є важливою складовою частиною змісту виховання особистості. Воно передбачає усвідомлення соціальної значущості праці, розвинену потребу в трудовій активності, ініціативність, схильність до підприємництва [7, с. 9]. Тому особливої актуальності питання ціннісного ставлення до праці у студентів набуває саме під час формування виховного середовища коледжу будівництва й архітектури. Цікавою для нашого дослідження є ідея «сродної праці» Г. Сковороди.

Створена Г. Сковородою концепція «сродної» праці є філософським джерелом самоорганізації особистості. «Сродна» праця виступає способом творчого самовираження, самоствердження особистості у її буттєвій своєрідності та багатомірності, тим самим визначаючи смислотвірчі орієнтири людини; згідно з соціально-філософським осмисленням творчості Сковороди сформульовано розуміння сучасних принципів організації процесу виховання й освіти. Концепція «сродної» праці та педагогічні погляди Г. Сковороди, що сконцентрували в собі кращі надбання української народної педагогіки, становлять філософську основу цілісної педагогіки життєтворчості, що може скласти засади національної системи виховання і світоглядної освіти; доведено, що концепція «сродності» є своєрідним оригінальним етапом на шляху до нового соціально-філософського осмислення людини [8].

Вперше цінність як складову частину ставлення до праці було введено в науку німецьким вченим-філософом Р. Лотце в середині XIX ст. Цінність, на його думку, – це значущість, якої набуває дійсність стосовно людини [9, с. 3]. Праця – синтетична категорія, яка характеризує специфічну, властиву людині форму діяльності, спрямовану на освоєння і перетворення (згідно з власними цілями, інтересами і потребами) природного середовища, поліпшення соціальних відносин або створення нових цінностей. Праця може тлумачитися генералізуючим чином (тоді праця – узагальнююче поняття щодо усіх інших різновидів людської активності), але може порівнюватися із творчістю і вважатися відмінною від останньої (в цьому разі праця – відтворення усталеного, рутинного, а творчість – породження нового, такого, що може в принципі не мати аналогів). Структурно процес праці складається з таких елементів, як цілепокладання, цілеспрямована діяльність

суб'єкта, предмет праці, знаряддя (засоби) та продукт праці. Предмет праці – усе, на що може бути спрямована перетворювальна дія праці (природні матеріали, соціальні відносини, сама людина, її духовний світ тощо). Внаслідок цілеспрямованої діяльності предмет праці зазнає трансформацій і перетворюється на продукт (з предмета стає річчю), що відповідає тим чи тим потребам суб'єкта. Взаємодія людини зі світом предметів праці спричиняє трансформуючий вплив на саму людину, зумовлюючи характер і зміст праці. Упродовж розвитку суспільства відбувався як розподіл суспільної праці (через що процес праці набуває дедалі більшої ефективності) і її технізація, так і дедалі зростаюче «дистанціювання» людини від предмета праці. У широкому соціальному контексті праця виступає органічною основою людської кооперації і партнерства, втіленням соціальних чеснот (ідеал сумлінної чесної праці), об'єктом естетизації [10, с. 514].

Процес виховання ціннісного ставлення до праці набуває особливого значення в умовах сучасного суспільства та потребує створення необхідних педагогічних умов, які забезпечать ефективність цього процесу. Праця формує особистість за всіх умов, завжди, адже йдеться не про формування особистості взагалі, а про формування особистості сучасної людини, з визначеними рисами особистості, правильною системою відносин до суспільства, колективу, власним світоглядом і переконаннями. Правильно організований процес сприяє формуванню таких рис особистості, як працьовитість, сумлінність, акуратність, виховує вміння переборювати труднощі, допомагає розвивати енергію, активність, наполегливість, цілеспрямованість, переборює ліню, апатію, пасивність [11, с. 40].

Нині існують різноманітні тенденції щодо ціннісних орієнтацій студентської молоді у сфері праці. У суспільстві ще не сформовано нові ціннісні орієнтації, нові ціннісні установки, котрі дозволять направити соціальний потенціал молодого покоління в оптимальне русло суспільного і індивідуального розвитку. Молоді люди стають більш самостійними, вони самі планують своє життя, сподіваються на свої сили, можливості. Водночас у студентській молоді намітилася серйозна тенденція до зниження суспільної значущості праці, моральних принципів, які акумулюють вищі людські цінності, зростання прагматичності щодо трудової діяльності. Нині праця розглядається студентською молоддю як засіб існування і досягнення намічених цілей. Ця тенденція була б позитивною, якби в ній більш виразно проявлявся весь комплекс цінностей, таких як майстерність, сумлінність, відповідальність, чесність, ощадливість, самовіддача. Пріоритет духовних і суспільних цінностей замінений матеріальними і індивідуаль-

ними [12]. Ціннісний концепт до ставлення праці – це складний елемент у системі особистості, який є ставленням до праці як до однієї з найважливіших потреб життя. Праця є одним із важливих чинників виховання особистості. Як зауважує В. Кремень, цінність – це не те, що можна витратити на щось, що має перехідне, вузьке значення, а те, заради чого проживається все життя. Те, чого люди хочуть заради нього самого, а не чогось іншого [13, с. 56].

На думку В. Сержантова, система цінностей – це сукупність речей (знаряддя та засоби праці, предмети споживання) та ідей, які, з одного боку, виконують функцію регуляції суспільних зв'язків людей, а з іншого – спрямовують життя індивіда, формуючи його соціально значущі доміанти. С. Анісімов говорить про цінності як про категорії, що виражають абсолютну, ідеальну досконалість, за допомогою яких суспільство виробляє більш чи менш стабільну систему визначних цінностей, критерій оцінки найбільш важливих елементів людського буття. В. Куніцина підходить до розкриття сутності цінностей як соціального явища, яке має певну позитивну значущість для людей і є або може бути об'єктом їх діяльності [14, с. 54].

Зміни у ціннісних трудових орієнтаціях у свідомості студентів показують необхідність формування нового ставлення до праці, адекватного соціально-економічного розвитку держави, яке стимулювало би творчу активність та ініціативи молоді та нові форми самоствердження у праці, інтеграції молодих людей в усі сфери суспільного життя [12].

Ставлення до праці – це змінна характеристика трудової діяльності. Зазначається, що праця втратила функцію посередника, що пов'язує два різновиди виробничої активності: створення цінностей і створення вартостей. Зростає значення індивідуалізму в трудовій активності людини. Глобальною тенденцією є поворот від духовних, традиційно широко розповсюджених у минулому, цінностей, до матеріальних пріоритетів (гроші, кар'єрне зростання). Характерним є також падіння престижу високої професійної майстерності. На ціннісні орієнтації українців загалом і на місце праці у структурі цінностей зокрема суттєво вплинули численні чинники: ідеологічний плюралізм, соціальна неефективність демократії, економічна і політична нестабільність, масова бідність, різке соціальне розшарування, слабкість влади, споживча психологія більшої частини населення, масова депрофесіоналізація, зміна трудової кон'юнктури тощо. Автор наголошує, що в сучасному суспільстві для його ефективного розвитку у виробничо-трудої сфері необхідне стимулювання високоєфективної, творчої праці [15, с. 12].

Фактори формування ставлення до праці умовно можна розділити на об'єктивні та суб'єк-

тивні. Об'єктивні чинники не залежать від працівника, це передумови діяльності, пов'язані з особливостями виробничого та невиробничого середовища. Вони бувають загальними – соціально-економічні умови трудової діяльності – і специфічними. Специфічні фактори – це обставини й умови конкретної трудової діяльності, зміст, умови, організація й оплата праці, соціально-психологічний клімат, самостійність діяльності, ступінь участі в управлінні та ін. Суб'єктивні чинники – це відображення зовнішніх умов у свідомості і психіці працівника, залежне від його індивідуальних особливостей, – попереднього досвіду, загальної та професійної культури, психологічних, демографічних і соціально обумовлених особливостей особистості: статі, віку, освіти, стажу роботи, здібностей, нахилів, ступеня усвідомлення значущості своєї трудової діяльності, потреби в ній та ін. На трудову поведінку людини, формування її ставлення до праці впливає безліч факторів, які в сукупності стимулюють або стримують трудові зусилля, ступінь використання трудового потенціалу. Як показує практика, визначальний фактор у формуванні ставлення до праці – мотивація, яка формує певну трудову поведінку [16].

Висновки і пропозиції. Виховне середовище коледжу визначається як сукупність матеріальних і просторово-предметних факторів, соціальних, особистісних, міжособистісних умов, які взаємопов'язані, доповнюють, збагачують один одного, створюються усіма педагогічними працівниками освітнього закладу і впливають на кожного студента. Пріоритетними завданнями виховного середовища коледжу є створення умов для саморозвитку та самовиховання особистості, максимально повного освоєння нею матеріальних і духовних цінностей, культури суспільного буття. Виховне середовище коледжу будівництва й архітектури має сприяти розвитку ціннісного ставлення до праці у студентів – майбутніх будівельників, оскільки ставлення до праці як однієї з основних цінностей будь-якого суспільства є також однією з домінант, котрі впливають на професійне самовизначення особистості.

Перспективним вважаємо дослідження умов, котрі сприятимуть формуванню ціннісного ставлення до праці у майбутніх будівельників.

Список використаної літератури:

1. О воспитательной деятельности. URL: <http://ksdrrd.ru/?О-воспитательной-деятельности>, 304.
2. Сахно О.А. Воспитательная среда колледжа как фактор развития нравственного потенциала студента : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 2014.
3. Бурилкина С.А. Труд в системе жизненных ценностей населения провинциального про-

- мышленного города: (гендерный анализ) : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06. Екатеринбург, 2006. 147 с.
4. Удалова Е.С. Ценность труда и трудовые ценности как фактор профессионального самоопределения личности. URL: <https://cyberleninka.ru/.../tsennost-truda-i-trudovye-tsennosti-kak-faktor>.
 5. Дейч М.Є., Шастун А.Д. Цінність праці та працівника в ідеології розвитку трудової сфери. URL: <https://cyberleninka.ru/.../tsinnist-pratsi-ta-pratsivnika-v-ideo>.
 6. Блажиевская Г.А. Труд как социально-культурная ценность. 24.00.01. Казань, 2007. 174 с.
 7. Пашков О.Г. Праця як засіб виховання. *Педагогіка*, 1992. № 7. С. 3–10.
 8. Мудрик А.М. Концепція «сродної» праці Г. Сковороди: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2001. 19 с.
 9. Полторак В.А. Соціологія праці та управління. *Термінологічний словник-довідник*. Київ, 1995.
 10. Філософський енциклопедичний словник. Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди НАНУ, 2002. 742 с. URL: http://shron1.chtyvo.org.ua/Shynkaruk_Volodymyr/Filosofskiy_entsyklopedychnyi.
 11. Іващенко Ф.І. Праця і розвиток особистості школяра. Київ : Либідь, 1986. 250 с.
 12. Легун О.М. Проблема цінностей і ціннісних орієнтацій у філософській та психологічній літературі. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2010. Т. 12. Ч. 1. URL: <https://www.twirpx.com/file/727592/>.
 13. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ : Т-во «Знання» України, 2010. 282 с.
 14. Гуманізація навчально-виховного процесу. Спецвипуск 4. Ч. 2. Слов'янськ, 2010. 78 с.
 15. Гнилицька Н.О. Праця як соціокультурний феномен : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / Запоріж. нац. ун-т. Запоріжжя, 2011. 16 с.
 16. Прока Н.И. Экономика труда в организациях АПК. Москва : КолосС, 2009. 440 с.

Kondratova M. The college of civil engineering and architecture's educational environment as a factor for the students' valuable attitude development

The article deals with the peculiarities of the College of Civil Engineering and Architecture's educational environment influence on the process of a valuable attitude towards the students' work as future builders forming. The factors of the work attitude formation, which are conditionally divided into objective and subjective, are named. Objective factors are employee-independent prerequisites for work, connected with the productive and non-productive environments' peculiarities. They are general, such as socio-economical conditions of employment, and specific (these are the circumstances and conditions of specific employment, the content, conditions, organization and remuneration, socio-psychological climate, independence of activity, etc.). Subjective factors are a kind of external conditions reflection in the mind and psyche of an employee, depending on his individual characteristics (previous experience, general and professional culture, psychological, demographic and socially determined personality traits: gender, age, education, work experience, abilities, inclinations, the degree of awareness of the importance of their work, the need for it, etc.). The article points out that the determining factor in the work attitude formation is motivation that shapes certain work behavior. Emphasis is placed on the fact that the attitude to work as one of the fundamental values of any society is also one of the dominant factors that influence the professional self-determination of the individual. Choosing a profession, refining in it, the person imagines the very work related to a particular profession, so we can say that, in a professional self-determination, the individual chooses one or another type of activity. Attitude to a particular job or work as a whole is thus an important factor in professional self-determination. The author notes that the valuable work attitude is an important component of the personal education content; it implies an awareness of the social importance of work, a developed need for labor activity, initiative, a propensity for entrepreneurship; understanding of economic laws and problems of society and their means of solving, readiness for creative activity, competitiveness and self-realization in the conditions of market relations and diligence formation.

Key words: value orientations, value of labor, valuable attitude to work, motivation, educational environment, professional self-determination.

УДК 377.01/338.47(045)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.14>

Л. І. Короткова

кандидат педагогічних наук,
директор ДНЗ «Запорізьке вище професійне училище моди і стилю»

КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ВИРОБНИЧОГО КЛАСТЕРА

У статті наголошено на необхідності розроблення концепції формування професійної компетентності майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера. Здійснено аналіз законодавчої бази забезпечення професійної підготовки в Україні, охарактеризовано сучасну нормативну базу соціального діалогу у сфері праці й освіти. На підставі проведеного огляду зроблено висновки стосовно оновлення змісту, форм, методів професійної підготовки фахівців, використання в навчальній діяльності інноваційних педагогічних технологій, розроблення інтегративного навчально-методичного забезпечення.

Висвітлено особливості професійної підготовки в умовах освітньо-виробничого кластера. З'ясовано, що метою концепції є обґрунтування теоретичних і методичних основ професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера як гнучкої, прозорої, багаторівневої та безперервної системи взаємодії організаційних, управлінських, педагогічних, змістових і технологічних заходів, заснованих на мотивованій кооперації суб'єктів кластерної структури.

Визначено, що реалізація концепції охоплює чотири взаємопов'язані концепти: методологічний (відображає взаємозв'язок і взаємодію різних підходів філософської, загальнонаукової й конкретно-наукової методології, на основі яких здійснюється професійна підготовка), теоретичний (визначає сукупність психолого-педагогічних ідей, концепцій, вихідних категорій, основних понять, дефініцій, оцінок, педагогічних умов, моделі, змісту та педагогічної системи), методичний (репрезентує педагогічну систему професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг, представлену сукупністю ієрархічно підпорядкованих компонентів) і практичний (передбачає експериментальну перевірку педагогічної системи й оцінювання її результативності; прогностичне обґрунтування перспектив професійної підготовки майбутніх фахівців).

На основі проведеного дослідження запропоновано шляхи реалізації концептуальних положень професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах освітньо-виробничого кластера.

Ключові слова: концепція, професійна підготовка, майбутні фахівці сфери послуг, освітньо-виробничий кластер.

Постановка проблеми. Інтеграція України в економічний простір Європейського Союзу ставить перед вітчизняним суспільством важливу мету – забезпечення сталого економічного розвитку, досягнення європейських стандартів життя, задоволення потреб ринку праці у висококваліфікованих фахівцях відповідно до запитів роботодавців. Інтенсивний розвиток усіх галузей економіки, зокрема сфери послуг, яка одна з перших зазнала реформування, роздержавлення, приватизації, вимагає підготовки працівників мобільних, конкурентоспроможних, із високим рівнем професійних знань, вмінь, навичок, особистісних здібностей. Водночас галузь відчуває суттєвий дефіцит професійних кадрів, що можна пояснити, з одного боку, низьким рівнем адаптації випускників закладів професійної освіти до вимог конкретного робочого місця, відсутністю у молоді мотивації до оволодіння професіями та спеціальностями сфери послуг через складні умови праці, низьку заробітну плату, а з іншого – підвищенням

вимог роботодавців до рівня професійної компетентності фахівців. З огляду на це необхідне введення інноваційних концепцій професійної підготовки, в основу яких покладені цілісні моделі освітнього процесу, переорієнтація його на пошук і впровадження прогресивних шляхів розвитку регіональної системи освіти, організації процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців сфери послуг з урахуванням індивідуальних особливостей до засвоєння знань, вмінь і навичок, встановлення рівноправних партнерських відносин із замовниками кадрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Правовими засадами розроблення концепції формування професійної компетентності майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера (далі – Концепція) є Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Постанова Кабінету Міністрів України

«Про затвердження Національної рамки кваліфікацій». Концептуальні положення щодо побудови ефективної системи професійної підготовки відображені в Законах України «Про інноваційну діяльність», «Про внесення змін щодо удосконалення управління професійно-технічною освітою», а також у матеріалах Туринського процесу, Брюггського Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на період 2012–2020 рр. Актуальність співпраці із замовниками кадрів на державному та регіональному рівнях визначено у Законах України «Про стимулювання розвитку регіонів», «Про соціальний діалог в Україні», «Про професійний розвиток працівників», «Про зайнятість населення» та ін. У змісті Концепції враховано правові й організаційні засади державної регіональної політики щодо ефективного використання економічного, наукового, трудового потенціалу, природних та інших ресурсів, а також особливостей регіонів для підвищення рівня життя людей, оптимальної спеціалізації у виробництві товарів і послуг [1]. Концепція ґрунтується на принципах, викладених у Законі України «Про професійний розвиток працівників» (доступності професійного розвитку працівникам; вільного вибору роботодавцем форм і методів забезпечення професійного розвитку працівників з урахуванням специфіки їх роботи; додержання інтересів роботодавця та працівника; безперервності процесу професійного розвитку працівників) і конструктивної побудови соціального партнерства (законності та верховенства права; репрезентативності та правоможності сторін; їхньої незалежності та рівноправності; конструктивності та взаємодії; добровільності та прийняття реальних зобов'язань; взаємної поваги та пошуку компромісних рішень; обов'язковості розгляду пропозицій сторін; пріоритету узгоджувальних процедур; відкритості та гласності; обов'язковості дотримання досягнутих домовленостей; відповідальності за виконання взятих зобов'язань) [2; 3].

Важливим теоретичним підґрунтям розробки Концепції є результати наукових праць із проблем: вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців; розвитку їхньої професійної компетентності (Р. Гуревич, М. Кадемія, В. Радкевич, Л. Сушенцева); визначення змісту, структури, особливостей впровадження педагогічних технологій, форм і методів професійної підготовки (М. Артюшина, А. Вербицький, С. Горобець, О. Пометун, В. Радкевич, Г. Романова, О. Стечкевич); соціального партнерства (А. Анісімов, М. Ібрагімов, А. Костін, Г. Мухаметзянова, І. Смирнов, Є. Ткаченко, Ю. Шуберт); формування засад кластерної політики (Л. Антонюк, Дж. Бекаттіні, З. Варналій, Е. Дахмен, К. Кетельс, П. Маскелл, І. Манцуров,

Л. Матросова, Т. Петрін, М. Портер, С. Соколенко, М. Хмара); створення регіональних освітньо-виробничих кластерів та оцінки їхньої ефективності (В. Агафонов, С. Блудова, Д. Вуйлов, М. Енрайт, Н. Ларіна, Р. Патюрель) та ін.

Нормативно-правові документи, наукові доробки та напрацювання зарубіжних і вітчизняних науковців передбачають необхідність оновлення змісту, використання нових форм, активних методів професійної підготовки, застосування інноваційних педагогічних і виробничих технологій, розроблення інтегративного навчально-методичного забезпечення з обов'язковим залученням до цього процесу представників виробництва.

Мета статті полягає в обґрунтуванні концептуальних засад формування професійної компетентності майбутніх фахівців сфери послуг як сукупності вихідних положень, спрямованих на удосконалення процесу професійної підготовки в умовах освітньо-виробничого кластера (далі – ОВК) і узгоджених із державною політикою регіонального розвитку України.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі економічного розвитку, в контексті державних і регіональних перетворень суспільство потребує конкурентоспроможних фахівців сфери послуг, здатних ефективно виконувати виробничі завдання, самостійно знаходити рішення у нестандартних ситуаціях, проявляти ініціативу, спілкуватися з клієнтами, враховуючи їхні індивідуальні особливості, смаки та інші чинники.

Однак є низка проблем, що негативно впливають на результативність професійної підготовки, до яких нами віднесено: відсутність системного прогнозування потреб сфери послуг регіону в кваліфікованих кадрах у розрізі професій і кваліфікацій з урахуванням перспектив розвитку галузі; невідповідність професійної підготовки майбутніх фахівців умовам швидкого розвитку виробничих технологій; недостатня мотивація і готовність випускників до оволодіння робітничою професією, низький рівень цілеспрямованої профорієнтаційної роботи; слабка партнерська взаємодія у зв'язці «науковці – педагоги – учні – підприємства»; низький рівень професійної адаптації майбутніх фахівців сфери послуг на виробництві; обмеженість матеріально-технічних можливостей закладів професійної освіти; відсутність професійних стандартів як основи для розроблення освітніх програм, заснованих на компетентнісному підході, зміст яких відповідатиме запитам сучасного виробництва.

Враховуючи досвід зарубіжних країн, ми визначили, що ці проблеми вирішуються при реалізації принципів соціального партнерства, стратегія якого може бути реалізована у різних формах, але в основі її лежить сформована система нових відносин кластерного типу [4, с. 11].

Специфічною особливістю професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК є: єдність змістового, процесуального та результативного аспектів реалізації державного і приватного партнерства в системі професійної освіти; використання інноваційного інструментарію ефективною взаємодії його учасників (наукових установ, підприємств галузі, закладів освіти, соціально-громадських установ та організацій) на принципах інтеграції, корпоративності, саморозвитку, соціальної адаптації, що уможливує випереджувальний характер освітнього процесу, орієнтованого на забезпечення неперервності, багаторівневості системи професійної освіти; відбір і структурування змісту професійної підготовки з урахуванням інтересів всіх суб'єктів ОВК; стимулювання професійного росту педагогів; гарантування майбутнім фахівцям працевлаштування, перспектив кар'єрного зростання, формування й удосконалення їхньої професійної компетентності.

При розробленні Концепції слід враховувати, що її реалізація охоплює чотири взаємопов'язані концепти: методологічний, теоретичний, методичний і практичний. Методологічний концепт відображає взаємозв'язок і взаємодію різних підходів філософської, загальнонаукової та конкретно-наукової методології (системного, особистісно-діяльнісного, культурологічного, інформаційного, аксіологічного, компетентнісного, кластерного, технологічного, маркетингового). Теоретичний концепт визначає сукупність психолого-педагогічних ідей, концепцій, вихідних категорій, основних понять, дефініцій, оцінок, що виявляє розуміння сутності та структури поняття «професійна підготовка майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера», педагогічних умов, моделі, змісту та сприяє розробленню педагогічної системи професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК. Методичний концепт репрезентує педагогічну систему професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг, у якій враховано особливості кластерної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, передбачено активне залучення представників підприємств до конструктивної взаємодії з педагогічними працівниками й учнями, використання інноваційних форм, методів, технологій і засобів навчання. Практичний концепт передбачає експериментальну перевірку педагогічної системи й оцінювання її результативності; прогностичне обґрунтування перспектив професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК.

Концепція розробляється як основа професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах функціонування ОВК з урахуванням основних стратегічних завдань розвитку партнерства: створення системи освітніх послуг відповідно до попиту виробництва; створення соціаль-

них гарантій для майбутніх фахівців; організації профорієнтаційної роботи, популяризації освітніх технологій; забезпечення розробки нормативно-правової бази партнерських відносин; спільного проектування освітньої діяльності та ґрунтується на таких вихідних положеннях, як:

- випереджувальний характер освітнього процесу професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК забезпечує створення єдиного освітньо-інформаційного простору та сприяє конкурентоспроможності кожного учасника кластерної структури;

- оновлення, наповнення, структурування змісту професійної підготовки здійснюється науковцями, представниками виробництва, освітніх і громадських організацій на основі інтегративного підходу за результатами аналізу діяльності та перспектив розвитку галузевих підприємств і закладів професійної освіти;

- професійна підготовка майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК ґрунтується на основоположних принципах: загальних (науковості, неперервності, системності, гуманізації, міжпредметних зв'язків, наступності) та специфічних (створення інформаційно-комунікативного середовища, багатопрофільності, співпраці, прагматичності, адаптації);

- професійна підготовка майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК здійснюється на мотиваційно-орієнтаційному, когнітивно-технологічному, рефлексивно-оцінювальному етапах реалізації педагогічної системи, результативність якої забезпечується ефективною взаємодією усіх її складових частин і визначається рівнем сформованості комплексу компетентностей, затребуваних сучасним виробництвом;

- якість професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК залежить від запровадження в освітній процес принципово нових форм (дистанційна, дуальна форми, семінари в діалоговому режимі, e-mail-консультації, комп'ютерні симуляції, ігрове проектування, проблемні уроки, презентації, дискусії, тренінги, самостійна робота, виконання творчих, дипломних проєктів та ін.), методів (кейс-метод, методи проєктів, творчого пошуку, контекстного навчання, практично-зорієнтованих вправ, інструктажі, лабораторні роботи, конкурси, екскурсії), інноваційних технологій (інформаційно-комунікаційні (цифрові, адитивні (3D-друк), дистанційні, інтерактивні; технології віртуалізації; веб-квести; коучинг; SMART-технології), що сприяють засвоєнню майбутніми фахівцями широкого спектра визначених замовниками кадрів професійних компетентностей;

- професійна підготовка майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК залежить від якісного інтегративного навчально-методичного забезпечення, що визначає її структуру і зміст, порядок

оцінювання результатів набутих компетентностей майбутніми фахівцями, встановлює особливості перебігу освітнього процесу в інноваційних підклас-терних структурах відповідно до положень про їх діяльність з урахуванням стратегії розвитку ОВК.

Ефективність формування професійної компетентності забезпечують такі педагогічні умови, що дають змогу реалізувати інновації, уможливають забезпечення взаємозалежності її складників, зокрема: формування позитивної мотивації до оволодіння сучасними виробничими технологіями; оновлення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг на основі компетентнісного підходу; застосування інноваційних педагогічних і виробничих технологій; впровадження інтегративного навчально-методичного забезпечення.

Для професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК використовується спільна матеріально-технічна база підприємств і створених в рамках ОВК інноваційних інфраструктур (Центр розвитку професійної компетентності та Навчально-практичний центр інноваційних швейних технологій), діяльність яких забезпечує неперервний зв'язок між носіями нових ідей, знань, наукових досліджень, сучасних виробничих технологій і зорієнтована на оновлення змісту освіти; опрацювання дослідно-експериментальних технологій, виробничих інновацій; організацію цільових курсів професійної підготовки, стажування та підвищення кваліфікації робітників, учнів, педагогічних працівників закладів професійної освіти; надання консультативно-методичної допомоги з організаційних, освітніх, виробничих питань в умовах інтеграції інтересів усіх зацікавлених сторін.

Професійна підготовка майбутніх фахівців, зокрема для швейної галузі, здійснюється на сучасному обладнанні з використанням комп'ютерної техніки та програмного забезпечення САПР, що сприяє підвищенню якості набутих професійних компетентностей і рівня особистісного розвитку майбутніх працівників за рахунок освоєння технологій розкрою і виготовлення швейних виробів у системі автоматизованого проектування ASSYST; поступового ускладнення технологічних операцій; запровадження і реалізації інноваційних програм проектно-виробничої діяльності. Навчання на робочому місці дозволяє зробити процес набуття професійної компетентності більш осмисленим, наочним і зрозумілим.

В умовах функціонування кластерної структури розширюється коло суб'єктів – учасників освітнього процесу. Співпраця з фахівцями різних профілів (екологами, психологами, соціологами, працівниками освіти та виробництва, юристами тощо), набуває нового формату, стає більш соціально-орієнтованою, гнучкою, продуктивною і мобільною.

Висновки і пропозиції. Отже, враховуючи вищевикладене, для реалізації концептуальних положень професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах ОВК необхідно:

- забезпечити взаємодію всіх учасників освітнього процесу за принципами: структурної інтеграції, балансу інтересів освітніх установ і підприємств і колективної відповідальності учасників кластерної структури;

- оновити зміст професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК з урахуванням сучасних галузевих тенденцій, перспектив розвитку сфери послуг, змін в організації праці робітників, а також соціально-психологічних аспектів їх професійної діяльності, використовуючи методики його відбору та структурування;

- забезпечити використання інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК, що сприяють засвоєнню майбутніми фахівцями широкого спектра визначених замовниками кадрів професійних компетентностей;

- розробити інтегративне навчально-методичне забезпечення, яке сприятиме модернізації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг відповідно до вимог роботодавців;

- оновити матеріально-технічну базу закладів освіти, що дозволить збільшити можливості для професійної підготовки та підвищення кваліфікації працівників підприємств, педагогічних працівників і незайнятого населення.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про стимулювання розвитку регіонів» : Закон України від 08 вересня 2005 р. № 2850-IV. *База даних «Законодавство України» / ВР України.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2850-15> (дата звернення: 10.05.2016).
2. Закон України «Про професійний розвиток працівників» : Закон України від 12 січня 2012 р. № 4312-VI. *База даних «Законодавство України» / ВР України.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17> (дата звернення: 10.05.2016).
3. Закон України «Про соціальний діалог в Україні» : Закон України від 23 грудня 2010 р. № 2862-VI. *База даних «Законодавство України» / ВР України.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2862-17> (дата звернення: 10.05.2016).
4. Короткова Л.І. Проектування регіональної моделі соціального партнерства. Кластерний підхід. *Вісник Запорізького національного університету.* 2013. Вип. 2 (20). С. 11–14.

Korotkova L. Concept of formation of professional competence of future service specialists in the conditions of the education and production cluster

The article emphasizes the need to develop the concept of forming professional competence of future specialists in the field of services in the conditions of educational and production cluster. The legislative framework for providing vocational training in Ukraine has been analyzed, and the current normative base of social dialogue in the field of work and education has been characterized. On the basis of the conducted review, conclusions were drawn regarding the updating of content, forms, methods of professional training of specialists, use of innovative pedagogical technologies in the educational activity, development of integrative educational and methodological support.

The features of vocational training in the conditions of educational and production cluster are covered. The purpose of the concept is to substantiate the theoretical and methodological foundations of professional training of future professionals in the field of educational and manufacturing cluster as a flexible, transparent, multilevel and continuous system of interaction of organizational, managerial, pedagogical, content and technological activities based on the subjects of the cluster structure.

It is determined that the implementation of the concept covers four interrelated concepts: methodological (reflects the interconnection and interaction of different approaches of philosophical, general scientific and specific scientific methodology, on the basis of which professional specialists of the sphere of services are trained in the conditions of educational and industrial cluster) (defines the system of psychological and pedagogical ideas, concepts, initial categories, basic concepts, definitions, assessments, pedagogical conditions, model, content and pedagogical system), methodical (represents the pedagogical system of professional training of future specialists in the field of services, represented by a set of hierarchically subordinate) and practical (provides for experimental verification of the pedagogical system and evaluation of its effectiveness; prognostic justification of prospects for professional training of future specialists).

On the basis of the conducted research the ways of realization of conceptual provisions of professional training of future specialists in the conditions of educational and production cluster are suggested.

Key words: *concept, vocational training, future specialists in the sphere of services, educational and production cluster.*

УДК 378.134

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.15>**Мей Фан,**аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Статтю присвячено аналізу підходів до впровадження інформаційних технологій у вищу освіту України, Китаю, США. Показано, що одним із завдань сучасної вищої освіти є підготовка молодих фахівців до професійної діяльності в інформаційному суспільстві. Отже, випускники вищих навчальних закладів і, насамперед, викладачі повинні самостійно шукати засоби раціонального вирішення проблем за допомогою сучасних інформаційних технологій. Відзначено, що в Україні прийнято низку законів та законодавчих актів, які регулюють процеси інформатизації, в т. ч. й у вищій освіті. Визначено, що українські науковці досліджують різні аспекти застосування інформаційних технологій в освіті й по-різному конкретизують це поняття. Показано, що впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес потребує від суб'єктів уміння працювати з комп'ютером, що стало необхідним атрибутом професійної діяльності викладача вищого навчального закладу. Виявлено, що у сфері міжнародної освіти, пропаганда та провадження інформаційних технологій у підготовку викладачів, навчання застосовувати технології у майбутній професійній діяльності є одним з центральних напрямів. Доведено, що розвинені країни, такі як Сполучені Штати, королівство Великобританія та Південна Корея, надають великого значення інформаційно зорієнтованій освіті, де інформаційні технології мають поєднуватися з традиційними методами викладання, вирішувати практичні проблеми навчання. Показано, що концепція інформатизації в освіті в кожній країні має свої особливості, в той же час, існують однакові вимоги до інновацій, спрямованих на впровадження інформаційних технологій у навчання. На прикладі Проєкту РТЗ (навчальної програми з освітніх технологій Міністерства освіти США) показано, як відбувається підготовка майбутніх учителів до використання інформаційних технологій. Завданнями проєкту є заохочення підготовлених викладачів до проведення інноваційного викладання у галузі технічної освіти, де викладачі мають поєднувати інформаційні технології зі змістом дисциплін, застосовувати їх у педагогічній практиці. Доведено, що впровадження нових інформаційних технологій дозволить збільшити обсяг доступних освітніх послуг, розширити можливості та покращити використання дидактичного матеріалу, сприятиме підвищенню якості навчання, зниженню витрат часу та сил викладачів і студентів.

Ключові слова: інформаційні технології, вища освіта, підготовка викладачів.

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси, що пронизують усі сфери життя суспільства, виявляються також у його глобальній інформатизації, у формуванні інформаційно-комунікативної сфери, де будь-яка інформація стає доступною для кожної людини. Така можливість забезпечується засобами інформаційних технологій, завдяки яким людина здатна накопичувати та зберігати інформацію, працювати з нею, застосовувати у професійній діяльності. Розвиток інформаційних технологій сприяє зростанню їх ролі та застосування у сфері освіти. Світовим трендом стають відкриті онлайн-курси та медіа-освіта, оскільки, процеси інформатизації суспільства та освіти взаємопов'язані. Підготовка фахівців, які володіють сучасними комп'ютерно-орієнтованими технологіями, вимагає підвищення загального рівня інформатизації суспільства загалом.

Одним із завдань сучасної вищої освіти є підготовка молодих фахівців до професійної діяльності в інформаційному суспільстві. В сучасних умовах розвитку і широкого застосування комп'ютерної техніки випускники вищих навчаль-

них закладів і, насамперед, викладачі, повинні самостійно шукати засоби раціонального вирішення проблем за допомогою сучасних інформаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці А. Нісімчук, О. Падалка, І. Смолюк, О. Шпак та ін. визначають сучасний етап розвитку суспільства як етап переходу від традиційних масових засобів інформації до нових інформаційних технологій [4, с. 7–8].

Дослідження питань інформаційних технологій у середній і вищій школі присвячені праці Л. Бабенко, Р. Вільямса, Б. Колодяжного, В. Лапінського, Н. Морзе, С. Симоновича, Н. Тверезовської та ін. Психолого-педагогічні аспекти використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі досліджуються у працях М. Жалдака, В. Зінченка, Ю. Машбиця та ін. Науковці (В. Галузяк, А. Нісімчук, О. Падалка, І. Підласий та ін.) вважають, що процес інформатизації системи освіти та впровадження нових інформаційних технологій впливають на розвиток професійних якостей особистості.

Мета статті – аналіз сучасних підходів до впровадження інформаційних технологій у вищу освіту.

Виклад основного матеріалу. В Україні важливість впровадження інформаційних технологій знайшла підтримку на державному рівні. Було прийнято Закон України «Про Національну програму інформатизації», де зазначено, що інформаційна технологія – цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування [1].

Також у 2010 р. в Україні набула чинності Концепція впровадження медіаосвіти, що має на меті «сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіа-освіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у них медіа-обізнаності, медіа-грамотності і медіа-компетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей» [2]. Однією з найновіших форм дистанційного навчання є онлайн-курси, які стали сьогодні дуже популярним засобом навчання. Вони дають змогу інтерактивного спілкування студентів та викладачів, а також прийому іспитів в режимі онлайн.

В Україні у 2013 р. пройшли перші МООС на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка («Університет онлайн»). Весною 2014 р. стартував проект інтерактивної онлайн-освіти EdEra, який створює онлайн-курси й освітній контент широкого спектра з використанням ІТ. Мета проекту зробити освіту в країні доступною та якісною на зразок найкращих західних освітніх ініціатив.

Українські науковці досліджують різні аспекти застосування інформаційних технологій в освіті. Передусім зазначимо, що це поняття вживається на різних рівнях конкретизації. Так, О. Шатров вважає, що «сучасна інформаційна технологія в освіті – це комплекс навчальних і навчально-методичних матеріалів, технічних та інструментальних засобів обчислювальної техніки навчального призначення, а також система наукових знань про роль і місце обчислювальної техніки в навчальному процесі, про форми і методи їх застосування для вдосконалення праці викладачів та студентів» [6]. Виходячи із визначення М. Жалдака, «інформаційна технологія (ІТ) – це сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, зберігання, обробки, передачі і представлення інформації, що розширює знання людини і розвиває їх можливості з управління технічними і соціальними процесами» [5].

Упровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес потребує від суб'єктів

уміння працювати з комп'ютером, що стало необхідним атрибутом професійної діяльності викладача вищого навчального закладу. Відображенням і наслідком цієї тенденції стала потреба у підготовці фахівців, професійна діяльність яких пов'язана з інформаційними технологіями. О. Абдалова наголошує на тому, що впровадження нових технологій навчання та досконале оволодіння ними вимагають певної внутрішньої готовності як викладачів, так і здобувачів вищої освіти до серйозних перетворень, що відповідають умовам швидкозмінного інформаційного суспільства [3, с. 50].

У сфері міжнародної освіти, пропаганда та провадження інформаційних технологій у підготовку викладачів, їхнє навчання застосовувати технології у майбутній професійній діяльності є одним з центральних напрямів. З поглибленням реформи «чіткого викладання» у сучасній системі освіти Китаю інформатизація освіти має важливе значення, що відображено у низці наукових розвідок.

Розвинені країни, такі як Сполучені Штати, королівство Велика Британія та Південна Корея, надають великого значення інформаційно зорієнтованій освіті, де інформаційні технології мають поєднуватися з традиційними методами викладання. Наголошується на ефективному використанні інформаційних технологій для вирішення практичних проблем навчання.

Розглядаючи тенденції розвитку інформатизації освіти в різних країнах, можна зробити висновок, що навички інформаційних технологій мають «матричну» тенденцію до розвитку: концепція інформатизації в освіті в кожній країні має свої особливості, в той же час існують однакові вимоги до інновацій у навчанні інформаційним технологіям.

Розглянемо навчальну практику інформаційних технологій вчителів на прикладі Проекту РТЗ американської інформаційної освіти. РТЗ – це масштабна навчальна програма з освітніх технологій Міністерства освіти США для вчителів. Її повна назва: «Підготовка вчителів до використання інформаційних технологій завтрашнього дня» [9], метою якої є підготовка майбутніх учителів до використання інформаційних технологій. Проект заохочує підготовлених викладачів до проведення інноваційного викладання технічної освіти, підкреслюючи, що викладачі мають поєднувати інформаційні технології зі змістом різних предметів і відповідним чином застосовують їх у педагогічній практиці.

Так, наприклад у грантовому проекті РТЗ Бостонського університету було запропоновано спочатку навчити викладачів використанню технологій, а потім для підтримки набутого досвіду вони мали розробити проект навчальної програми. Досягнення педагогічного факультету в інтеграції технологій у навчання, їх моделювання та використання були чітко продемонстровані на першому етапі проекту (перші два роки про-

екту). На другому етапі (третій рік), перед викладачами стояло завдання розробити інноваційну, міждисциплінарну програму навчання використовуючи матеріал їхньої дисципліни. Прототипи Навчального плану, що був розроблений на другому етапі проекту демонстрували перетин технологічної компетенції та інноваційної, заснованої на проблемах навчання. Попередні дані показали значне зростання застосування викладачами технологій у процесі викладання, у вимогах викладачів до студентів з використання інформаційних технологій у навчально-курсних роботах [8, с. 23].

Практика проекту РТЗ державного університету штату Арізона полягає в тому, щоб поділити тренінг для вчителів на три етапи:

1. Стадія підготовки інформаційних технологій: для студентів, які збираються працювати у школі, проводять відповідне навчання та технічну підготовку. Викладачами є інструктори з інформаційних технологій, основна увага яких приділяється викладанню спеціальних інформаційних технологій, таких як веб-дизайн та виробництво РРТ.

2. Етап інтеграції інформатизації освітніх технологій: здійснюється модульна підготовка викладачів та вони отримують професійний досвід відповідно до особливостей різних дисциплін. Цей етап навчання поєднує обговорення методів викладання предметів, з одного боку, і, з іншого – підкреслює інтеграцію інформаційних технологій і методів викладання дисциплін. Наприклад, розглядається розробка наступних питань: як отримати більше навчальних ресурсів через інформаційні канали, такі як комп'ютерні мережі; як правильно використовувати інформаційні технології для відображення наукового характеру дисциплінарного навчання тощо.

3. Етап застосування інформаційних технологій. Цей етап сфокусований на наданні студентам допомоги у застосуванні інформаційних технологій та навчання з відповідної дисципліни у реальному навчальному середовищі [7].

Викладачі навчальних технологій та викладачі методики викладання предметів часто працюють разом, вимагаючи від студентів організувати та розробити відповідну педагогічну діяльність у класі, з особливим акцентом на те, як ефективно використовувати інформаційні технології, розробляти відповідні навчальні програми.

Що стосується інформатизації освіти Китаю, то План Національної середньо- і довгострокової програми реформування та розвитку освіти включає інформатизацію освіти до національної стратегії розвитку та чітко висуває стратегічне прискорення процесу інформатизації освіти, наголошуючи на сприянні інформатизації та модернізації змісту освіти, засобів і методів навчання.

На тлі нинішньої реформи використання інформаційних технологій та просування точних

наук у навчання, аналізуючи проблеми інформаційної освіти в Китаї, Мей Фан пропонує культивувати інформатизацію вчителів, щоб розвивати інноваційне застосування вчителями інформаційних технологій для вирішення практичних проблем навчання. Автор вважає, що, хоча регіони Китаю енергійно сприяють процесу інформатизації освіти, розвитку інформаційного режиму навчання, проте, більшість вчителів використовують «просту імітацію, часткове копіювання» у вивченні та застосуванні методів інформатизації навчання, таких як мікро-навчальна програма та МООС [10, с. 10]. Такі дії не можуть відігравати хорошу роль у навчанні інформатизації у поєднанні з практикою навчання.

Для реалізації педагогічно ефективного викладання у сфері музичної освіти, автор пропонує концепцію «двосторонньої інформатизації» та інновацій у викладанні інструментальної музики. «Двостороння інформатизація» означає, що інформаційне навчання повинно відповідати вимогам багатомірної кореспонденції та взаємної підтримки, де приділяється увага інтеграції, вдосконаленню та інноваціям традиційних інформаційних технологій. Вважаємо, що інформаційне навчання повинно поєднувати «економію навчальних ресурсів та вдосконалення» [10, с. 12].

Висновки і пропозиції. Розвиток інформаційних технологій сприяє становленню принципово нової освітньої системи, яка має забезпечувати людей освітніми послугами високої якості. Таким чином, впровадження нових інформаційних технологій дозволить збільшити обсяг доступних освітніх послуг, розширить можливості та покращить використання дидактичного матеріалу, сприятиме підвищенню якості навчання, зниженню затрат часу та витрат сил викладачів і студентів.

Список використаної літератури:

1. Закон України «Про національну програму інформатизації». URL: [Www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua).
2. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні / Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України. URL: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm
3. Абдалова О.И., Исакова О.Ю. Использование технологий электронного обучения в учебном процессе. *Дистанц. и виртуал. обучение*. 2014. № 12. С. 50–55.
4. Гурін Р.С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2004. 23 с.

5. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. АПН СССР; НИИ содержания и методов обучения. Москва, 1989. 48 с.
6. Шатров А.О проблеме информатизации образования. *Информатика и образование*. 1989. № 5. С. 3–10.
7. Brush Th. Introduction to the Special Issue on Preparing Tomorrow's Teachers To Use Technology (PT3). *Educational Technology Research and Development*. Vol. 51. № 1. 2003. URL: <https://www.learntechlib.org/p/95376/>.
8. Mims, C., Polly, D., Shepherd, C. et al. Examining PT3 Projects Designed to Improve Preservice Education. *Tech Trends*. May 2006, Vol. 50, Issue 3, pp. 16–24. URL: <https://doi.org/10.1007/s11528-006-7599-5>.
9. Preparing Tomorrow's Teachers to Use Technology Program (PT3). URL: https://www2.ed.gov/pub/pubs/promising_initiatives
10. 梅芳.论学前教育专业钢琴弹唱课程的现状及对策. (Мей Фан. Концепція та інноваційна практика двостороннього інформаційного навчання. Лішуй Коледж дитячих вчителів. Академія Лішуй, Чжецзян. С. 10–13.

Mae Fan. Information technology in higher education

The article is devoted to the analysis of approaches to the introduction of information technologies in higher education of Ukraine, China, USA. It is shown that one of the tasks of modern higher education is to prepare young professionals for professional activity in the information society. Therefore, graduates of higher education institutions, and first of all teachers, must independently seek the means of rational problem solving with the help of modern information technologies. It is noted that a number of laws and legislative acts regulating the processes of informatization, including in higher education, have been adopted in Ukraine. It has been determined that Ukrainian scientists are exploring different aspects of the use of information technologies in education and differentiate this concept in different ways. It has been shown that the introduction of new information technologies into the educational process requires subjects to be able to work with a computer, which has become a necessary attribute of the professional activity of a teacher of a higher educational institution. It is revealed that in the field of international education, advocacy and implementation of information technology in teacher training, learning to use technology in future professional activity is one of the central areas. It has been proven that developed countries such as the United States, the United Kingdom, and South Korea attach great importance to information-oriented education, where information technologies must be combined with traditional teaching methods, solve practical learning problems. It is shown that the concept of informatization in education in each country has its own peculiarities, at the same time, there are the same requirements for innovations aimed at the introduction of information technologies in education. The article of the RTZ Project (Educational Program on Educational Technology from the US Department of Education) shows how to prepare future teachers to use of information technology. The objectives of the project are to encourage trained teachers to carry out innovative teaching in the field of technical education, where teachers should combine information technologies with the content of disciplines, apply them in pedagogical practice. It is proved that the introduction of new information technologies will increase the amount of educational services available, expand the opportunities and improve the use of didactic material, will improve the quality of teaching, reduce the time and effort of teachers and students.

Key words: information technology, higher education, teacher training.

УДК 373.2.015.31: 172.15

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.16>**Н. В. Меркулова**кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького**О. В. Канарова**кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ДО ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито проблему національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку. Сучасні тенденції розвитку освіти України зумовлені кардинальними змінами, що спрямовані на реформування дошкільної освіти. Основним складником процесу реформування освіти вважають оновлення змісту підготовки дітей дошкільного віку. Проблема формування національно-патріотичного виховання у дітей старшого дошкільного віку в умовах полікультурного суспільства завжди була однією із актуальних, а в умовах сьогодення, зважаючи на системну кризу моральності, вона набуває особливого значення. Щоб уникнути помилок минулого, сьогодні варто звернути увагу на культурне та національно-патріотичне виховання дітей. Особливо актуальною зазначена проблема є в місті Мелітополі та Мелітопольському районі, так як регіон є багатонаціональним. Найчисельнішими національними меншинами є болгары, вірмени, караїми, кримські татари, німці та греки. Відповідно до цього місто Мелітополь та Мелітопольський район мають сталі традиції демократичного управління культурним розмаїттям та в умовах сьогодення проходять розвиток толерантної рівноваги.

Суверенній Україні потрібні громадяни, які мають глибоко усвідомлену життєву позицію. Виховати таких особистостей можна за умови розвитку національної освіти, в якій система виховання та навчання ґрунтується на ідеях народної філософії, засадах української етнопедагогіки, народознавства, основах християнської релігії, науковій педагогічній думки, родинного виховання. У вирішенні важливих завдань національно-патріотичного виховання чинне місце належить організації діяльності школи та закладів дошкільної освіти. У сучасному закладі дошкільної освіти ще й досі відсутні цілісність і систематичність в організації національно-патріотичного виховання. У виховному процесі важливе місце мають посісти народна філософія, народна мудрість, національні ідеї та ідеали, що є тим підґрунтям, на якому зростає національна свідомість, гідність, самоповага.

Сьогодні важливо відтворити в українському суспільстві почуття істинного патріотизму як духовно-моральної та соціальної цінності, сформувати у молоді громадянсько-активні, соціально значущі якості, які вона зможе проявити в усіх видах діяльності, і, перш за все, пов'язаних із захистом інтересів своєї родини, рідного краю, народу та Батьківщини, реалізації особистого потенціалу на благо української держави. У різні часи та епохи, в усіх цивілізованих державах сім'я, школа, садочок, суспільство ставили перед собою завдання – виховати громадянина, патріота своєї країни.

Питання про формування громадянськості у підростаючого покоління є актуальним для сучасної педагогічної практики. Ця проблема у суспільстві з'являється через дві групи причин. По-перше, через наявність певних тенденцій нігілізму до моральних цінностей, громадянської відповідальності, національної культури. По-друге, у зв'язку з посиленням акценту на примноження матеріальних цінностей, що викликає хибними уявленнями про індивідуальне виживання.

Ключові слова: виховання, національно-патріотичне виховання, національна свідомість, полікультурне суспільство, моральні цінності, патріотизм, етнопедагогіка.

Постановка проблеми. В умовах впливу і тісного взаємозв'язку різних культур серед магістральних цілей і пріоритетів освіти визначено виховання людини-патріота демократичного світогляду, яка поважає традиції інших народів та їх культури. Саме тому особливо важливим для вітчизняної педагогічної теорії і практики є досвід у сфері полікультурної

освіти і виховання. Ідеї полікультурності знайшли своє відображення в основних державних документах про освіту: Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), «Концепції громадянського виховання», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту».

Виховання як невід'ємний чинник полікультурної освіти визначає спрямованість змісту освіти і педагогічного процесу на формування усвідомленого вибору дошкільниками етичних цінностей та готовності до життєдіяльності в умовах культурного розмаїття людської спільноти, передбачає конкретне втілення ідеї полікультурної освіти у процесі навчання і виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальне значення для дослідження проблеми національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку має етнопедagogічна спадщина вчених, діячів культури, педагогів України: М. Драгоманова, М. Коцюбинського, Л. Українки, І. Франка, Т. Шевченка.

Серед класиків педагогічної науки до проблеми патріотизму зверталися Г. Ващенко, А. Духнович, А. Макаренко, А. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський. У своїх працях та наукових роботах вони висвітлювали проблеми розвитку патріотичних почуттів дітей старшого дошкільного віку, як основної частини національної системи виховання, звеличували ідею виховання «свідомого» громадянина, патріота своєї країни.

Мета статті – висвітлити та проаналізувати проблему національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Для з'ясування рівня сформованості національно-патріотичного виховання у дітей старшого дошкільного віку варто схарактеризувати основні поняття проблеми національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку. У ході теоретичної рефлексії наукової літератури підсумовано, що багато якостей особистості формуються та розвиваються в дитячому садку під впливом глибоко продуманого, цілеспрямованого, раціонально організованого навчально-виховного процесу.

Педагогічний процес у сучасному закладі дошкільної освіти підпорядкований особливим закономірностям, тому саме цей педагогічний аспект доцільно брати до уваги й у процесі підготовки вихователів до інноваційної діяльності в дитячому садку.

Унаслідок усебічного вивчення наукової літератури диференційовано основні закономірності педагогічного процесу в закладі дошкільної освіти: органічна єдність навчання, виховання, розвитку; змістова, організаційна та операційно-технологічна цілісність; динамічність; взаємозалежність досягнутого рівня розвитку дитини від спадковості, навчально-розвивального середовища; єдність внутрішніх і зовнішніх мотивів; взаємозв'язок чуттєвого, логічного і практичного.

Зазначимо, що на певному етапі становлення дитини її навчання та виховання здійснюється в більшій мірі завдяки взаємодії з вихователем. Досліджуючи специфіку фахової діяльності вихо-

вателя підкреслимо, що основне завдання вихователя полягає в тому, щоб сприяти психологічному, моральному, розумовому, фізичному, національно-патріотичному розвитку дитини.

Проте час минає, і динаміка ціннісних орієнтацій змінюється, що стає певною детермінантою для науковців у пошуку нових засобів та прийомів формування особистості. Якщо звернутися до показника сформованості громадянськості дошкільників, то зазвичай прийнято визначати такі показники, як національна самосвідомість, патріотизм, гуманізм, толерантність, самоактивність, інтеркультурність, правосвідомість, позитивне ставлення до праці.

Зазначимо, що національна самосвідомість – це особиста ідентифікація із своєю нацією, віра в духовні сили та майбутнє; воля до праці на користь народу; усвідомлення моральних та культурних цінностей, знання історії, звичаїв, обрядів, символіки: система вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, волею, осмисленням відповідальності перед своєю нацією.

Так, національна культура – це усвідомлене, благородне ставлення до свого народу, при якому інтереси нації свідомо ставляться вище власних. Вона включає почуття відповідальності за долю народу, відчуття зв'язку людини з духом нації.

Підкреслимо, що полікультурне суспільство – це суспільство, яке поєднує в собі культуру різноманітних народів, що його населяють. Ціннісне ставлення особистості до суспільства і держави виявляється у патріотизмі, національній самосвідомості, правосвідомості, політичній культурі та культурі міжетнічних відносин.

Аналіз наукових джерел свідчить, що ціннісне ставлення особистості до людей виявляється у моральній активності особистості, прояві чуйності, чесності, правдивості, працелюбності, справедливості, гідності, милосердя, толерантності, совісті, терпимості до іншого, миролюбності, доброзичливості, готовності допомогти іншим, обов'язковості, добросовісності, ввічливості, делікатності, тактовності; вмінні працювати з іншими; здатності прощати і просити пробачення, протистояти виявам несправедливості, жорстокості. Показник моральної вихованості особистості – це єдність моральної свідомості та поведінки, єдність слова і діла, наявність активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції [2, с. 21–23].

У руслі порушеної проблеми на окрему увагу заслуговують елементи системи моральних цінностей виховання, які вихователі розвивають у дошкільників. У цьому контексті В. Ягупов виокремив такі елементи системи моральних цінностей виховання: абсолютно вічні, які мають універсальне значення та загальнолюдський характер (доброта, гідність, чесність, мудрість, краса,

справедливість); національні, які є значущими для народу (патріотизм, почуття національної гідності, історична пам'ять); сімейні, які характеризують особисте життя дитини, визначають відповідні риси її характеру, особливості культури поведінки [3, с. 152].

Отже, вихователям важливо дбати про моральний розвиток дитини, постійно обговорювати зміст окремих сцен переглянутих мультфільмів. Ми погоджуємося з позицією В. Ягупова про те, що результатом морального виховання дитини має бути формування моральної свідомості, на її основі – моральної культури, прищеплення навичок та звичок гідної поведінки [3, с. 154].

Підкреслимо, що гуманізація освіти передбачає її націоналізацію, тобто надання якомога ширшого національного характеру процесу навчання і виховання. Цей процес передбачає якомога повніше вивчення національної історії, національних традицій, – тобто найповнішого залучення до національної культури. Усе це сприятиме формуванню національної самосвідомості дошкільників: усвідомлення своєї національної гідності, місця свого народу як суб'єкта історії у всесвітньому цивілізаційному процесі.

Формування національної культури, свідомості передбачає ґрунтовне вивчення національної мови. Національна мова – це прояв духовної самосвідомості народу, яка базується на власному світосприйнятті і світорозумінні. Так, метою національно-патріотичного виховання є формування морально-духовної життєво-компетентної особистості, яка успішно самореалізується в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал. Виховна мета є спільною для всіх ланок системи виховання та є критерієм ефективності виховного процесу. Національно-патріотичне виховання створює певні передумови громадянської поведінки і охоплює кілька основних напрямків.

Основними напрямками національно-патріотичного виховання є: героїко-патріотичне виховання; морально-патріотичне виховання; краєзнавчо-патріотична робота. Зазначені напрями реалізуються через проведення таких форм патріотично-виховної роботи: формування уявлень про сім'ю, родину, рід і родовід; краєзнавство; ознайомлення з явищами суспільного життя; формування знань про історію держави, державні символи; ознайомлення з традиціями і культурою свого народу; формування знань про людство [1, с. 9–10].

Таким чином, педагог-новатор виділяє два джерела патріотичного виховання, які тісно взаємопов'язані між собою. Перше – це завчасно передбачена виховна робота, яка включає багатогранні моральні, трудові, творчі, національно-патріотичні взаємини в колективі, спеціально створювані для того, щоб виховувати; слово вихователя; пере-

дача молодому поколінню цінностей, створених старшими поколіннями. Це планується та реалізується вихователем. Друге джерело – це складні відносини, що оточують дитину, вони є середовищем, яке дає наочні заняття, що розкривають зміст патріотичних та моральних понять.

Педагог переконаний, що справжнє громадянське виховання у процесі навчання починається там, де думка надихає, пробуджує і утверджує прагнення до морального ідеалу. Тому необхідно, щоб сторінки історії запалювали юні душі, пробуджували бажання до героїчного подвигу, вчили жити.

Проте багаторічна практика дозволила виявити наступні протиріччя процесу становлення громадянськості особистості: між необхідністю підвищення рівня громадянської культури дитини й існуючою системою виховної роботи у закладі дошкільної освіти; між необхідністю формування демократичного світогляду особистості і недостатньою спрямованістю на означену проблему навчально-виховного процесу; між теоретичними знаннями особистості та повсякденною соціальною практикою.

Інноваційні тенденції XXI століття вносять, на нашу думку, корективи в ці показники, а саме: з огляду теоретичних узагальнень та педагогічної практики ми пропонуємо врахувати ще і показник свободи освіти, як суттєвого компонента формування громадянських ціннісних орієнтацій.

Звернемося до теоретичного аналізу важливості свободи у формуванні особистості. Так, згідно з теорією рефлексивної діяльності за Є. Кузьміною, свобода характеризується через самовизначення людиною своїх «віртуальних можливостей». Вона виділяє три аспекти свободи: чуттєвий (суб'єктивне переживання свободи), раціональний (рефлексія меж можливостей) і діючий (спроможність ретельно змінювати межі віртуальних можливостей) [2; 3].

Тому поняття «громадянськість» розглядається як особистісне утворення, що складається зі сформованої свободи і гуманістичних цінностей, демократичного світогляду, продуктивного взаємовідношення і взаємодії щодо виконання своїх обов'язків.

Таким чином, на наш погляд, демократизація, гуманітаризація, націоналізація, формування духовності у поєднанні із свободою – це основні шляхи до вирішення проблеми гуманізації національної системи освіти. Так, процес гуманізації освіти повинен мати своїм наслідком розвиток здібностей гуманітарного мислення незалежно від профорієнтації, формування почуття патріотизму та відповідальності перед суспільством, почуття обов'язку при виборі шляхів майбутньої діяльності, опанування гуманітарних цінностей світової культури з погляду національної духовності, формування екологічної культури та ін.

Науковці і практики стверджують, що у системному вигляді моральна культура виявляє потребу дитини в доброзичливості, взаємоповазі як важливих сторонах вирішення різноманітних проблем. Так, національно-патріотичне виховання і толерантність лежать в основі моральних відносин до суспільства, до праці, до інших людей. Доцільно зазначити, що в процесі розвитку національно-патріотичного виховання у дітей старшого дошкільного віку, доречно використовувати активні форми й методи навчання: ігрове моделювання; дидактичні ігри; тренінги.

Висновки і пропозиції. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що окреслені форми та методи організації роботи з дітьми старшого дошкільного віку впливають на формування мотиваційного компонента готовності творити добро. Отже, національно-патріотичне виховання у дітей старшого дошкільного віку є багатограним процесом, прогнозує оволодіння основами національної свідомості і пове-

дінки та вможливіє реалізацію означених цінностей засобами краєзнавчого матеріалу. Верифікація істинності цього положення формує у дітей старшого дошкільного віку почуття любові та благородства по відношенню до інших національностей.

Перспективи подальшого наукового пошуку спрямовані на впровадження методики національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Список використаної літератури:

1. Бех І.Д. Виховання особистості. *Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади: наук. видання.* Київ, 2003. 280 с.
2. Боришевський М.В. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості. *Цінності освіти і виховання особистості: науково-методичний збірник.* Київ, 1997. С. 21–25.
3. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ, 2002. 560 с.

Merkulova N., Kanarova O. On the problem of national-patriotic education of older preschool children

The article deals with the problem of national-patriotic upbringing of older preschool children. The current trends in the development of education in Ukraine are driven by dramatic changes aimed at reforming preschool education. The main component of the educational reform process is the updating of the content of preschool education. The problem of formation of national-patriotic upbringing in children of older preschool age in the context of multicultural society has always been one of the urgent ones, and in the conditions of the present, given the systemic crisis of morality, it is of particular importance. In order to avoid past mistakes, it is worth paying attention to the cultural and national-patriotic upbringing of children today. Particularly urgent problem is in the city of Melitopol and Melitopol district, as the region is multinational. The largest national minorities are Bulgarians, Armenians, Karaites, Crimean Tatars, Germans and Greeks. Accordingly, the city of Melitopol and the Melitopol district have a stable tradition of democratic governance of cultural diversity and under the conditions of today are developing a tolerant balance.

Sovereign Ukraine needs citizens who have a deeply conscious position in life. It is possible to educate such persons on condition of development of national education, in which the system of education and training is based on the ideas of folk philosophy, the principles of Ukrainian ethnopedagogy, ethnology, the foundations of Christian religion, scientific pedagogical thought, family education. In order to solve important tasks of national patriotic education, an active place belongs to the organization of activities of schools and pre-school institutions. The modern institution of pre-school education still lacks integrity and systematic organization of national-patriotic education. People's philosophy, popular wisdom, national ideas and ideals, which are the basis on which national consciousness, dignity and self-esteem grow, have an important place in the educational process.

Today it is important to recreate in Ukrainian society a sense of true patriotism as a spiritual, moral and social value, to create in the youth civic-active, socially significant qualities that it will be able to show in all activities, and, above all, related to the protection of its interests family, native land, people and homeland, realization of personal potential for the benefit of the Ukrainian state. At different times and epochs, in all civilized states, families, schools, kindergartens, and society have set themselves the task of educating a citizen, a patriot of their own country.

The question of citizenship formation in the younger generation is relevant to modern pedagogical practice. This problem occurs in society for two groups of reasons. First, due to the presence of certain tendencies of nihilism towards moral values, civic responsibility, national culture. Secondly, due to the increased emphasis on material value multiplication caused by misconceptions about individual survival.

Key words: education, national patriotic education, national consciousness, multicultural society, moral values, patriotism, ethnopedagogy.

УДК 378.091.212:005.963.2–051(477)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.17>

Н. В. Меркулова

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Ю. В. Шевченко

кандидат педагогічних наук, директор
комунального закладу «Василівська гімназія «Сузір'я» – загальноосвітня школа I–III ступенів
Василівської районної ради Запорізької області»

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТЬЮТОРІВ У СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті розкрито проблему професійної підготовки тьюторів у системі освіти України. На сучасному етапі розвитку суспільства соціально-економічні проблеми, що поглиблені кризою моральної свідомості, зумовлюють необхідність перетворень у вихованні і розвитку особистості шляхом розширення сфери духовних і матеріальних цінностей, що мають розкриватися як через спільну взаємодію педагога і вихованців, так і через індивідуальний досвід діяння. Це викликає в культурно-освітньому просторі питання щодо розвитку особистості на основі індивідуального підходу з урахуванням сучасних досліджень у сфері філософії, психології, соціальної педагогіки та практики соціальної роботи. Це вимагає консолідації зусиль між сучасними соціальними інституціями та всією системою освіти для створення моделі школи тьюторської майстерності, що дасть змогу особистості в умовах багатоконфесійного та мультикультурного суспільства допомогти розвинути навчальні здібності, знання та вміння, моральні цінності і ставлення до оточуючих, формувати соціальний досвід і компетентність у сферах особистого повсякденного життя.

Зазначено, що новизна ідеї полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній апробації повного циклу професії «тьютор», що включає в себе освітньо-професійну програму підготовки тьюторів у закладах вищої освіти, освітньо-наукову програму підготовки тьюторів в освітніх установах, створення професійного стандарту діяльності тьютора, сертифікації професійної кваліфікації тьютора, науково-освітньої експертизи майстерності тьютора.

В умовах розгортання культурно-освітнього простору перебіг основних інноваційних процесів відбувається через запровадження специфічних принципів тьюторської діяльності: взаємозв'язок освітньо-виховних технологій, технологій соціальної роботи та технологій тьюторського супроводу з етапом розвитку постіндустріального суспільства; створення та реалізація системи наукових орієнтирів, які задають векторність тьюторської діяльності, спрямованої на цілісний розвиток особистості; проектування інноваційного змісту професії «тьютор»; індивідуальна відповідальність в утвердженні людської гідності і честі на глобальному рівні; взаємопов'язаність та взаємозалежність суб'єктів освітньо-виховного процесу та ін. Основним підходом до вирішення проблеми підготовки тьюторів є стратегічне проектування якості освіти та задоволення запиту на супровід індивідуальної освітньої траєкторії на різних етапах зростання особистості з урахуванням її потреб та резервних можливостей.

У процесі дослідження було виявлено, що у площині змісту тьюторську діяльність варто сприймати як організаційну психолого-педагогічну та соціальну підтримку індивідуальної освіти старшокласників і студентів, що зумовлює необхідність розробки сукупності систематизованих знань, умінь, навичок, поглядів і переконань, ціннісних орієнтацій та певного рівня розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки, що передбачає аналітичний опис, характеристику, класифікацію та систематизацію механізмів психолого-педагогічної та соціальної підтримки тьюторських практик; вивчення закономірностей і законів, що визначають ефективність тьюторського супроводу; вивчення генези та розвитку різних видів тьюторських практик, основних тенденцій їх вдосконалення і регресу.

Ключові слова: тьютор, модель, технологія тьюторського супроводу, тьюторський супровід, компетентність, методологія, методика.

Постановка проблеми. Інноваційні стратегії розвитку світової спільноти зумовлюють створення такої системи освіти, завдяки якій буде уможливлено зростання творчого потенціалу особистості, її духовно-морального вдосконалення.

Це становить перед культурно-освітніми інституціями завдання щодо організації освітнього процесу у такий спосіб, щоб освітньо-виховними домінантами теорії і практики розвивального виховання поставали методології і методики само-

розвитку особистості, з одного боку, і програми розгорнутого професійного (педагогічного) супроводу самонавчання і самовиховання особистості, з другого боку. Створення умов для переорієнтації освіти на інноваційні технології, для організації цього новаторського процесу потребує підготовки педагогів, які володіють навичками фасилітації, тьюторської майстерності.

Водночас у межах європейських освітніх практик є значний досвід прогресивних технологій навчання. Проте нині майже невідомими є спроби вироблення освітніх стратегій виховання і розвитку особистості в метакультурних ситуаціях, які враховують пріоритети європейського світогляду та міжнародний досвід моделей тьюторського супроводу. Його основоположною ідеєю є індивідуальна підтримка розвитку особистості в різних соціокультурних ситуаціях, що нині не було реалізовано у практиці національної освіти. При цьому теоретичні обґрунтування, елементи запровадження індивідуального супроводу учнів використовувалися під час створення соціальних та психологічних центрів, закладів освіти, які забезпечували реалізацію особистісно орієнтованої моделі навчання і виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема професійної підготовки тьюторів схарактеризована в наукових розвідках В.В. Артьоменко, С.В. Ветрова, Н.М. Дем'яненка, Т.М. Ковальової, О.П. Літовки, Л.Ю. Москальової, Т.А. Литвиненко, В.А. Нікітіна та ін.

Мета статті – висвітлити та проаналізувати проблему професійної підготовки тьюторів.

Виклад основного матеріалу. Рушіні сили нових тенденцій у розбудові системи національно-патріотичного виховання, спрямованих на руйнування соціально-перцептивних стереотипів щодо нездібності окремої людини впливати на власний розвиток першопочатково вбачаються в діяльності тьютора, який на професійному рівні бере на себе відповідальність за формування відповідальності особистості в контексті духовно-морального виховання, розвитку умінь тримати духовно-практичну позицію в різних видах діяльності, готовність до прийняття стратегічних життєвих рішень на основі вільного вибору, готовність відстоювати права людини [2, с. 152]. У межах всеукраїнського науково-педагогічного проекту «Школа тьюторської майстерності» проводиться дослідно-експериментальна робота на базі закладів вищої освіти (Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Маріупольського державного університету, Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, Комунального закладу

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, Комунального вищого навчального закладу Київської обласної ради «Академія неперервної освіти») та закладів загальної середньої освіти Запорізької області.

Реалізація теоретичної моделі тьюторської діяльності у «Школі тьюторської майстерності» передбачає аналіз, оцінку, адаптацію та творче використання світового досвіду тьюторських практик, розробки інноваційних тьюторських технологій і їх експериментальну апробацію, підготовку нових науково-методичних матеріалів, посібників.

Індивідуалізація освітньо-виховної програми забезпечується шляхом самостійного вибору тьюторантами профілю навчання, освітніх програм, курсів та факультативів, різноманітних форм навчання, самостійного визначення тем і напрямів дослідницької, творчої, дозвіллевої діяльності. Цей вибір оформляється тьюторантами як індивідуальна освітня траєкторія, яка створюється на основі дослідження доступних тьюторанту освітніх ресурсів навчальних закладів міста, регіону, мережі Інтернет. Важливою умовою індивідуалізації освітнього процесу є відкритість і варіативність авторських навчальних, виховних та соціальних програм. Підвищення соціальної активності тьюторантів забезпечується їхнім включенням до різноманітних форм публічних презентацій (конкурси, соціальні проекти і програми, фестивалі, концерти, мистецькі заходи, виставки, соціально-просвітницькі тренінги, науково-практичні семінари та конференції тощо), участю в соціально значущих програмах і проектах різних рівнів (обласних, всеукраїнських, міжнародних), організацією консультацій, стажувань і практик. Організація рефлексії забезпечується за допомогою тьюторських консультацій, в яких із поля зору не випускається обговорення з тьюторантами освітніх цілей і перспектив подальшого розвитку, особистих потреб і можливостей, освітньої історії (як формальної, так і неформальної), аналізу та оцінки набутого соціального досвіду тощо.

У процесі розрізнення тьюторської позиції і професії тьютора варто зазначити, що нині є можливість для введення в школу (закладу вищої освіти) окремої педагогічної професійної посади – тьютора, що буде на іншому рівні проводити роботу замість класних керівників (кураторів), більшість з яких – вчителі-предметники та викладачі, які не володіють тьюторською майстерністю та не мають досвіду впровадження тьюторських практик [1; 3].

Мова також може йти про здійснення тьюторської діяльності, зокрема, досягнення цілей і завдань тьюторського супроводу педагогами, психологами і класними керівниками, кураторами академічних груп, соціальними педагогами. Але у такому разі більш правомірним було б говорити не скільки про нову професію тьютора, а про майс-

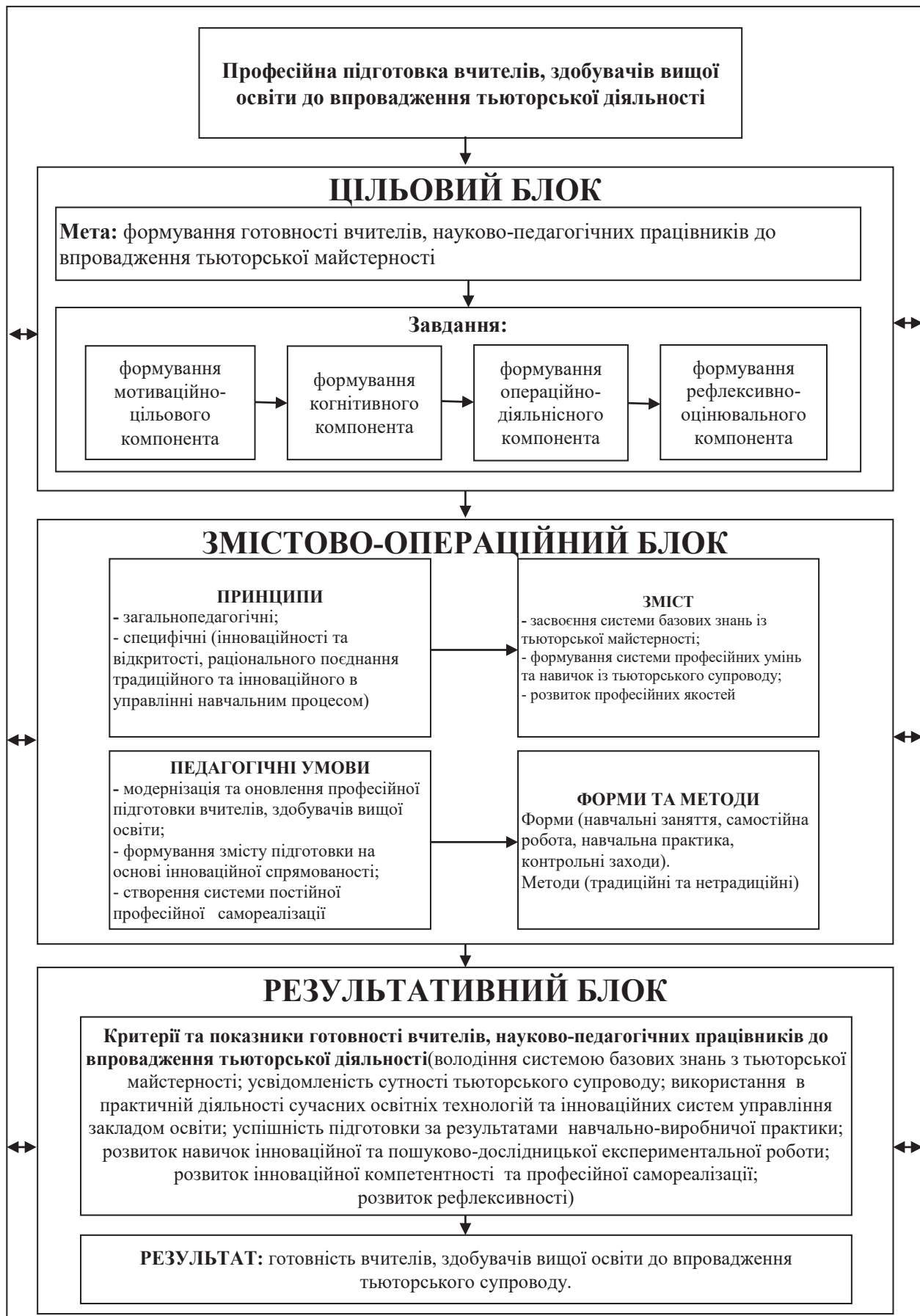


Рис. 1. Модель впровадження тьюторської діяльності у практику роботи закладу освіти

терність та компетентність здійснення тьюторської діяльності, якою сучасний вчитель або викладач має оволодіти. Проте і в тому, і в іншому випадках принципово видається відмінність тьюторської позиції від усіх інших педагогічних посад: заступник директора з навчально-виховної роботи створює організаційно-педагогічні умови для засвоєння учнями навчальної програми; соціальний педагог здійснює координацію процесів соціалізації учнів школи; психолог здійснює психокорекційну та діагностичну допомогу тим учням, які потребують психологічної підтримки; класний керівник або куратор відповідає за здійснення навчально-виховного процесу у своєму класі (академічній групі). Основна роль тьютора – здійснення індивідуального супроводу кожного учня (студента), в процесі розробки та оформлення індивідуальної освітньої траєкторії. Однією з умов діяльності науково-педагогічного проєкту «Школа тьюторської майстерності» є участь суб'єктів освітнього процесу в науково-дослідницькій діяльності, що здійснюється на науково-практичних семінарах, наукових консультаціях та самостійній науковій роботі за освітньо-науковими програмами.

До реалізації концептуальної моделі впровадження тьюторської діяльності у практику роботи закладу освіти дібрані критерії мотивації, когнітивності, діяльності та рефлексії згідно з виокремленими компонентами структури готовності майбутніх вчителів до тьюторської діяльності. У результативному складнику моделі розкрито основні показники, схарактеризовані нижче (див. рис. 1).

Критерій мотивації готовності вчителів, здобувачів вищої освіти до тьюторської діяльності ґрунтується на таких показниках: мотивація до вивчення фахових дисциплін засобами гуманістичної особистісної центрації викладача; уміння виконувати проблемні завдання з тьюторського супроводу; розкриття можливостей практичного застосування навчального матеріалу.

Критерій когнітивності стосовно готовності вчителів, здобувачів вищої освіти конкретизований низкою показників: володіння системою базових знань із тьюторської майстерності; структурування навчального матеріалу дисциплін професійної підготовки; готовність до реалізації міжпредметного підходу з тьюторської діяльності.

Критерій діяльності професійної готовності вчителів, здобувачів вищої освіти до впровадження тьюторської майстерності реалізований узагальненими показниками: використання в практичній діяльності сучасних освітніх технологій; успішність підготовки здобувачів вищої освіти

за результатами проходження навчально-виробничої практики; розвиток навичок інноваційної і пошуково-дослідницької експериментальної роботи; вміння презентувати навчальний матеріал у вигляді пізнавальних операцій і дій.

Критерій рефлексії готовності вчителів, здобувачів вищої освіти до тьюторського супроводу представлений такими показниками: розвиток інноваційної компетентності та постійної професійної самореалізації; самоінтерпретація й самовизначення індивідуального стилю роботи; уміння рефлексивно ставитися до себе та до результатів своєї професійної діяльності.

Після закінчення підготовки вчителів до діяльності у «Школі тьюторської майстерності» тьютори приступають до виконання тьюторських функцій у закладах освіти, соціальних центрах, центрах професійної підготовки та ін. З метою забезпечення зворотного зв'язку у «Школі тьюторської майстерності» передбачено структурні підрозділи (ресурсні центри), що мають власні філії у закладах вищої освіти. Їхня основна функція полягає в наданні професійно-орієнтованих освітніх послуг із тьюторської діяльності випускникам «Школи тьюторської майстерності».

Висновки і пропозиції. Проведений науковий пошук засвідчує, що підготовка тьюторів, що має здійснюватися за чотирма векторами (антропологічний, вектор соціалізації особистості, вектор освітньої інфраструктури, вектор предметної галузі знання) і за відповідними напрямками (методологічна, науково-педагогічна, науково-предметна, методична і практична), та перепідготовка педагогів, психологів у «Школі тьюторської майстерності» здійснюються на основі суб'єкт-суб'єктних відносин та індивідуального підходу, основними напрямками якого є диференціація за рівнями ефективності тьюторської діяльності, диференціація за здібностями та результатами у впровадженні тьюторських практик.

Перспективи подальшого наукового пошуку спрямовані на впровадження моделі тьюторської діяльності у практику роботи закладів освіти.

Список використаної літератури:

1. Бойко А.М. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії. *Педагогічні науки* : збірник наук. праць. Полтава, 2011. Вип. 2. С. 4–10.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. Київ, 2004. 352 с.
3. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник. Київ, 2004. 192 с.

Merkulova N., Shevchenko Yu. On the problem of tutors' professional training in the Ukrainian education system

The article deals with the problem of tutors' professional training in the education system of Ukraine. At the present stage of society's development, socio-economic problems deepened by the crisis of moral consciousness cause the need for transformation in the education and development of the individual by expanding the sphere of spiritual and material values, which should be revealed both through the joint interaction of the teacher and the pupils, and through individual experience. This raises questions in the cultural and educational space about the development of personality on the basis of an individual approach, taking into account modern research in the field of philosophy, psychology, social pedagogy and practice of social work. This requires a consolidation of efforts between modern social institutions and the entire education system to create a model school for tutoring that will allow individuals in a multi-denominational and multicultural society to help develop learning abilities, knowledge and skills, moral values and attitudes toward others, areas of personal daily life.

It is noted that the novelty of the idea lies in the theoretical substantiation, development and experimental testing of the full cycle of the profession "tutor", which includes educational and professional program of tutors training in higher education institutions, educational and scientific program of training of tutors in creating tutor, certification of professional qualification of tutor, scientific and educational expertise of the tutor.

In the context of the development of cultural and educational space, the flow of basic innovation processes occurs through the introduction of specific principles of tutoring activities: the interconnection of educational and educational technologies, technologies of social work and technologies of tutoring support with the stage of development of post-industrial society; creation and implementation of a system of scientific guidelines that set the vector of tutoring activities aimed at holistic development of the individual; designing the innovative content of the tutor profession; individual responsibility in affirming human dignity and honor at the global level; interconnectedness and interdependence of subjects of educational process, etc. The main approach to solving the problem of tutors' preparation is to strategically design the quality of education and to satisfy the request for support of individual educational trajectory at different stages of personality growth, taking into account its needs and reserve capabilities.

In the course of the research it was found that in the content area tutoring activities should be considered as organizational psychological-pedagogical and social support for the individual education of high school students and students, which necessitates the development of a set of systematic knowledge, skills, attitudes and beliefs, values and beliefs. cognitive forces and practical training, which provides analytical description, characterization, classification and systematization of mechanisms of psychological, pedagogical and social support tutorial practices; study of laws and laws that determine the effectiveness of tutoring; study of the genesis and development of different types of tutoring practices, the main tendencies of their improvement and regression.

Key words: tutor, model, technology of tutoring support, tutoring support, competence, methodology, methodology.

УДК 376.433

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.18>

Т. С. Сахно

аспірантка кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДНИК СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено визначенню поняття інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті спеціальної освіти. Проведено аналіз досліджень у психолого-педагогічній та спеціальній літературі щодо досліджуваного питання. Зазначено, що воно нині не є загальноприйнятим й однозначно визначеним. З'ясовано, що інформаційно-комунікаційні компетентності являють собою новий напрям в освіті. Вони безпосередньо пов'язані з сучасними інформаційними технологіями та розвиваються відповідно до модернізації комп'ютерної техніки. Передбачають формування знань і вмінь за допомогою використання сучасних інформаційних засобів. Досліджено різні погляди на науково-педагогічні проблеми інформатизації навчального процесу спеціальних шкіл. Підкреслюється, що саме застосування сучасних комп'ютерних технологій навчання дає змогу значно покращити навчально-виховний процес у спеціальних закладах освіти. Обґрунтовано доцільність і цінність використання комп'ютера як нового засобу навчання і корекції вад розумового розвитку дітей. Установлено, що використання інформаційних технологій дає змогу модернізувати і підвищити якість навчання, а також інтерес учнів до оволодіння базовими знаннями, що впливає на опанування ними інформаційно-комунікаційних компетентностей. Звернено увагу на те, що завдяки використанню комп'ютерної техніки здійснюється індивідуалізація навчання та орієнтація на кожного конкретного учня. Водночас зазначено, що вчені виступають проти бездумного впровадження в практику спеціальної школи масових програмних продуктів, оскільки їх добір має здійснюватися виважено та з урахуванням можливостей школярів. З'ясовано, що в процесі набуття інформаційно-комунікаційних компетентностей школярі зазнають суттєвих труднощів у зв'язку з їх психофізичними особливостями. Зазначено, що досліджуване питання безпосередньо пов'язане із завданнями соціалізації учнів, оскільки без наявності в них певних знань із галузі інформатики стає неможливим їхнє повноцінне існування в сучасному суспільстві. Обґрунтовано необхідність подальших досліджень щодо визначення педагогічних умов і шляхів формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у галузі спеціальної освіти у всіх учасників навчально-виховного процесу.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні компетентності, комп'ютерні технології, спеціальна освіта, учні з вадами інтелекту, спеціальна загальноосвітня школа.

Постановка проблеми. Сьогодення характеризується етапом переходу до інформаційного суспільства, в якому виникає необхідність у підготовці людини до швидкого сприйняття та опрацювання значних об'ємів інформації, оволодіння актуальними засобами, методами та технологією роботи з інформаційними ресурсами та комп'ютерною технікою. Виникнення та розвиток інформаційного суспільства має на увазі широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті, навички користування якими безпосередньо призводять до формування інформаційно-комунікаційних компетентностей. Водночас проблема визначення їх сутності є мало розробленою: відсутнє чітке визначення цього феномена, неоднозначно розглядається його структура, є розбіжності у визначенні ключових понять, що суттєво ускладнює пошук оптимальних шляхів, способів формування і розвитку інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів взагалі. Ще більшої важливості набуває ця проблема у школярів із вадами розумового розвитку, що зумовлено

їх обмеженими інтелектуальними можливостями. Актуальність досліджуваного поняття в учнів із вадами інтелекту зумовлена також модернізацією навчального середовища, де одним із пріоритетних завдань є підвищення ефективності навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з учнями спеціальної школи шляхом впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему спеціальної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі дослідження поняття «інформаційно-комунікаційні компетентності» присвячено роботи В. Беспалова, В. Болотова, С. Каракозова, О. Овчарук, Ю. Рамського, А. Хуторського та ін. Дослідженням компетентнісного підходу в освіті займаються науковці С. Гончаренко, Р. Гуревич, С. Клепко, О. Овчарук, А. Хуторський та ін. Теоретико-методологічні підходи щодо розгляду інформаційно-комунікаційних компетентностей висвітлено в працях вітчизняних та зарубіжних науковців (М. Антонченко, В. Байденко, О. Качуровська, О. Легкий, С. Миронова, S. Patty та ін.), які акцен-

тують на тому, що комп'ютерні технології сприяють розвитку психічних процесів у дітей із вадами інтелекту, їх особистості загалом, підвищують якість навчання. В. Засенко, А. Колупаєва, В. Ларінець, С. Миронова, І. Тат'янчикова, М. Шеремет та ін. визначають роль і місце ІКТ у системі спеціальної освіти і доводять доцільність застосування цих технологій під час навчання у спеціальних закладах дітей із різними нозологіями.

Мета статті. Метою цієї статті є аналіз сучасних досліджень щодо визначення інформаційно-комунікаційних компетентностей, їх складників та шляхів формування в галузі спеціальної педагогіки, окреслення перспектив подальших наукових праць у цій сфері.

Виклад основного матеріалу. У сучасній психолого-педагогічній літературі визначають кілька видів понять стосовно досліджуваного питання, яке безпосередньо пов'язане із вивченням інформаційних та комп'ютерних технологій.

Під сучасними ІКТ розуміють сукупність методів і технічних засобів для збирання, створення, організації, зберігання, опрацювання, передавання, подання і використання інформації [3]. Цей широко вживаний термін включає в себе всі технології, що використовуються для спілкування та роботи з інформацією.

Поряд із поняттям «інформаційно-комунікаційні компетентності» науковці у своїх дослідженнях часто використовують такі суміжні терміни, як «інформаційна компетентність», «інформатична компетентність», «інформаційно-технологічна компетентність», «комп'ютерна грамотність», «інформаційна грамотність», «інформаційна культура» та ін. [7; 11; 14; 15]. Ці поняття пов'язані між собою, і всі вони зачіпають окремі аспекти, що стосуються видів діяльності з використанням комп'ютера. Але при цьому варто зазначити дещо різний підхід авторів до трактування цих понять.

Найбільш широким поняттям є *інформаційна компетентність*, що передбачає найрізноманітніші процеси інформаційної діяльності. Поняття інформаційної компетентності невід'ємно пов'язане з поняттям інформаційної культури, під якою розуміється сукупність норм, правил і стереотипів поведінки, пов'язаних з інформаційним обміном у суспільстві.

Під *інформатичною компетентністю* також можна розуміти здатність набування і перетворення інформації в різноманітних сферах діяльності. Але «інформатична компетентність» – це дуже широке поняття, яке не зводиться лише до оволодіння навичками використання персонального комп'ютера. Складовою частиною інформатичної компетентності є *інформаційно-комунікаційна компетентність*, що безпосередньо пов'язана зі здатністю застосовувати у професійній і повсякденній діяльності інформаційно-комунікаційних технологій [11].

У своїх дослідженнях американська асоціація бібліотекарів визначає *інформаційну грамотність* як набір здатностей, який є в індивідуумів, і передбачає уміння визначити необхідність інформаційних ресурсів, уміння їх оцінити й ефективно використати [15].

Під *комп'ютерною грамотністю* Н. Кириленко розуміє практичне використання комп'ютерів та їх мереж для розв'язання різноманітних завдань: ігрових, пізнавальних, інформаційно-комунікаційних [7].

Р. Калошина вважає, що ІКТ-грамотність – це знання про персональний комп'ютер, програмні продукти, їхні функції й можливості, вміння «натискати потрібні клавіші», знання про комп'ютерні мережі (у тому числі інтернет), а ІКТ-компетентність – це не тільки використання різноманітних інформаційних інструментів (ІКТ-грамотність), а й ефективне їх використання у своїй діяльності [5].

На думку Н. Насирової, до складу інформаційно-комунікаційних компетентностей входять: мотивація, потреба та інтерес до отримання знань, умінь і навичок у галузі технічних, програмних засобів та інформації; сукупність суспільних, природничих і технічних знань, які відображають систему сучасного інформаційного суспільства; знання, які складають інформаційну основу пошукової пізнавальної діяльності; способи і дії, які визначають операціональну основу пошукової діяльності; досвід пошукової діяльності у сфері програмного забезпечення і технічних ресурсів; досвід відношень «людина-комп'ютер» [4, с. 10].

С. Каракозов, проводячи дослідження у сфері інформаційної культури, розглядає інформаційно-комунікаційні компетентності в освіті як один із параметрів діагностики становлення інформаційної культури [6, с. 52].

Вітчизняні фахівці (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук та ін.) виокремлюють такі складники компетентностей у галузі інформаційно-комунікаційних технологій: здатність до доцільного застосування ІКТ у навчанні й повсякденному житті; раціонального використання комп'ютера і комп'ютерних засобів для оброблення інформації, її пошуку, систематизації, подання, зберігання; здатність до побудови моделі різноманітних явищ і дослідження їх за допомогою ІКТ [8].

Узагальнюючи результати досліджень низки учених у сфері компетенцій і компетентностей, українські науковці мають свій погляд на це питання, а саме: компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій передбачають здатність учня орієнтуватись в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб ринку праці. Вони пов'язані з якістьями технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя й активної трудової діяль-

ності в умовах сучасного інформаційного суспільства, що охоплюють основні компоненти інформаційної культури учнів, відповідно до їхнього професійного самовизначення з урахуванням індивідуальних можливостей. Усі дослідники підкреслюють, що суть компетентності відображає здатність успішно і безпомилково здійснювати діяльність як у стереотипних, так і в нестандартних ситуаціях.

Аналіз змісту освітніх компетенцій, який представлено у роботах П. Беспалова, В. Введенського, О. Іванової, А. Маркової, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, В. Сластьоніна, Н. Тализіної, А. Хуторського та ін., показав, що інформаційно-комунікаційні компетенції є одними з ключових компетенцій.

Дискусійність щодо визначення інформаційно-комунікаційних компетентностей існує через те, що це поняття є новим і розвивається разом із розвитком технологій та соціальної сфери людини і суспільства. Інформаційно-комунікаційні компетентності представляють собою новий напрям, який виник безпосередньо під впливом нових інформаційних технологій. Якщо зміст поняття «комп'ютерна грамотність» стосується навичок роботи з комп'ютерною технікою, то зміст інформаційно-комунікаційних компетентностей включає наявність у людини виробленої звички отримувати знання з використанням сучасних комп'ютерних технологій [1].

У працях О. Ахметової, В. Беспалько, В. Ларінець підкреслюється, що саме застосування сучасних інформаційних технологій навчання дає змогу якісно покращити навчально-виховний процес у спеціальних загальноосвітніх школах [2; 9].

У роботах учених О. Качуровської, О. Легкого, С. Миронової, І. Холковської, М. Шеремет та ін. підкреслюється, що в навчанні дітей із порушеннями психофізичного розвитку мають застосовуватися персональні комп'ютери [10; 12]. Досвід використання комп'ютерної техніки у спеціальному навчальному закладі засвідчує позитивні результати як у навчальній діяльності, так і в корекції психофізичних порушень у дітей. Використання корекційного потенціалу програмних засобів створює сприятливі умови для активізації пізнавальної діяльності школярів, розвитку їхнього логічного мислення та мовлення. Також автори акцентують на тому, що комп'ютерна техніка у спеціальній школі може бути як предметом вивчення, так і засобом підтримки навчальної діяльності школярів. Використання комп'ютерно-орієнтованих форм, методів та засобів навчання на різних етапах здійснення педагогічного процесу вимагає глибокого аналізу основних і додаткових цілей навчання, іноді докорінної зміни його організації.

На думку С. Миронової, комп'ютер має бути не об'єктом вивчення, а засобом, за допомогою

якого учні з інтелектуальними порушеннями зможуть заповнити прогалини у знаннях не тільки з інформатики, але й з інших предметів. Вдало підібрані комп'ютерні програми забезпечують розвиток здібностей учнів, їх інтересів, умінь, навичок і потребують певного рівня пізнавальної активності. Комп'ютер може стати потужним джерелом формування не лише інформаційно-комунікаційних компетентностей в учнів, а й їх прагнення до знань, отримання задоволення результатами власної діяльності, розвитку самостійності мислення. Завдяки використанню комп'ютерної техніки здійснюється індивідуалізація навчання, орієнтація на конкретного учня [12]. Авторка зазначає, що комп'ютер і комп'ютерну програму тією чи іншою мірою можна використовувати на кожному з етапів уроку залежно від дидактичної мети.

Питання використання комп'ютерної техніки в спеціальних школах пов'язане з працями О. Гончарової, В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Кукушкіної, М. Малофєєва, Б. Мороза, В. Овсяник, М. Шеремет та ін. Науковці доводять доцільність і цінність використання комп'ютера як нового засобу навчання і корекції вад дітей із психофізичними порушеннями, визначають місце і роль комп'ютера на різних уроках та індивідуальних заняттях шкільного навчання таких дітей, розкривають корекційну спрямованість уроків у комп'ютерному класі. Особливу увагу акцентовано на використанні спеціалізованих програмно-апаратних і програмованих засобів, які розроблено з урахуванням загальних закономірностей і специфічних особливостей розвитку дитини. Вони також вважають правомірним використання на навчальному процесі наявних програмних засобів загального призначення (текстовий редактор, графічний редактор тощо). Водночас учені рішуче виступають проти бездумного впровадження в практику спеціальної школи масових програмних продуктів, що вступає в суперечність із самим поняттям «корекційне навчання» [13].

Узагальнення проведених напрацювань щодо зазначеної проблеми у спеціальній педагогіці показує, що питання інформаційно-комунікаційних компетентностей у межах спеціального навчального закладу з урахуванням їх основних змістових складників, показників прояву та добору відповідних педагогічних напрямів, засобів і шляхів впливу залишаються практично не розробленими.

Різні автори-науковці зазначають, що формування інформаційно-комунікаційних компетентностей є процесом переходу до такого стану, коли учень стає здатним знаходити, розуміти, оцінювати і застосовувати інформацію в різних формах для вирішення особистих, соціальних або глобальних проблем. Інформаційно-комунікаційні компетентності віддзеркалюють не тільки соціаль-

ний досвід людства, але й індивідуальний досвід кожного учня.

Висновки і пропозиції. Проведений аналіз щодо визначення поняття інформаційно-комунікаційних компетентностей та його сутності показує, що воно нині не є загальноприйнятим й однозначно визначеним. Дослідженням його складників займалися як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, в працях яких простежуються різні підходи до трактування цього поняття. Інформаційно-комунікаційні компетентності розглядають, з одного боку, як складник професійної компетентності, а з іншого – як складник інформаційної культури. До числа значущих ознак зараховують знання інформатики як предмета, використання комп'ютера як необхідного технічного засобу, мотивацію суб'єктів освітнього простору, сукупність знань, умінь і навичок щодо пошуку, аналізу і використання інформації, даних і знань, позитивне ставлення до інформаційної діяльності, наявність актуальної освітньої або професійної задачі, в якій формуються інформаційно-комунікаційні компетентності.

Аналіз спеціальної і психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження засвідчує, що комп'ютерні засоби представляють додатковий і суттєвий набір можливостей щодо корекції відхилень у розвитку дитини. Комп'ютерні технології розширюють можливості дітей, оскільки стимулюють їх пізнавальну активність, посилюють мотивацію до навчання, сприяють максимальній індивідуалізації навчального процесу, оптимізують управління навчальною діяльністю. Отже, можна констатувати, що комп'ютерні технології мають безпосередній вплив на формування інформаційно-комунікаційних компетентностей та потужний корекційно-розвивальний потенціал, а також сприяють більш успішній соціалізації учнів із порушеннями інтелекту взагалі.

Подальше дослідження питання інформаційно-комунікаційних компетентностей у галузі спеціальної освіти допоможе окреслити педагогічні умови та шляхи їх формування у всіх учасників навчально-виховного процесу.

Список використаної літератури:

1. Баловсяк Н.Х. Структура та зміст інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста. URL: http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/11/30.pdf (дата звернення 04.10.2019).
2. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров: педагогика третьего тысячелетия: учеб.-метод. пособие. Воронеж: МОДЭК, 2002. 349 с.
3. Григорович О. Сучасний стан та перспективи розвитку інформаційно-комунікаційних технологій навчання. *Молодь і ринок* : збірник наук. праць. 2011. № 12 (83). С. 123–127.
4. Дегтяренко Т.М. Поширення ідей упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему спеціальної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Том 46. № 2. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/1207/917> (дата звернення 01.10.2019).
5. Калошина Р.О. Информационно-коммуникативная компетентность учителя в рамках современного урока. URL: <http://www.oo-lyceum-533.ru/document/Kaloshina.htm> (дата звернення 03.10.2019).
6. Каракозов С.Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности. *Педагогическая информатика*. Москва, 2000. С. 41–54.
7. Кириленко Н.Г. Педагогичні умови застосування комп'ютерних дидактичних ігор у фаховій підготовці майбутніх учителів математики й інформатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Вінницький державний педагогічний ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2010. 19 с.
8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук та ін.], під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
9. Ларінець В.Ю. Комп'ютерні технології: Впровадження в навчальний процес. *Освіта*. 2002. № 18–19. С. 15–17.
10. Легкий О.М. Організаційно-педагогічні умови використання комп'ютера у спеціальній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ін-т дефектології АПН України. Київ, 2001. 16 с.
11. Логвіненко В.Г. ІКТ-компетентність та ІКТ-компетенція майбутнього фахівця. URL: <http://ccjournals.eu/ojs/index.php/tmn/article/download/188/177> (дата звернення 25.09.2019).
12. Миронова С.П. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 41–44.
13. Савінова Н.В. Інформаційно-комунікаційні технології в корекційній освіті. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2015. С. 156–163.
14. Спірін О.М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). URL: <http://www.ime.edu.ua.net/em.html> (дата звернення 29.09.2019).
15. Patti S. Caravello, Eloisa Gomez Borah, Judith Herschman, Eleanor Mitchell UCLA Library Information Competence at UCLA: Report of a Survey Project. URL: <http://www.library.ucla.edu/infocompetence> (дата звернення 17.09.2019).

Sakhno T. Information and communication competences as a component of special education

The article deals to defining the concept of information and communication competences in the context of special education. The analysis of the researches in the psycho-pedagogical and special literature concerning the investigated issue is carried out. This termine it's not currently accepted and uniquely defined. Information and communication competencies have been found to be a new direction in education is found out. They are directly related to modern information technology and are evolving with the modernization of computer technology. They provide for the formation of knowledge and skills through the use of modern information tools. Different views on scientific and pedagogical problems of informatization in educational process of special schools have been investigated. It is emphasized that the use of modern computer-based learning technologies makes it possible to significantly improve the educational process in specialized educational institutions. The expediency and value of using a computer as a new means of teaching and correcting children's mental disabilities is substantiated. It is established that the use of information technologies gives an opportunity to modernize and improve the quality of teaching, as well as the interest of pupils to master the basic knowledge, which influences their mastering of information and communication competences. Attention is drawn to the fact that the use of computer technology provides individualized learning and orientation on each individual student. At the same time, it is noted that scientists oppose the thoughtless implementation in the practice of a special school of mass software products, because their selection must be made carefully and taking into account the capabilities of pupils. It has been found that in the process of acquiring information and communication competences pupils experience significant difficulties due to their psychophysical characteristics. It is stated that the issue under study is directly related to the tasks of socialization of pupils. Because without certain knowledge in the field of informatics, it becomes impossible for them to exist fully in modern society. The necessity of further research to determine the pedagogical conditions and ways of forming information and communication competences in the field of special education in all participants of the educational process is substantiated.

Key words: *information and communication competences, computer technology, special education, pupils with intellectual disabilities, special comprehensive school.*

УДК 378.134

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.19>**Чжоу Ілей**аспірантка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМУ В МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ

Статтю присвячено аналізу поняття «мультикультуралізм», історії його виникнення, а також проблемі мультикультуралізму у музичній освіті Китаю. Відмічено, що термін «мультикультуралізм» означає поважне ставлення більшості населення до меншин, однаковий статус різних культурних традицій, право індивіда на вибір своєї ідентичності. Визначено, що мультикультурна освіта має містити у собі три основні елементи: навчання, виховання та інформаційно-просвітницьку діяльність. Мультикультурне навчання має на меті дати суму знань, умінь, навичок, які висвітлюють полікультурність суспільства; у царині виховання особливо важливо виокремити виховання громадянськості, тобто сукупності інтелектуальних і нормативних позицій та відповідних зразків поведінки, головних цінностей і цілей, які є основою емоційних та інтелектуальних характеристик індивіда. Показано, що є декілька основних моделей мультикультуралізму (канадська, американська, німецька, австралійська тощо), певна його типологія («моралістичний», постмодерністський, «фундаменталістський» типи), різні форми практичної політики, які мають враховувати культурне розмаїття суспільства. Виявлено, що дослідження мультикультурної музичної освіти Китаю зосереджено у чотирьох напрямках: перший розкриває концепції та принципи багатокультурної музичної освіти; другий – мультикультуралізм в музичній освіті за кордоном; третій – впровадження принципів мультикультуралізму у музичну освіту Китаю; четвертий – наслідування китайської народної музичної культури в музичній освіті.

Доведено, що мультикультурна освіта, яка орієнтована на рівність і справедливість для різних груп, створює нову наукову теорію і практику, що відображає досвід людей з різними соціальними історіями. В ході аналізу було виявлено, що дослідження китайських науковців охоплюють дуже широкий спектр проблем мультикультуралізму. Водночас такі питання, як зміст музичної освіти на принципах мультикультуралізму, методи та засоби його впровадження у практичну діяльність університетів, особливості мультикультуралізму на різних рівнях музичної освіти, є недостатньо дослідженими й конкретизованими.

Ключові слова: мультикультуралізм, полікультурність, музична освіта Китаю.

Постановка проблеми. Однією з важливих рис сучасного світу є культурне розмаїття, значущість якого зростає. Сучасні держави розвиваються в умовах глобальної інтеграції, поглиблення взаємодії культур, стрімкого зростання міжкультурних комунікаційних процесів. Суперечливий вплив таких процесів на суспільний розвиток зумовлює необхідність розв'язання низки стратегічних завдань, зокрема: збереження й розвиток усіх культурних складників соціуму; вирішення міжкультурних протиріч шляхом реалізації рівноправного діалогу між сторонами конфлікту; підтримка культурного розмаїття; консолідація суспільства навколо спільних цінностей. Одним із шляхів подолання конфліктних ризиків у полікультурних країнах є філософія мультикультуралізму. Його фундаментальними засадами є рівноправність будь-яких культурних форм, пріоритет «культурного розмаїття» та максимальна толерантність у міжкультурних відносинах. Однак втілення принципів мультикультуралізму у полікультурних суспільствах має свої особливості, різні форми

та засоби реалізації, зокрема, застосування засобів мистецтва як одного з носіїв культурних традицій народу. Це зумовлює необхідність аналізу феномену мультикультуралізму в контексті перспектив його практичного втілення як принципу побудови національних систем освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «мультикультуралізм», історія його виникнення та розвитку, позитивні й негативні прояви у сучасних полікультурних суспільствах досліджуються в чималій кількості наукових праць. Особливу увагу цій тематиці приділяють такі науковці, як В. Вардеккер [8], С. Бондарук [1], А. Перотті [6], М. Рагозін [7] та інші. Дослідження проблеми мультикультуралізму здійснюється за такими напрямками: роль мультикультуралізму в освітній діяльності (А. Перотті, М. Рагозін); етнічні та мовні проблеми (О. Антонюк, О. Биков, В. Вардеккер, С. Бондарук та інші). Р. де Кодіак розглядає багатозначність терміну «мультикультуралізм», але його дослідження ґрунтуються на матеріалах лише Франції, що не дає повної уяви

про позитивні і негативні риси цього феномену в країнах Східної Європи [4]. Також проблеми мультикультурної освіти висвітлюють наукові розвідки китайських вчених, які можна розподілити за такими напрямками: аналіз сучасної музичної освіти Китаю (Гуань Цзяньхуа [11], Чен Конг [9], Хуа Фангу [9], Ю Сяоцзін [9]); вивчення аспектів музичної освіти Західної Європи та США (Чен Ронхуй [12], Чжан Яньпін [9], Чжан Вей [9]); розробка концепції реалізації мультикультурної музичної освіти Китаю (Ян Ян [9]).

Мета статті – аналіз підходів науковців до визначення поняття «мультикультуралізм» в освіті.

Виклад основного матеріалу. Термін «мультикультуралізм» з'явився в науковому обігу наприкінці 1980-х років. Він означає поважне ставлення більшості населення до меншин, однаковий статус різних культурних традицій, право індивіда на вибір своєї ідентичності тощо.

Однією з характерних рис мультикультурного суспільства є те, що людина зберігає свою ідентичність попри впливи інших культур. Дослідження науковцями основних соціально значущих компонентів культури (пізнавальних, нормативно-ціннісних, оцінних, поведінкових) свідчить про те, що кожна особистість може належати до кількох культур, а представники меншин можуть повноцінно інтегруватися у суспільство, зберігаючи при цьому сукупність власних етнокультурних, психічних, ціннісних та інших специфічних національно зумовлених ознак.

На думку С. Дрожжиної, мультикультуралізм – це стан, процеси, погляди, політика культурно неоднорідного суспільства, орієнтовані на свободу вираження культурного досвіду, визнання культурного розмаїття; культурний, політичний, ідеологічний, релігійний плюралізм, визнання прав меншин як на суспільному, так і на державному рівні [3, с. 94]. На думку О. Павлової, розвиток Європейського Союзу – яскравий приклад орієнтації саме на мультикультуралізм, а не на розбудову загальної культурної ідентичності. Адже ані держави-члени, ані окремі регіони не демонструють явної готовності до єдиної ідентичності, до повної втрати самотності [5].

С. Дрожжина також вважає, що «мультикультуралізм, заснований на загальнолюдських цінностях, на принципах рівноправного співіснування різних форм культурного життя, в тому числі й субкультурних форм, може стати для полікультурного, фрагментованого суспільства такою об'єднавчою ідеологією [2, с. 58]».

Авторка, досліджуючи проблеми мультикультуралізму в освіті, стверджує, що «мультикультурна освіта має містити у собі три основні елементи: навчання, виховання та інформаційно-просвітнянську діяльність. Мультикультурне навчання має на

меті дати суму знань, умінь, навичок, які висвітлюють полікультурність суспільства, в просторі якого живе індивід [3, с. 98]. Науковець наводить перелік дисциплін, які мають бути у навчальних планах, програмах полікультурних спільнот (історія народів, етнополітика, міжкультурні комунікації, культурологія, етнічна психологія, мовознавство тощо).

У царині ж виховання особливо важливо виокремити виховання громадянськості, тобто сукупності інтелектуальних і нормативних позицій та відповідних зразків поведінки, головних цінностей і цілей, які є основою емоційного та інтелектуального ангажування індивідів, їх почуття ідентифікації та прийняття наявної традиції, головних цінностей політико-культурної спільноти [3, с. 44].

Отже, сучасні науковці визначають мультикультуралізм як ідеологію та соціальну умову, що визнає цінність культурного плюралізму, значущість розмаїття культурних форм. За таких умов цементуючим фактором полікультурного суспільства можуть бути тільки загальнолюдські цінності, дотримання прав людини в усіх сферах життя. Саме мультикультуралізм, заснований на загальнолюдських цінностях, на принципах рівноправного співіснування різних форм культурного життя, стає у сучасному світі об'єднавчою ідеологією.

Є декілька основних моделей мультикультуралізму (канадська, американська, німецька, австралійська тощо), певна його типологія («моралістичний», постмодерністський, «фундаменталістський» типи), різні форми практичної політики, які враховують культурне розмаїття суспільства (мультикультурна освіта, автономія тощо).

Що ж до побудови освіти на принципах мультикультуралізму, то сучасна філософія освіти США підкреслює важливість питань конструювання нового погляду на світ, усвідомлення ролі кожного індивіда в суспільстві та відносин між представниками різної статі, сексуальної орієнтації, раси, етнічності, класу, релігії, віку тощо, які не піднімалися попередньою системою освіти. В результаті отримання більш збалансованого знання студенти та викладачі, розширюючи кругозір і способи мислення, стають більш неупередженими і чутливими до Інших. Головним завданням сучасної освіти США стає деконструкція стереотипів, ненавішування ярликів і формування толерантного ставлення до людей з різним соціальним підґрунтям.

Ситуацію з мультикультурністю в суспільстві США дуже яскраво передає метафора річки, що запропонована американським освітянином і засновником центра мультикультурної освіти REACH Г. Говардом [8, с. 46]. Він показує, що різні статі, раси, культури і способи життя, які представлені в суспільстві, схожі на різні потоки, що втікають у річку. Кожен потік має свої відмінності, їх поєднання робить річку унікальною й постійно її змінює.

Однією з актуальних тем освіти Китаю є також проблема мультикультуралізму. За останні роки з'явилася низка наукових розвідок, присвячених цьому питанню. Дослідження мультикультурної освіти зосереджені у чотирьох напрямках: перший розкриває концепції та принципи багатокультурної музичної освіти; другий – мультикультуралізм у музичній освіті за кордоном; третій – впровадження мультикультуралізму у музичну освіту Китаю; четвертий – наслідування китайської народної музичної культури в музичній освіті. Теоретична розробка цих напрямів ефективно сприяла створенню теорії мультикультурної музичної освіти Китаю. Проте, на думку китайських науковців, потребують удосконалення розвідки у галузі методів мультикультурної музичної освіти Китаю, дослідження мультикультурної музичної освіти Китаю, її національних особливостей. Коротко розглянемо зміст цих напрямів за науковими розвідками.

Зміст першого напрямку полягає в аналізі поточної ситуації музичної освіти Китаю, викладу концепцій і теорії мультикультурної музичної освіти, порад щодо необхідності мультикультурної музичної освіти.

Найбільш відомими з цих позицій є дослідження Гуань Цзяньхуа («Міжкультурне спілкування і музична освіта в різних культурах», «Освіта і музична освіта постмодерну», «21-е століття: музична освіта в різних країнах світу» тощо [11, с. 121]). У своїх розвідках автор пояснює концепції і принципи мультикультурної музичної освіти, музичну антропологію Китаю і музичну освіту з погляду мультикультурної освіти. Висновки науковця спрямовані на те, щоб підкреслити важливість мультикультурної музичної освіти, сприяти реформі китайської музичної освіти.

Деякі вчені надають аналіз мультимузичній освіті з погляду міждисциплінарної теорії, яка пояснила важливі категорії і принципи, й додатково досліджують концепції і принципи мультикультурної музичної освіти Китаю («Музична антропологія» Чена Конга, «Музична освіта мультикультурного мистецтва» Хуа Фангу, «Стили музичної освіти» Ю Сяоцзін (з погляду філософії культури) [10, с. 54]).

Основною думкою наукових досліджень цього напрямку є положення про те, що сучасний світ перебуває у центрі глобалізаційних процесів. Вивчення тенденцій в освіті показало, що однією з основних є тенденція до розвитку мультикультуралізму. Сприймаючи цю тенденцію як одну з основних, важливим стає наслідування культурного розмаїття світової освіти. Результатом цього процесу має бути реформування музичної освіти Китаю на принципах мультикультуралізму. В такому аспекті музична освіта стає обов'язковою.

Обсяг другого напрямку досліджень мультикультурної музичної освіти за кордоном сконцентрований на цьому аспекті музичної освіти Західної Європи та США. Види досліджень здебільшого відображені у двох напрямках:

- вивчення та впровадження західних мультикультурних музичних концепцій в освіту, доктрин і методів досвіду, щоб всебічно зрозуміти значення мультикультурної музичної освіти й застосувати досвід західних науковців («Особливості й концепції сучасної американської музичної освіти» Чена Ронхуй [12, с. 61]; «Про мультикультурну музичну освіту» Чжан Яньпін і Чжан Вей; «Німецька мультикультурна музична освіта 20-го століття» Ян Яни тощо [10, с. 34]);

- використання методу порівняльного вивчення музичної освіти для порівняння зарубіжної мультикультурної музичної освіти з китайською, щоб китайські вчителі музики могли виконувати просвітницьку роль.

Третій напрям стосується розробки концепції реалізації мультикультурної музичної освіти в Китаї. Наукові розвідки у цій галузі охоплюють широкий спектр особливостей, досліджують вертикальні та горизонтальні взаємозв'язки. З вертикального погляду об'єкт дослідження охоплює впровадження мультикультурної музичної освіти в освітню практику (дошкільна, початкова, середня та вища освіта), з горизонтального – обсяг досліджень включає добір учителів, вибір підручників та методів навчання в системі музичної освіти.

Четвертий напрям характеризує спадковість китайської народної музичної культури в мультикультурній музичній освіті. Більшість з цих досліджень підтверджують концепцію мультикультурної музичної освіти і підкреслюють, що китайська народна музична культура має посідати домінуючу роль в мультикультурній музичній освіті, також необхідно робити акцент на вивченні китайської місцевої музичної культури.

Висновки і пропозиції. Отже, можна зробити висновок, що мультикультурна освіта, яка орієнтована на рівність і справедливість для різних груп, створює нову наукову теорію і практику, що відображає досвід людей з різними соціальними історіями. Впровадження таких змін в освіту допомагає висвітлити і підняти нові питання, що приводять до змін у самосприйнятті, ціннісних орієнтаціях тих, що навчаються, та до більш повного розуміння світу. Дослідження ж китайських науковців охоплюють дуже широкий спектр проблем мультикультуралізму у музичній освіті Китаю. Водночас, на нашу думку, такі питання, як зміст музичної освіти на принципах мультикультуралізму, методи та засоби його впровадження у практичну діяльність університетів, особливості мультикультуралізму на різних рівнях музичної освіти, є недостатньо дослідженими й конкретизованими.

Список використаної літератури:

1. Бондарук С.О. Досвід західних демократій та мультикультурний розвиток в Україні : матеріали II міжнародної наукової конференції (Одеса, 24–26 травня 2002 р.). Укладач Л. Марголіна. Київ : Ай Бі, 2003. 729 с.
2. Дрожжина С.В. Культурна політика сучасної полікультурної України: соціально-філософський та правовий аспекти : монографія. Донецьк : ДонДУЕТ, 2005. 196 с.
3. Дрожжина С.В. Мультикультуралізм: теоретичні і практичні аспекти *Етнополітологія, політичний менеджмент*. № 3, 2008. С. 96–106.
4. Ронан де Кодак. Мультикультуралізм. ЄС та США: менеджмент та імміграція. URL: <http://www.immigranty.qxd>.
5. Павлова Е.Б. Идеи мультикультурализма в формировании идеологии глобализирующегося общества. *Теоретические аспекты*. URL: <http://www.sir.edu>
6. Перотті А. Виступ на захист полікультурності. Львів : Кальварія. 2001. 128 с.
7. Рагозін М.П. Демократія від А до Я: словник-довідник. Донецьк : Видавництво «Донбас», 2002. 203 с.
8. Howard G. R. We can't teach what we don't know: white teachers, multiracial schools. New York, NY: Teachers College Press, 2006. 172 p.
9. Wardekker W. L. Identity, plurality and education. *Philosophy of education*. URL: http://x.ed.uiuc.edu/EPS/PES – Yearbook / 95_docs/wardekker.html (8p.)
10. 刘英洁 林能杰. 中国多元文化音乐教育研究的回顾与思考 (2000–2011) 吉林艺术学院学报·学术经纬 2012 年第 6 期 (Лю Инцзе, Лин Нэнцзе. Китайское мультикультурное музыкальное образование. Обзор и мышление (2000–2011). Журнал колледжа искусств Цзилинь. Академический Цзинвэй. Вып. 6, 2012).
11. 管建华. 文化策略与世界多元文化教育的思考 [J]. 中国音乐, 2005(2) : 1–8. (Гуань Цзяньхуа. Культурная стратегия и мышление о многокультурном образовании в мире [J]. *Китайская музыка*, 2005, Вып 2. С. 1–8.)
12. 陈蓉辉. 当代美国音乐教育的特征与理念 [J]. 外国教育研究, 2004(2) : 61–64. (Чен Ронхуй. Особенности и концепции современного американского музыкального образования [J]. *Foreign Education Research*, 2004, Vol. 2. С. 61–64).

Zhou Eli. Areas of research of multiculturalism in musical education

The article is devoted to the analysis of the concept of “multiculturalism”, of its history, and the problem of multiculturalism in music education in China. It is noted that the term “multiculturalism” means respectful attitude of the majority of the population towards minorities, equal status of different cultural traditions, the right of the individual to choose their identity. It is determined that multicultural education should include three basic elements: education, training and outreach activity. Multicultural education aims to give the amount of knowledge, competence and skills that highlight the multicultural society; in the field of upbringing, it is especially important to distinguish the upbringing of citizenship, that is, the totality of intellectual and normative positions and corresponding patterns of behaviour, core values and goals that underlie the emotional and intellectual characteristics of the individual. It is shown that there are several basic models of multiculturalism (Canadian, American, German, Australian, etc.), a certain typology (“moralistic”, postmodern, “fundamentalist” types), and various forms of practical politics that should take into account the cultural diversity of society. China’s study of multicultural music education has been found to focus on four areas: the first reveals the concepts and principles of multicultural music education; the second is multiculturalism in music education abroad; the third is the implementation of the principles of multiculturalism in China’s music education, and the fourth is the imitation of Chinese folk music culture in music education.

It has been proven that multicultural education, which is focused on equality and justice for different groups, creates a new scientific theory and practice that reflects the experience of people with different social histories. The analysis found that studies by Chinese scholars cover a very wide range of problems of multiculturalism. At the same time, issues such as the content of music education on the principles of multiculturalism, the methods and means of its implementation in the practical work of universities, the features of multiculturalism at different levels of music education are not well researched and specified.

Key words: multiculturalism, music education of China.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 37.031.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.20>**М. Ф. Бирка**

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки, психології та теорії
управління освітою
Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

АЛГОРИТМІЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У СВІТІ VUCA

У статті актуалізується концепція сучасного суспільства як світу VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity), що генерує низку викликів у професійній діяльності практикуючого вчителя. Показано, що серед таких викликів є: готовність до появи альтернативних подій та нових викликів; готовність до пошуку оптимальних рішень проблем, що виникають у професійній діяльності; усвідомлення та врахування взаємозалежності усіх параметрів, важливих у процесі вирішення проблеми; готовність до інтерпретації пропонованого рішення проблеми та роз'яснення відповідних можливостей; розуміння наслідків власних вчинків та дій у близькій та далекій перспективах.

Для забезпечення адекватної відповіді на зазначені виклики світу VUCA автором пропонується розвивати алгоритмічне мислення практикуючих учителів, яке у дослідженні трактується як система розумових способів дій, спрямованих на вирішення проблем, що виникають у професійній діяльності вчителя у світі VUCA, а його результатом є відповідні алгоритми, які дають змогу ці проблеми вирішити.

Визначено, що основними властивостями алгоритмічного мислення є: дискретність, абстрактність, формалізованість, цілісність та результативність. Продемонстровано, що основними характеристиками, що свідчать про сформованість алгоритмічного мислення практикуючого вчителя, є: здатність учителя до побудови моделі проблеми, яка виникла; здатність учителя до визначення необхідного результату та вибору на цій основі вихідних даних для вирішення проблеми; здатність учителя виділяти основні дії, необхідні для вирішення поставленої проблеми; здатність учителя впорядковувати дії, необхідні для вирішення поставленої проблеми; здатність учителя співвідносити отримані результати із тим, що очікувалось. Зазначені характеристики тісно пов'язані з образним, абстрактним та логічним мисленням особистості.

Запропоновано універсальну послідовність розробки алгоритму, яка дасть змогу практикуючим учителям протистояти викликам сучасного суспільства.

Доведено, що розвиток алгоритмічного мислення практикуючих учителів забезпечує адекватну відповідь на виклики світу VUCA.

Ключові слова: світ VUCA, алгоритмічне мислення, компоненти, властивості, характеристики, алгоритм.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство, що оточує особистість, постійно і безперервно змінюється, еволюціонує й розширюється, що зумовлено науково-технічним прогресом та розвитком суспільно-економічних і політичних взаємозв'язків між усіма країнами. Його основними характеристиками стають нестабільність, невизначеність, складність та неоднозначність, що створює підстави для розгляду сучасного суспільства як світу VUCA. Такий бурхливий розвиток суспільства здійснює неабиякий вплив на професійну діяльність сучасного вчителя, адже постійно зростаючий потік інформації за фахом призвів до

того, що вчитель не в змозі відстежити цей прогрес та адекватно відреагувати на всі виклики.

На нашу думку, ефективною відповіддю на визначені виклики світу VUCA є розвиток алгоритмічного мислення, яке дає змогу вчителю розуміти, що може відбутися далі, і відповідно до цього виконати певні дії, що приведуть до необхідних результатів його професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми формування й розвитку алгоритмічного мислення широко розглядалися багатьма українськими та зарубіжними науковцями, зокрема: проблема формування алгорит-

мічного мислення (Р. Тадевосян, О. Шевчук) [1]; практичне значення алгоритмічного стилю мислення (А. Копаєв) [2]; змістові аспекти алгоритмічного мислення (М. Ковальчук) [3]; формування алгоритмічного мислення в навчанні програмування ігор (О. Чебурина) [4]; розвиток алгоритмічного мислення шляхом розробки та випробування алгоритмів (Г. Футчек, Дж. Мошіц) [5]; розвиток алгоритмічного й операційного мислення у процесі вивчення прикладного програмного забезпечення (Т. Барболіна) [6]; методичні прийоми розвитку алгоритмічного мислення майбутнього вчителя інформатики (Т. Губіна) [7]; педагогічні умови організації алгоритмічної діяльності майбутніх учителів суспільно-гуманітарного напрямку (Л. Сметаніна) [8]; наводились приклади алгоритмічного мислення в навчанні програмування (Дж. Хромкович, Т. Кон, Д. Комм) [9].

Проте проблема розвитку алгоритмічного мислення практикуючих учителів наразі залишається не досить вивченою, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – охарактеризувати можливості алгоритмічного мислення як потужного інструменту, що забезпечує ефективність професійної діяльності вчителя у світі VUCA та запропонувати універсальну послідовність розробки алгоритму для практикуючих учителів.

Виклад основного матеріалу.

Світ VUCA та його вимоги до професійної діяльності вчителя. Світ VUCA є концепцією сучасного суспільства, яка базується на чотирьох основних положеннях:

- Volatility – визначає нестабільність та невловимість суспільства як основні властивості динаміки розвитку суспільних процесів, а також факторів, що на них впливають;

- Uncertainty – характеризує всі суспільні процеси невизначеністю, мінливістю та ненадійністю, що спричиняє неможливість прогнозування, появу несподіваних трендів розвитку та низький рівень обізнаності й розуміння проблем і подій, що відбуваються;

- Complexity – акцентує увагу на складності та заплутаності всіх факторів суспільства, що впливають на професійну діяльність учителя, можливість виникнення плутанини, безладу й хаосу;

- Ambiguity – характеризує суспільство неоднозначністю й неясністю, що спричиняє непорозуміння, некоректні інтерпретації та причинно-наслідкову плутанину [10, с. 45].

Отже, світ VUCA актуалізує потребу у відмові від традиційних стратегій планування та управління професійною діяльністю сучасного вчителя, натомість проголошуючи необхідність її реалізації на засадах творчості та самоконтролю. При цьому він формує низку нових викликів до сучасного вчи-

теля, що стосуються всіх аспектів його професійної діяльності, зокрема:

- готовність до появи альтернативних подій та нових викликів;

- готовність до пошуку оптимальних рішень проблем, що виникають у професійній діяльності;

- усвідомлення та врахування взаємозалежності всіх параметрів, важливих у процесі вирішення проблеми;

- готовність до інтерпретації пропонованого рішення проблеми та роз'яснення відповідних можливостей;

- розуміння наслідків власних вчинків та дій у близькій та далекій перспективах.

На нашу думку, вельми ефективною відповіддю на визначені виклики світу VUCA є розвиток *алгоритмічного мислення*, яке дає змогу практикуючому вчителю розуміти, що може відбутися далі, і відповідно до цього виконати певні дії, що приведуть до вирішення проблеми, яка виникла, та отримання необхідних результатів. Це можливо завдяки тому, що сфера застосування алгоритмічного мислення не обмежується тільки програмуванням та роботою з комп'ютерами, а охоплює практично будь-яку галузь життєдіяльності сучасної особистості. Адже у своєму житті кожна людина тим чи іншим чином застосовує певні алгоритми, вироблені цим видом мислення.

Перш ніж приступити до опису шляхів розвитку алгоритмічного мислення, необхідно визначити його сутність.

Сутність поняття «алгоритмічне мислення». Поняття «алгоритмічне мислення» у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях тлумачиться різними способами, що відображають різноманітні аспекти його бачення науковцями, але спільним для всіх точок зору є виділення алгоритму як результату мисленнєвої діяльності.

Так, на думку Т. Губіної, «алгоритмічне мислення» – це «система мисленнєвих прийомів, конструкцій, сукупності способів діяльності, які необхідні для вирішення певної проблеми». Таке мислення реалізується шляхом виокремлення окремих підзадач загальної проблеми, побудовою інформаційної моделі, організацією пошуку необхідної інформації та отриманням відповідного алгоритму [7, с. 8].

Дослідник М. Ковальчук «алгоритмічне мислення» розуміє як «сукупність розумових дій, прийомів і форм, де засобом, об'єктом і результатом розумової праці виступають алгоритми» [3, с. 62]. А. Копаєв дещо доповнює думку попереднього науковця і тлумачить це поняття як «систему мисленнєвих способів дій, прийомів, методів і розумових стратегій, спрямованих на вирішення як теоретичних, так і практичних завдань, результатом яких є алгоритми як специфічні продукти людської діяльності» [2, с. 8].

Науковець О. Чебуріна детермінує «алгоритмічне мислення» як «сукупність розумових дій і прийомів, спрямованих на вирішення конкретного завдання, в результаті яких створюється відповідний алгоритм». При цьому зазначаючи, що такий вид мислення характеризується формальністю, логічністю та ясністю, що дає змогу перетворити будь-яку абстрактну ідею на певну послідовність дій (алгоритм), послідовне виконання яких сприятиме втіленню цієї ідеї на практиці [4, с. 76].

У цьому контексті цікавою є наукова позиція М. Ковальчука, який акцентує увагу на тому, що алгоритмічне мислення є складним інтегрованим утворенням, що включає в себе інші види мислення, а саме: *абстрактне мислення* – для відкидання несуттєвих деталей під час створення загального образу проблеми та *логічне мислення* – для визначення послідовності дій, необхідних для вирішення цієї проблеми [3, с. 63]. Частково погоджуючись з автором, відзначимо, що алгоритмічне мислення, на нашу думку, неможливе без *образного мислення*, яке необхідне для створення загального образу проблеми та його розбиття на дрібні підзадачі.

Аналіз представлених наукових позицій щодо сутності алгоритмічного мислення дає змогу сформулювати такі висновки:

- алгоритмічне мислення визначається як система розумових способів дій, спрямованих на вирішення проблем, що виникають у професійній діяльності вчителя у світі VUCA, а його результатом є відповідні алгоритми, які дають змогу їх вирішити;

- основними характеристиками алгоритмічного мислення є формальність, логічність та ясність;

- алгоритмічне мислення має тісний взаємозв'язок із образним, абстрактним та логічним мисленням.

Властивості та основні характеристики алгоритмічного мислення.

Для кращого розуміння сутності поняття «алгоритмічне мислення» вважаємо за доцільне визначити його властивості та основні компоненти.

Так, на думку Л. Сметаніної, специфічними властивостями алгоритмічного мислення є: *дискретність*, що передбачає покрокове виконання алгоритму, конкретизацію і структурування всього процесу виконання; *абстрактність*, що передбачає абстрагування від конкретних вхідних даних і втілює можливість переходу до вирішення проблеми у загальному вигляді; *формалізованість*, що передбачає необхідність подання алгоритму у певній формалізованій формі [8, с. 37].

Проте О. Чебуріна вважає, що критично важливими властивостями алгоритмічного мислення є *цілісність* та *результативність*, які дадуть змогу побачити проблему в цілому та сконцентруватись на необхідному результаті [2, с. 76].

Отже, можна зробити висновок, що основними властивостями алгоритмічного мислення є: дискретність, абстрактність, формалізованість, цілісність та результативність.

Основною **характеристикою**, що свідчить про сформованість в особистості алгоритмічного мислення, на думку О. Газейкіна, є вміння створювати алгоритми, що, своєю чергою, потребує сформованості тих схем мислення, що сприяють не тільки баченню проблеми в цілому, а й виділенню в ній окремих великих блоків, що можуть надалі деталізуватися [11, с. 15].

Дослідник Т. Барболіна серед характеристик сформованого алгоритмічного мислення особистості виділяє такі вміння: будувати модель процесу вирішення проблеми; визначити необхідний результат та вибір на цій основі вихідних даних для вирішення проблеми; виділяти основні дії, необхідні для вирішення поставленої проблеми; впорядковувати дії, необхідні для вирішення поставленої проблеми; співвідносити отримані результати із тим, що очікувалось [6, с. 20].

М. Ковальчук до цього переліку додає такі алгоритмічні вміння: записати алгоритм, здійснити синтаксичний аналіз складеного або запропонованого алгоритму; виконати алгоритми та провести оптимізацію алгоритму. Разом із тим автор зазначає, що визначені вище алгоритмічні вміння неможливі без розуміння суті базових алгоритмічних конструкцій, таких як слідування, розгалуження, цикл, перехід, умови та ін. [3, с. 63]. В. Вдовенко серед характеристик алгоритмічного мислення вирізняє вміння: формулювати команди для виконавця, шукати помилки в послідовності команд, аналізувати зміст завдань на складання алгоритму для виконавців, шукати різні варіанти виконання завдань, обирати та обґрунтовувати найефективніший варіант виконання, формулювати висловлювання з логічним слідуванням тощо [12, с. 25].

Таким чином, основними характеристиками, що свідчать про сформованість алгоритмічного мислення практикуючого вчителя, є:

- здатність учителя до побудови моделі проблеми, яка виникла в цілому;

- здатність учителя до визначення необхідного результату та вибору на цій основі вихідних даних для вирішення проблеми;

- здатність учителя виділяти основні дії, необхідні для вирішення поставленої проблеми;

- здатність учителя впорядковувати дії, необхідні для вирішення поставленої проблеми;

- здатність учителя співвідносити отримані результати із тим, що очікувалось.

При цьому відзначимо, що всі зазначені характеристики тісно пов'язані з образним, абстрактним та логічним мисленням особистості практикуючого вчителя.

Отже, розвиток алгоритмічного мислення зводиться не тільки до формування в особистості вчителя певної сукупності жорстких алгоритмів, набутих шляхом механічного заучування, а потребує їх самостійної розробки шляхом пошуку нових творчих рішень, застосування елементів логіки та формування нових алгоритмічних структур. Отже, алгоритмічне мислення є невід'ємною частиною наукового світогляду особистості.

Універсальна послідовність розробки алгоритму.

Вельми цікавим завданням нашого дослідження є визначення унікальної послідовності розробки алгоритму – універсального «алгоритму» розробки «алгоритму».

У цьому контексті вельми корисним для нас є дослідження Л. Сметаніної, в якому запропоновано таку послідовність реалізувати у шість кроків, які, на думку автора, є компонентами алгоритмічного мислення:

1. Аналіз необхідного результату і вибір на цій основі початкових даних для вирішення проблеми.

2. Аналіз вихідних даних завдання, виділення об'єктів завдання (реальних і абстрактних), побудова їх ієрархії.

3. Вибір методів, засобів і прийомів здійснення операції для реалізації системи рішення.

4. Упорядкування операцій і побудова алгоритмів системи рішення (у тому числі графічне представлення).

5. Реалізація алгоритмів системи рішення і співвідношення результатів із тим, що слід було отримати.

6. Аналіз поведінки системи і корекція початкових даних і властивостей об'єктів та алгоритмів обробки подій (у разі неспівпадіння отриманого результату з передбачуванним) [13, с. 99–100]. Відзначимо, що визначена послідовність розробки алгоритму відповідає всім вимогам алгоритмізації та забезпечує вирішення проблеми, що виникла. Проте, на нашу думку, цей алгоритм переобтяжений зайвою інформацією, яка має значення тільки у процесі розробки алгоритмів, пов'язаних з роботою комп'ютерів, а у професійній діяльності практикуючого вчителя неважлива.

Науковці Р. Тадевосян та О. Шевчук пропонують більш комплексну версію послідовності побудови алгоритму, що бере до уваги і дії Виконавця, і реалізована у п'ять кроків, що включає:

1. Чітка постановка завдання.

2. Вибір методів і способів розв'язку завдання.

3. Побудова плану роботи (схема, проект) та визначення Виконавця для його виконання. План складається, виходячи з:

– вихідного положення (точки старту Виконавця) й мети (завершення роботи алгоритму);

– певних базових понять – множини елементарних фактів, які мають однозначно трактуватися Виконавцем;

– множини правил, на основі яких формуються ясні й однозначні команди (кроки) дії Виконавця з множини елементарних фактів або з попередніх команд (кроків).

4. Будь-яка дія Виконавця, незалежно від його місцезнаходження, чітко визначена й призводить до мети.

5. Виконавець виконує план у «розумний» (що має сенс для вирішення завдання) проміжок часу [1, с. 95]. Такий алгоритм володіє численними перевагами порівняно з попередньою версією, деталізуючи такі критично важливі аспекти його реалізації, як множина фактів про проблему та час виконання операцій.

Базуючись на визначених теоретичних позиціях, пропонуємо власну версію **універсальної послідовності розробки алгоритмів**, що адаптована під особливості професійної діяльності сучасного вчителя, яка реалізується у п'ять кроків:

1) чітке формулювання очікуваних результатів, які будуть отримані після вирішення проблеми;

2) визначення всіх властивостей проблеми (ситуації), що виникла, та деталізація обмежень ресурсів (час, матеріально-технічне забезпечення, фінанси тощо);

3) виділення та впорядкування основних дій, які необхідні для вирішення поставленої проблеми;

4) реалізація визначеної послідовності дій з урахуванням властивостей та обмежень проблеми;

5) співставлення отриманих результатів з бажаними та у разі потреби корегування сукупності або послідовності визначених дій.

Представлена універсальна послідовність розробки алгоритму вирішення проблем дасть змогу практикуючим учителям успішно протистояти викликам світу VUCA.

Висновки і перспективи. Таким чином, у ході дослідження визначено, що сучасне суспільство є світом VUCA, яке формує до особистості низку викликів, зокрема: готовність до появи альтернативних подій та нових викликів, готовність до пошуку оптимальних рішень проблем, що виникають у професійній діяльності, усвідомлення та врахування взаємозалежності всіх параметрів, важливих у процесі вирішення проблеми, готовність до інтерпретації пропонованого рішення проблеми та роз'яснення відповідних можливостей, розуміння наслідків власних вчинків та дій у близькій та далекій перспективах.

На нашу думку, саме розвинене алгоритмічне мислення дасть змогу сучасному вчителю ефективно планувати власні дії, знаходити інформацію для вирішення професійних та життєвих завдань

та певним чином моделювати розвиток подій, чим забезпечить адекватну відповідь на зазначені виклики світу VUCA.

У ході дослідження нами визначено, що алгоритмічне мислення тлумачиться як система розумових способів дій, спрямованих на вирішення проблем, що виникають у професійній діяльності вчителя у світі VUCA, а його результатом є відповідні алгоритми, які дають змогу їх вирішити. Основними характеристиками алгоритмічного мислення є формальність, логічність та ясність і воно має тісний взаємозв'язок із образним, абстрактним та логічним мисленням. Основними властивостями алгоритмічного мислення є: дискретність, абстрактність, формалізованість, цілісність та результативність.

Запропоновано власну версію універсальної послідовності розробки алгоритмів, адаптованої під особливості професійної діяльності сучасного вчителя, яка реалізується у п'ять кроків.

Перспективами подальших досліджень вважаємо розробку й обґрунтування технології розвитку алгоритмічного мислення практикуючих учителів у післядипломній освіті.

Список використаної літератури:

1. Тадевосян Р.Г., Шевчук О.Ф. Про проблему формування алгоритмічного мислення. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2014. Вип. 41. С. 93–101.
2. Копаев А.В. О практическом значении алгоритмического стиля мышления. *Информационные технологии в общеобразовательной школе*. 2003. № 6. С. 6–11.
3. Ковальчук М.Б. Змістові аспекти алгоритмічного мислення. *Фізико-математична освіта*. 2018. Вип. 3 (17). С. 61–66.
4. Чебурина О.В. Формирование алгоритмического мышления в обучении программированию игр. *Наука и перспективы*. 2017. № 2. 75–79.
5. Futschek G., Moschitz J. Developing algorithmic thinking by inventing and playing algorithms. *In: Proceedings of the 2010 Constructionist Approaches to Creative Learning, Thinking and Education: Lessons for the 21st Century (Constructionism 2010)*. 2010. 10 p.
6. Барболіна Т.М. Розвиток алгоритмічного й операційного мислення у процесі вивчення прикладного програмного забезпечення. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2010. № 1. С. 19–22.
7. Губина Т.Н. Методические приемы развития алгоритмического мышления будущего учителя информатики. *Современные информационные технологии и ИТ-образование*. 2016. № 12 (3-1). С. 6–16.
8. Сметаніна Л.С. Педагогічні умови організації алгоритмічної діяльності майбутніх учителів суспільно-гуманітарного напрямку : дис. ... к-та пед. наук : 13.00.04. Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2010. 259 с.
9. Hromkovič J., Kohn T., Komm D., Serafini G. Examples of algorithmic thinking in programming education. *Olympiads in Informatics*. 2016. Vol. 10(1-2). Pp.111–124.
10. Цимбал І.В., Жовтун А.А., Ліманська О.Л. Світ VUCA як сучасний контекст інформаційних і суспільно-політичних змін. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 22*. 2015. Вип. 17. С. 43–47.
11. Газейкин А. Стили мышления и обучение программированию. *Информационные технологии в общеобразовательной школе*. 2003. № 6. С. 12–19.
12. Вдовенко В.В. Формування алгоритмічного мислення молодших школярів на уроках інформатики. *Наукові записки КДПУ. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2017. Вип. 11, Ч. 4. С. 23–27.
13. Сметаніна Л.С. Алгоритмічна діяльність як вектор покращення професійної підготовки майбутніх учителів суспільно-гуманітарного напрямку. *Освітологічний дискурс*. 2011. № 1. С. 90–102.

Byrka M. Algorithmic thinking as a tool of effective teacher professional activity in VUCA world

The article concerns the concept of modern society as a world of VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity), which generates a number of challenges in the professional activities of a practicing teacher. These challenges include: a willingness to take on alternative events; readiness to find optimal solutions to problems arising in professional activity; awareness and consideration of interdependence of all parameters in the process of solving the problem; readiness to interpret proposed solution of the problem and clarify appropriate options; understanding the consequences of his own actions in the near and far perspectives.

In order to provide an adequate response to identified challenges of the VUCA world, author proposes to develop the algorithmic thinking of practicing teachers, which in the study is interpreted as a system of mental actions aimed at solving problems that arise in the professional activity of teachers in the VUCA world, and its result is the corresponding algorithms, which allow to solve these problems.

It is determined that the basic properties of algorithmic thinking are: discreteness, abstractness, formality, integrity and efficiency. It is demonstrated that the main characteristics that indicate formation of algorithmic

thinking of a practicing teacher are: the ability of the teacher to build a model of the problem that has arisen; the ability of the teacher to determine the required result and to select baselines on that basis to solve the problem; the ability of the teacher to identify the basic actions needed to solve the problem; the teacher's ability to streamline the actions needed to solve the problem; the teacher's ability to relate the results to what was expected. These characteristics are closely related to the imaginative, abstract and logical thinking of the individual.

A universal sequence for algorithm development proposed here will allow practicing teachers to confront the challenges of modern society.

It has been proven that the development of algorithmic thinking by practicing teachers provides an adequate response to the challenges of the VUCA world.

Key words: *VUCA world, algorithmic thinking, components, properties, characteristics, algorithm.*

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.21>**О. Д. Ворошук**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»**О. В. Луц**магістрантка II курсу спеціальності «Соціальна робота»
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА АГРЕСИВНУ ПОВЕДІНКУ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Значні зміни, що відбуваються у житті суспільства, найбільше впливають на молоде покоління. Останніми роками зросли показники підліткової і, що найбільш тривожно, дитячої злочинності, а також відхилень в емоційному здоров'ї школярів. Багато дітей і підлітків відзначаються підвищеною тривожністю, нервозністю, вразливістю та емоційною неврівноваженістю. Але найбільше непокоять батьків, педагогів, психологів, соціальних працівників та громадськість такі прояви поведінкової активності дітей і підлітків, як агресивність та неконтрольована жорстокість. Стрімке зростання рівня тривожності та агресивності багатьох дітей і підлітків – це одна з найбільш актуальних проблем сьогодення, яка потребує негайного вирішення.

Ця стаття має на меті визначити ступінь впливу тривожності на агресивну поведінку підлітків. Нами було розглянуто, яким чином тривожність зумовлює прояви агресії у дітей підліткового віку, а також описані результати досліджень, котрі були проведені за методиками Спілбергера – Ханіна і Басса Дарки.

Аналіз різних ситуацій дає змогу побачити, що більшість з них спричинені саме тривогою.

Деякі фахівці в галузі клінічної психології та інших суміжних наук стверджують, що тривога виступає як основна частина різних психопатологічних синдромів або психоматичних проявів. Таким чином, суб'єктивним джерелом агресивних дій переважно можуть бути тривожність як стан або фундаментальна властивість особистості, що найтісніше пов'язана з порушенням психічної діяльності. Тривожність, породжувана конфліктами й ворожістю, саме є наслідком дезадаптованості індивіда. Конфлікти й ворожість не знімають тривожності, а навпаки, тільки підсилюють її, цим самим створюючи «зачароване» коло, яке відбиває механізм дезадаптації, що виникає на цій основі.

Вітчизняні психологи та педагоги відзначають тривожність як прояв суб'єктивного неблагополуччя особистості або як індивідуально-психологічну особливість, що виявляється в схильності людини до частих та інтенсивних переживань стану тривоги, а також у низькому порозі його виникнення. Зазвичай вона підвищена у разі нервово-психічних важких соматичних захворювань, а також у здорових дітей, які переживають наслідки важкої психологічної травми.

Отже, зростання агресивних тенденцій у підлітковому середовищі відображає одну з найгостріших соціальних проблем нашого суспільства. Підлітковий вік – небезпечний і водночас більш уразливий до негативного впливу.

Ключові слова: агресія, тривожність, підлітковий вік, соціалізація агресії, агресивна поведінка.

Постановка проблеми. Тривалий час підліткова агресія є предметом вивчення багатьох наукових дисциплін. Психологи і фізіологи вважають її характерною рисою перехідного віку, що виникає в результаті зміни гормонального фону, розвитку когнітивних процесів, інтелекту і здібностей. Для науковців цікаво те, яких форм може набути підліткова агресія в процесі соціалізації. Проблема агресії та агресивної поведінки в науці стає актуальною, коли суспільство переживає критичні періоди розвитку. За останні десятиліття актуальність цієї теми лише зростає. Трансформація колишньої соціально-політичної системи, високі рівні протестних настроїв, війна на Сході

України, радикальна зміна цінностей і вимушена переорієнтація поведінки призвели до сплесків агресії, зростання насильства і злочинності, жорстокості людей у побутовій поведінці.

Серед учених побуває думка, що саме тривожність є одним з основних факторів появи агресивної поведінки. З одного боку, підкреслюється, що адекватний рівень тривожності відіграє важливу роль в емоційно-вольовій регуляції і загалом є істотним внутрішнім фактором, що зумовлює формування адаптивного ресурсу зрілої особистості. З іншого ж боку, більшість авторів відзначає, що саме з високим рівнем тривожності пов'язані труднощі соціально-психологічної адаптації, формування адек-

ватного уявлення про себе і свої особистісні якості у дітей підліткового і юнацького віку.

Аналіз останніх публікацій. Дослідженням проблеми тривожності та агресії на фундаментально-теоретичному і прикладному рівнях займалися вчені різних шкіл та напрямів, зокрема: Р. Ардрі, А. Бандура, А.Х. Басс, Л. Берковіц, Р.А. Берон, Д. Зільман, К. Лоренц, Н.Е. Міллер, Р. Фельсон, С. Фешбах, З. Фройд та інші. Розробці практичної сторони агресивної поведінки у підлітковому віці присвячені праці низки зарубіжних та вітчизняних науковців: К. Додж, М. Каплан, К.С. Лебединської, Ю.Б. Можгинського, А. Патерсон, А.І. Стаценко, Г.Е. Сухаревої, Р. Хусман та ін. Однак ґрунтовних досліджень саме впливу тривожності на агресивну поведінку дітей в підлітковому віці та умов її подолання натепер досі немає.

Завдання статті – визначити ступінь впливу тривожності на агресивну поведінку підлітків та експериментально дослідити рівень тривожності підлітків.

Виклад основного матеріалу. До складу тривожності входять такі поняття, як «тривога», «занепокоєння» та «страх». Розглянемо сутність кожного з цих понять. Страх – це афективне (тобто емоційно загострене) відображення у свідомості людини конкретної загрози для її здоров'я, життя чи благополуччя. Тривога – це емоційно загострене відчуття можливої майбутньої загрози. На відміну від страху, тривога не завжди сприймається як негативне почуття, позаяк вона можлива і у вигляді радісного хвилювання чи хвилюючого очікування [1, с. 24–25].

Занепокоєння є об'єднуючою ланкою страху і тривожності. Воно проявляється в наявності зайвих рухів або, навпаки, нерухомості. Людина розгублюється, говорить тремтячим голосом або зовсім замовкає. Поряд з визначенням дослідники виділяють різні види і рівні тривожності. Тривожність – це переживання емоційного дискомфорту, пов'язане з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки [3, с. 67–69]. Вченими виділені відкриті і закриті форми тривожності. До відкритих форм відносять: гостру, нерегульовану тривожність; регульовану і компенсуючу тривожність; культивовану тривожність. Закриті (замасковані) форми тривожності називають «масками». Такими масками виступають: агресивність; надмірна залежність; апатія; брехливість; лінь; надмірна мрійливість. Підвищена тривожність впливає на всі сфери психіки підлітка: афективно-емоційну, комунікативну, морально-вольову, когнітивну [4, с. 23]. Тривожність часто супроводжується фізіологічними симптомами, такими як серцебиття, піт, пронос, прискорене дихання. Ці фізичні ознаки можуть з'являтися як у разі усвідомлення тривоги, так і у разі неусвідомлення. Наприклад, перед важливим іспитом у людини може бути пронос, вона може повністю усвідом-

лювати наявність тривоги. Але серцебиття або часті позиви до сечовипускання можуть виникати і без будь-якого усвідомлення тривоги, і тільки пізніше людина розуміє, що відчувала тривогу. Хоча фізичні прояви емоцій особливо помітно виражені в тривозі, вони характерні не тільки їй. У разі депресії сповільнюються фізичні і психічні процеси; бурхлива радість замінює напруженість тканин або робить ходу легшою; сильна лють викликає тремтіння або приплив крові до голови [5, с. 1–5]. З визначення поняття розуміємо, що тривожність можна розглядати як: психологічне явище; індивідуальну психологічну особливість особистості; схильність людини до переживання тривоги; стан підвищеної турботи.

Під агресією розуміють акти ворожості, атаки, руйнування, тобто дії, які шкодять іншій особі. Людська агресивність є поведінковою реакцією, яка характеризується проявом сили в спробі нанести шкоду чи певний збиток особистості або суспільству. Агресія – це реакція, у результаті якої інший організм отримує больові стимули. Агресія – фізична дія, погроза такої дії з боку однієї особи, які зменшують волю іншої особи. Складається враження про агресію як про мотивовану дію, що порушує норми і правила, що заподіює біль і страждання. У цьому плані розрізняються навмисна й інструментальна (ненавмисна) агресія. Інструментальна агресія – та, коли людина не ставила своєю метою діяти агресивно, але «так довелося зробити» або «треба було діяти». У цьому разі мотив є, але він не усвідомлюється. Навмисна агресія – це ті дії, які мають усвідомлений мотив – заподіяння шкоди або збитків. Агресія – це будь-яка форма поведінки, яка націлена на образу чи заподіяння шкоди іншій живій істоті, яка не бажає такого поведіння [6, с. 188–189].

Це визначення підкреслює, що агресія – це модель поведінки, а не емоція або мотив. Хоча агресія часто асоціюється з негативними емоціями, такими як злість; з мотивами, такими як прагнення комусь нашкодити або образити. Звичайно, ці фактори впливають на агресивну поведінку, але їх наявність не є обов'язковою умовою для такої поведінки.

Говорячи про особливості агресії в підлітковому віці, необхідно враховувати той факт, що підліток росте в сім'ї, а як ми знаємо, сім'я є одним з основних факторів соціалізації, вона ж є головним джерелом живих прикладів агресивної поведінки для більшості дітей. Становлення агресивної поведінки у підлітків – це складний процес, в якому беруть участь багато факторів. Агресивна поведінка визначається впливом сім'ї, однолітків та засобів масової інформації. Діти беруть моделі агресивної поведінки як за допомогою прямих підкріплень, так і шляхом спостереження агресивних дій, а намагаючись припинити негативні відносини між своїми дітьми, батьки можуть ненавмисно

заохочувати ту саму поведінку, від якої хочуть позбутися. Батьки, які застосовують надто суворі покарання, можуть виявити, що їхні діти більш агресивні і неслухняні [2, с. 51–55]. Підлітки є найбільш тривожними у стосунках з однокласниками і батьками і найменш тривожні зі сторонніми дорослими і вчителями. Старші школярі виявляють найвищий рівень тривоги у всіх сферах спілкування, але особливо різко у них зростає тривожність у спілкуванні з батьками і тими дорослими, від яких вони якоюсь мірою залежать. Тривожність підлітка часто порушує його нормальне життя і виступає причиною порушення соціальних зв'язків з оточуючими. Подібну тривожність найчастіше відчувають школярі, які гарно вчаться, відповідально ставляться до навчання, суспільного життя, шкільної дисципліни. Тривожні діти зазвичай не викликають скарг з боку вчителів і батьків, вони самі не звертаються до психолога. Як відомо, подібна тривожність може породжуватися або реальним неблагополуччям школяра в найбільш важливих сферах діяльності, або існувати ніби всупереч об'єктивно благополучному положенню, будучи при цьому наслідком певних особистісних конфліктів. Тривожність, закріпившись, стає стійким утворенням. Підлітки з підвищеною тривожністю тим самим опиняються в ситуації так званого «зачарованого психологічного кола», коли тривожність погіршує можливості підлітка, результативність його діяльності, а це своєю чергою ще більше підсилює емоційне неблагополуччя [3, с. 89–90].

Найпоширенішими комунікабельними труднощами підлітка є сором'язливість. Психологічні дослідження показали, що ті, хто вважає себе сором'язливими, справді відрізняються зниженим рівнем екстраверсії, менш здатні контролювати і направляти свою соціальну поведінку, більш тривожні і переживають більше комунікативних труднощів [1, с. 94]. Використовуючи методику Басса-Дарки, варто пам'ятати про те, що агресивність як властивість особистості і агресія як акт поведінки можуть бути зрозумілі в контексті психологічного аналізу мотиваційної сфери особистості.

Дослідження на виявлення рівня агресивності та тривожності проводились у старших класах (9–11). Загальна кількість опитаних учнів – 30 осіб. Результати показали, що серед старшокласників здебільшого спостерігається високий рівень агресивності (46,7%) та дещо в меншій кількості реципієнтів спостерігається середній рівень агресивності (43% опитаних). Низький рівень агресивності виявлено в 10% опитаних. Дещо кращі показники з виявлення ворожості: 66,8% – середній рівень та 33,2% – високий рівень ворожості (див. рис. 1).

Залежно від індексів агресивності та ворожості, що були отримані згідно з опитувальником Басса-Дарки, всіх реципієнтів було поділено на групи:

I група – учні з високим індексом агресивності (27%);

II група – учні з середнім індексом агресивності (35%);

III група – учні з високим індексом ворожості (38%).



Рис. 1. Рівні вираження аутоагресії, фізичної агресії та негативізму у трьох групах досліджуваних школярів

Аналіз даних, отриманих у I групі, свідчить, що в учнів з високим рівнем агресивності переважає фізична агресія, тобто застосування ними фізичної сили проти інших осіб. Друге місце посідає аутоагресія. Вони розуміють, що завдають шкоди оточуючим їм людям і схильні відчувати докори сумління. В учнів з низьким рівнем агресивності ця форма агресії перебуває на першому місці. Негативізм посідає третю позицію в групі високо агресивних учнів.

У групі учнів з середнім ступенем агресії негативізм посідає друге місце. Це вказує на те, що учні цієї групи більш активно виступають проти обмеження своєї групи, проти обмеження своєї свободи, третю позицію в цій групі посідає фізична агресія, що свідчить про застосування ними фізичної сили у певних випадках.

Дані, отримані в III групі, свідчать про розуміння учнів, що вони завдають шкоди оточуючим. Внаслідок цього учні цих груп відчувають докори сумління. Така форма агресивної поведінки, як аутоагресія, посідає перше місце в цій групі. На другому – негативізм. У них сильніше виражене почуття ненависті, гніву за скривдження, ніж у досліджуваних I групи. На третьому місці у них – фізична агресія. Вони рідше застосовують фізичну силу до інших.

Що ж стосується тривожності, то є безліч факторів, які викликають тривогу у неповнолітніх, зокрема, фактори, які базуються на системі міжособистісних відносин. Найбільш характерними з них є: міжособистісні конфлікти та їх наслідки; страх самотності; нерозуміння з боку педагогів; комплекс неповноцінності у відносинах, які проявляються в невпевненості суб'єкта в тому, що він цікавий людям, страху відкидання, невмілої презентації; труднощі у встановленні контактів з учителями тощо. Другу групу факторів, що викликають тривогу у підлітків, становлять соціальні фактори, пов'язані з системою специфічних відносин. У цій групі факторів виділили дві підгрупи, до першої з них входять поточні труднощі, головним чином пов'язані з побутовими проблемами життя. До другої підгрупи відносять фактори тривоги екзистенційного характеру, пов'язані із суб'єктивною оцінкою скоєного злочину; з осмисленням свого місця в світі; відчуттям безглуздості свого існування, пустоти, страхом прийдешньої смерті своєї або близьких людей; інвалідності; невиліковних захворювань тощо.

Таким чином, дані проведеного опитування показали, що здебільшого підлітки відчувають комплекс труднощів психічного, соціально-психологічного, соціального та побутового характеру. Аналізуючи отримані результати опитування Спілбергера-Ханіна, можна сказати, що рівень підвищеної тривожності найбільше проявляється у підлітків з емотивним, тривожним, педантичним, дистомічним типом акцентуації. При цьому у емотивних підлітків відзначається ситуативна тривож-

ність, а у тривожних, педантичних, дистомічних підлітків підвищена як ситуативна, так і особистісна тривожність. Практично підтверджено, що факторами дезадаптації підлітків з різними емоційно-особистісними розладами є висока агресивність, підвищений рівень тривожності, а також яскраво виражені акцентуації характеру.

Отже, можна зробити висновок, що зі всього кола проблем людської агресії найважливішою можна вважати проблему агресії неповнолітніх. Ця соціально-вікова група, а надто підлітки, є не лише найбільш активним та динамічним елементом соціальної структури суспільства, але й уособлює його майбутнє.

Спостерігається тенденція до збільшення рівня тривожності й агресивності підлітків за останні десять років, причому відсоток підлітків, схильних до невмотивованої деструктивної агресії, залишився незмінним. Такий факт має соціальну зумовленість. Соціальні причини підліткової агресії нині, як і десять років тому, зводяться до впливу сім'ї, однолітків, системи освіти і засобів масової інформації. Зміни, які відбулися за цей час, стосуються всіх вищезгаданих агентів соціалізації, але більшою мірою вони пов'язані з лібералізацією цінностей, а також зміною форм і видів спілкування, розширенням інформаційного простору у зв'язку з посиленням впливу Інтернету. Соціальні мережі відіграють у процесі соціальної адаптації все більшу роль, сприяючи вирішенню багатьох психологічних підліткових проблем. Але проблема підліткової агресивності та впливу на неї тривожності на тепер не досить вивчена, а отже, потребує подальшого дослідження.

Список використаної літератури:

1. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния семейных отношений. Москва : Наука, 1999. С. 24–25.
2. Долгова В.И., Аркаева Н.И., Зыкова Н.А. Влияние детско-родительских отношений на проявления агрессивности у старших подростков. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015. Т. 31. С. 51–55.
3. Долгова В.И., Капитанец Е.Г. Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения старших подростков. Челябинск : АТОСКО, 2012. 111 с.
4. Максименко К. Агресивність підлітків. Експериментальне вивчення. *Психол. журн.* 2003. № 6 (54). С. 23.
5. Овсянникова Е.П. Индивидуальный подход к исследованию агрессивного поведения подростков. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2014. Т. 30. С. 1–5.
6. Рибачук В. Психологічні можливості корекції агресивної поведінки у підлітків. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Випуск 51. С. 180–190.

Voroshchuk O., Lushch O. The effects of anxiety on aggregate behavior of older teens

The significant changes, that happen in society, have a big impact on the younger generation. In recent years the teenage crime rates have increased and what is more disturbing, the child crime rates too and also the deviations in the emotional health of pupils. A lot of children and teenagers are determined by a higher anxiety, a nervousness, a vulnerability and an emotional imbalance. But parents, teachers, psychologists, social workers and public are more worried about the developing of behavior activity (such as aggression and cruelty) of children and teenagers. A rapid increase in the level of anxiety and aggression of many children is the most urgent problem of today that needs a solution.

The article was intended to determine the degree of influence of anxiety to the children's aggressive behavior.

Analysis of various situations in which aggressive and not adapted reactions of children are revealed, give a possibility to observe that most of them happen because of the anxiety.

Some specialists in clinical psychology and other related sciences claimed that the anxiety acts as a major part of a various psychosomatic syndromes or psychosomatic manifestations. So, the subjective source of aggressive actions can preferably be anxiety as a condition or fundamental quality of a person, that most closely related to mental disorders. The anxiety, which is created by conflicts or a hostility, is a consequence of maladaptation of the individual. Conflicts and the hostility don't remove the anxiety, on the contrary, reinforce it, making "fascinating" circle, that reflects the mechanism of maladaptation which arises on this basis.

The psychologists of the cross mark the anxiety as a manifestation of subjective personal disability or as an individual psychological trait manifested in person's tendency disability to frequent and intense anxiety states. It is usually elevated in the case of severe psychiatric and also in healthy children experiencing the effects of psychological trauma.

The research of identifying the level of aggression and its effect of anxiety (held in the higher school) showed that most teenagers have a high level of aggression (46.7%) and in a smaller number of aggression (43%). Low level of aggressive behavior was found in 10% of respondents. And somewhat better anxiety indicators are the average level of 66.8% and the high level – 33.2%.

So, we can make a conclusion that anxiety has a significant impact on the formation of the teenagers' aggressive behavior.

Key words: *aggression, anxiety, adolescence, aggressive behavior.*

УДК 37.072

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.22>

А. М. Літкевич

директор
Бучанського навчально-виховного комплексу
«Спеціалізована загальноосвітня школа I–III ступенів –
Загальноосвітня школа I–III ступенів» № 4
Бучанської міської ради Київської області

ФАНДРАЙЗИНГ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА РЕСУРСНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено фандрайзингу як одній зі складових частин забезпечення конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти. Зростання ролі фандрайзингу у світі вимагає розширення базових знань для регулювання діяльності цього виду. Питання пошуку додаткових ресурсів для бюджетних організацій є актуальним і має бути проєктованим у діяльності керівника закладу загальної середньої освіти. Проблеми неналежного фінансування закладів освіти в Україні не дають можливості закладам бути конкурентоспроможними на ринку освітніх послуг.

Сформульовано сутність дефініції «фандрайзинг освіти», як науки, яка дозволяє визначити, наскільки керівник володіє професійними навичками менеджера та вміє переконати інших у тому, що його заклад заслуговує на підтримку. Акцентується увага на ролі директора закладу освіти у фандрайзинговій діяльності щодо залучення ресурсів для створення умов забезпечення конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти, а також особистісних якостей керівника закладу освіти.

Визначено функції управління для досягнення конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти, головною метою яких є залучення додаткових ресурсів. Описано можливі шляхи здійснення фандрайзингу в закладі освіти.

Наголошується на важливості фандрайзингової діяльності в закладах освіти для підвищення фінансової життєдіяльності закладу загальної середньої освіти, підтримки освітніх проєктів для забезпечення якості надання освітніх послуг і створення комфортних умов для навчання здобувачів освітніх послуг.

Автором здійснено аналіз наукових джерел, що дало можливість обґрунтувати поняття «фандрайзинг», «благодійність» і «ресурси», проаналізовано п'ять етапів планування фандрайзингової діяльності та базові напрямки фандрайзингу для забезпечення конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти.

Ключові слова: конкурентоспроможність, ресурсне забезпечення, управлінська діяльність, благодійна діяльність, фандрайзингова діяльність.

Постановка проблеми. Освіта в умовах розвитку ринкової економіки є основою, яка має забезпечувати рух держави вперед. Проте проблемою розвитку освіти та науки в Україні є її неналежне фінансування з боку держави. Заклад освіти, який не має додаткових джерел фінансування має невеликі шанси стати конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг, адже будь-які інновації передбачають залучення коштів для їх реалізації. Заклади освіти, які використовують маркетинговий підхід до організації роботи закладу мають значні переваги у суспільстві. Тому актуальним для керівника закладу загальної середньої освіти сьогодні є фандрайзингова діяльність як одна зі складових частин ресурсного забезпечення конкурентоспроможності закладу освіти.

Термін «фандрайзинг» не є новим і давно використовується за кордоном. У європейських країнах вагомим джерелом фінансування освіти є саме він.

Аналізуючи наукові джерела, ми визначили, що фандрайзинг – це професійна діяльність, направлена на залучення коштів, засобів, які використовуються як для реалізації соціально значущих проєктів, так і для організаційної підтримки некомерційних організацій.

Варто зазначити, що фандрайзинг є поширеним у розвинених країнах Європи, а тому членами Національної Гільдії фандрайзерів складено Етичний кодекс фандрайзерів і розроблено та прийнято Декларацію етичних принципів фандрайзингу, метою яких є зростання всесвітньої спільноти та співробітництва фандрайзерів, які постійно прагнуть до звітності, прозорості та ефективності. Етичний кодекс передбачає дотримання загальнолюдських норм і цінностей; прав людини; принципу усвідомленої і добровільної участі в благодійності; добровільність здійснення благодійних пожертв, за винятком дій чиновників

по виконанню прийнятих рішень у рамках адміністративних структур: презумпції невинності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз літератури стосовно фандрайзингової діяльності закладів освіти свідчить, що теоретичні положення щодо формування фандрайзингової діяльності в освіті висвітлені в працях відомих науковців, дослідників, юристів, педагогів.

Управлінську діяльність керівника закладу загальної середньої освіти найкраще розглядали такі педагоги: В. Бондар, Л. Даниленко, І. Драч, Г. Єльнікова, В. Маслов, В. Олійник, В. Пікельна, З. Рябова, Є. Хрикова, Є. Чернишова.

Проблеми управління фінансово-господарською діяльністю освіти досліджували і досліджують науковці: Н. Зінчук, Ю. Шукевич, Й. Шумпетер.

Сутність фандрайзингу, історію його розвитку, освітній та науковий аспекти розглядали такі науковці: А. Авраменко, О. Аксенова, Т. Артем'єва, О. Бангун, А. Балашова, В. Барезев, О. Зайченко, Р. Краплин, О. Комаровський, Т. Крупський, С. Куц, С. Леліков, Л. Лунева, І. Мінгазутдінов, С. Орлова, Н. Островерхова, О. Радзвіл, В. Снігульська, А. Соколовська, О. Чернявська, І. Халій, О. Шнирков, Н. Штика.

Метою статті є висвітлення результатів теоретичного аналізу наукових джерел щодо визначення сутності поняття фандрайзингової діяльності та визначення її етапів.

Виклад основного матеріалу. Підвищення суспільної активності в Україні відбувається тоді, коли формується громадянське суспільство. Для розв'язання соціальних проблем держава намагається залучити недержавні організації, зокрема благодійні. Благодійність на етапах свого розвитку стає потребою у відносинах людей, які зацікавлені та мають потребу впливати на розв'язання суспільних проблем. Тому перед нами поставлено завдання розкрити спектр напрямів їхнього можливого застосування.

Фандрайзингову діяльність контролюють законодавчі акти держави, на території якої вона здійснюється, а також вище зазначена Декларація етичних принципів і Кодекс етики фандрайзерів. Основним правилом фандрайзингу, є надання ресурсів на некомерційній безповоротній основі, отримуючи в обмін визнання, самоствердження, знаки уваги, а не товари або послуги на відшкодування за пожертву, дивіденди від своїх інвестицій тощо. Якщо донори будуть отримувати грошову винагороду за дарунок, то вони втратять свої податкові пільги на суму пожертви.

У нинішній період функціонування в Україні громадських організацій щодо фандрайзингу регламентують: Конституція України, Господарський Кодекс України, а також Закони України «Про волонтерську діяльність», «Про благодійництво і благодійні організації», «Про гуманітарну допомогу».

У Конституції України зазначається: «Держава заохочує і підтримує благодійницьку діяльність щодо дітей» [4, ст. 52].

В. Чепурнов зазначав, що «українське законодавство про благодійність тривалий час нехтувало зв'язком безкорисливої діяльності благодійників із їхнім добровільним і свідомим ставленням до неї. Добровільність означає здійснення благодійником своєї діяльності на підставі власного волевиявлення без будь-якого примусу з боку інших осіб. Однак безкорисливість може виражатися не лише в добровільному усвідомленому неотриманні (недоотриманні) благодійником матеріального еквівалента за надану третім особам благодійну допомогу, а й в усвідомленій пожертвувальній діяльності, яка є найвищим проявом безкорисливості» [7, с. 72].

На думку С. Алексєєва, «в основі неусвідомленої безкорисливості лежить добровільне пожертвування надлишку, тобто того об'єкта чи тих прав, які виходять за межі найнеобхідніших потреб благодійника, то пожертвувальна діяльність передбачає добровільне аскетичне самообмеження благодійника: він без будь-якого примусу жертвує те, що потрібно йому самому» [1, с. 73].

З кінця ХХ ст. і дотепер актуальним залишається питання пошуку нових нетрадиційних способів фінансування для бюджетних і неприбуткових організацій, основним джерелом фінансування яких є державне забезпечення. Вони змушені шукати додаткові фінанси для свого буття. Нововведення розвитку зумовлюють дані організації до змін в їх діяльності. У наш час актуальними є процеси модернізації, адаптації та трансформації організацій. Це вказує на формування нових характеристик організацій, а також нагромадження ними трансформаційного потенціалу для підняття на вищий щабель розвитку.

З періодом розвитку ринкових умов господарювання в державі виникла необхідність застосування особливих способів отримання фінансів, в тому числі – фандрайзингу. Серед різних літературних джерел, що дають визначення дефініції «фандрайзинг», який є мобілізацією всіх необхідних ресурсів для реалізації соціально значущих проектів на різних засадах із різних джерел фінансування. Про це свідчать непоодинокі визначення різних науковців.

В. Снігурська стверджує: «Фандрайзинг є добровільною мобілізацією внутрішніх і залучення зовнішніх ресурсів для безкорисного здійснення суспільно важливої діяльності» [6, с. 6].

О. Шнирков та І. Мінгазутдінов дотримуються думки, що «фандрайзинг – це комплексна система заходів, яка забезпечує пошук фінансових і матеріальних засобів, необхідних для реалізації проектів» [6, с. 10].

І. Халий вважає: «Фандрайзинг є процесом залучення засобів, які використовуються як для реалізації соціально значущих проектів, так і для організаційної підтримки некомерційних організацій» [6, с. 55].

Отже, фандрайзинг – це пошук ресурсів, якими є не тільки гроші, а й люди, обладнання, інформація, час, потрібні для підтримки реалізації освітніх проектів і власне існування організації. Пошук фінансового ресурсу займає не єдине місце, хоч і є важливим. На нашу думку, сутність дефініції «фандрайзинг освіти» – це наука про вміння успішно переконувати інших у тому, що діяльність закладу освіти потребує їхньої уваги (і підтримки). У основі фандрайзингу стоїть фандрайзер або менеджер з фандрайзингу. Успіх в залученні коштів для забезпечення реалізації будь-яких проектів залежить, перш за все від того, наскільки він професійно вміє переконувати і сам вірить у свої переконання.

Директор сучасного закладу загальної середньої освіти повинен мати високий рівень загальноосвітньої та професійної підготовки; здатність до прийняття сміливих, самостійних, нестандартних рішень; прагнення до самоосвіти та постійного оновлення знань, до реалізації нових ідей впродовж усього виробничого життя; високий рівень комунікативних умінь та здатність працювати в колективі.

Інвестиційна функція в управлінні закладом освіти забезпечує через фандрайзинг потреби і запити учасників освітнього процесу [3, с. 11]. Головна мета – залучення додаткових ресурсів, успішно переконуючи інших у тому, що здійснення будь-якої діяльності, а саме інноваційної, є доцільним і необхідним завданням, що потребує фінансової, матеріальної й інтелектуальної підтримки. Фандрайзинг здійснюється спеціальні заходи, через рекламу, пошту, особисті зустрічі тощо. Щоб впливати на інвестора у необхідності підтримати шкільний проект, його необхідно розробити максимально зрозумілим (прозорим та прогнозованим) з економічної точки зору та визначити при цьому свою частку інвестицій вкладених у нього. Саме знання і володіння цими функціями управління буде сприяти розвитку шкільних лідерів.

Функція управління – це «мозок» усієї управлінської діяльності закладу освіти, його центральна нервова система, яка об'єднує й інтегрує всі інші функції в єдине ціле.

На наш погляд, практичний досвід керівників визначається також їхнім мисленням, тобто рівень ефективної діяльності закладу освіти залежить від рівня мислення його керівника та від його активності.

Отже, діяльність керівника ЗНЗ має включати планування фандрайзингу, на підставі того, що планування являється однією з найважливіших функцій управління.

Проаналізувавши наукові джерела можна виділити в планування фандрайзингу в діяльність керівника ЗНЗ включає наступні п'ять етапів.

Перший етап – це планування фандрайзингової діяльності. Дане планування включає підготовку основи проекту, під який будуть приєднуватися фінанси та програма дій щодо залучення донорів.

Після підготовчої роботи необхідно перейти до *другого етапу*, який включає звернення, клопотання, прохання про допомогу у донора. Саме оригінальність нашого звернення вплине на позитивність результату, тобто на рішення нашого донора. Для цього необхідно спочатку написати проектну заявку, яка може бути двох видів.

Пройшовши перших два етапи й отримавши згоду на надання допомоги донором, організатори цього проекту автоматично переходять до *третього етапу* фандрайзингової діяльності, який включає проведення аналізу, здійснення оцінки та моніторингу перших двох етапів фандрайзингу, вираження вдячності донору; звіт по проекту і донесення його до всіх необхідних та зацікавлених осіб.

Після закінчення фінансування проекту та запровадження в дію всіх ідей проекту розпочинається *четвертий етап* фандрайзингової діяльності. Сутність даного етапу полягає в розвитку проекту після закінчення фінансування. Тобто, організація-заявник планує реалізацію проекту таким чином, що після фінансування проект працює сам на себе і не передбачає подальшої спонсорської допомоги. Бачачи це в плануванні проекту, потенційні меценати здійснюють свої фінансування з більшою ініціативою. Дане бачення необхідно гідно представити потенційним донорам.

Заключний *етап* фандрайзингової діяльності – *п'ятий*. Він полягає в забезпеченні майбутньої співпраці з тими самими спонсорами, необхідно продовжувати здійснювати вшанування даних донорів через програму підтримуючих заходів. Звичайно, якщо спонсор починає відмовлятися від допомоги, тоді необхідно з'ясувати причини такої поведінки та домовитися про зустріч для виявлення помилок, якщо такі можуть бути і в результаті чого взяти їх на озброєння в подальшій роботі.

Таким чином, фандрайзинг для закладів освіти – це пошук і залучення додаткових джерел фінансування освітнього процесу. Забезпечення додаткового фінансування можна через:

- гранти міжнародних благодійних фондів та організацій;
- кошти місцевого бюджету;
- кошти з інших фондів;
- участь у державних (або регіональних) цільових програмах;

- звернення до комерційних компаній, банків;
- збір пожертв.

Останнім часом більшість закладів загальної середньої освіти залучає додаткові кошти за рахунок участі в різних програмах із метою отримання грантів шляхом розробки проектів до різних фондів (донорів).

Успішний фандрайзинг залежить від людей, яких до нього залучають, їх особистих якостей і персональних характеристик. Важливим є ще й те, наскільки вони розуміють обрану ними тактику та стратегію, що у подальшому сприятиме досягненню мети, яку вони ставлять перед собою. Саме тому, важливу роль в організації ефективної роботи закладу освіти відіграє її керівник, який має бути здатним швидко, проте обдуманно приймати сміливі рішення, дбати про добробут колективу та творчо розв'язувати проблеми як виробничі, так і особистісні. Функція управління організації діяльності закладу освіти офіційно покладено на керівника закладу. Для досягнення організаційної культури закладу важливо сформувати колектив одностайних. На цьому етапі особливу роль відіграють особистісні якості керівника, а саме його професіоналізм, організаційна і педагогічна культура, постійна зацікавленість у справах школи, вчителів та учнів, уміння ставити завдання та приймати відповідні рішення.

Вивчивши правові аспекти та проаналізувавши практичний стан дослідження, можна відзначити розвиток альтернативної системи самофінансування деяких аспектів освітньої діяльності, активне залучення інноваційної діяльності із використанням додаткових коштів. Все це є свідченням оновлення закладів освіти, які стають повноцінними господарськими суб'єктами і залучаються до ринкової інфраструктури.

Обмеження фінансування освітніх закладів із державного та місцевого бюджетів є гальмом для впровадження сучасних інноваційних технологій і засобів навчання, створення комфортних умов навчання для учасників освітнього процесу. Підвищення фінансової життєдіяльності організацій закладів загальної середньої освіти можливе завдяки створенню керівником організаційно-педагогічних умов забезпечення фандрайзингової діяльності у ЗЗСО, внесенню організаційно-управлінських змін у структурі ЗЗСО, впровадженню зарубіжного досвіду здійснення фандрайзингу.

Отже, у фандрайзинговій діяльності важливо застосовувати менеджмент, який орієнтований на результат та об'єднує в собі такі аспекти, як інституційний та функціональний. Таким чином формується стиль управління за чітких домовленостей, який має на меті досягнення найкращих результатів.

Висновки і пропозиції. Розкрито теоретичні аспекти фандрайзингу, виділено етапи фандрайзингової діяльності, визначено роль керівника закладу загальної середньої освіти щодо ресурсного забезпечення конкурентоспроможності закладу освіти.

Напрацьовані матеріали можуть бути використані в управлінській діяльності керівника, зокрема в роботі над удосконаленням іміджу закладу, підвищенні ефективності функціонування закладу як суб'єкта ділової активності, для поліпшення ресурсного забезпечення закладу, в роботі з кадрами (зниження плинності кадрів, старіння колективу).

Україна проходить шлях до європейської спільноти через культурно-освітню інтеграцію. У реалізації цього завдання активну участь мають взяти заклади освіти України, а тому на керівників закладів загальної середньої освіти покладені великі завдання.

Список використаної літератури:

1. Алексеев С.С. Теория права. Москва : БЕК, 1996. 331 с.
2. Бангун О.В. Вплив маркетингу і фандрайзингу на трансформацію бібліотек / наук. ред. В.С. Біленький. Донецьк : УКЦентр, 1999. 204 с.
3. Зайченко О.І. Система планування роботи загальноосвітньої школи: конспект лекцій з курсу підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : ЦІППО АПН України, 2002. 20 с.
4. Конституція України. Київ : Право, 1996. 54 с.
5. Маслов В.І. Планування роботи школи. *Радянська школа*. № 11.
6. Фандрайзинг : навчальний посібник. Центральноукраїнський регіональний навчальний центр. Партнерство громад фундація «Україна – США» (USAID). 2003. 95 с.
7. Чепурнов В.О. Некомерційні організації України: проблеми розвитку правової бази. *Міжнар. конф. «На порозі тисячоліть: сучасні підходи до розвитку громад та регіонів»*. Ужгород : Мистецька лінія, 2000. С. 72–76.

Litkevych A. Fundraising as a component of resource provision for the competitiveness of a general secondary education institution

The article is devoted to fundraising, as one of the components of ensuring the competitiveness of a general secondary education institution. The increasing role of fundraising in the world requires the expansion of basic knowledge to regulate the activities of this type. The issue of finding additional resources for budget organizations is relevant and should be projected in the activity of the head of the institution of secondary education. The problems of inadequate financing of educational institutions in Ukraine do not allow institutions to be competitive in the educational services market.

The essence of the definition of “fundraising education” as a science is formulated, which allows to determine the extent to which a manager possesses the manager’s professional skills and is able to convince others that his institution deserves support. Emphasis is placed on the role of the director of an educational institution in fundraising activities to attract resources to create conditions for ensuring the competitiveness of a general secondary education institution, as well as the personal qualities of the head of an educational institution.

The management functions for the competitiveness of the general secondary education institution, whose main purpose is to attract additional resources, are defined. Possible ways of implementing fundraising in an educational institution are described.

The importance of fundraising activities in educational institutions is emphasized to improve the financial viability of the general secondary education institution, support educational projects to ensure the quality of educational services and create comfortable conditions for training of educational service providers.

The author analyzed scientific sources, which allowed to substantiate the concepts of “fundraising”, “charity” and “resources”, analyzed five stages of planning of fundraising activities and basic directions of fundraising for ensuring the competitiveness of the general secondary education institution.

Key words: competitiveness, resourcing, management, charity, fundraising.

УДК 373.5.091.64:811.161.2]:37.014.3
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.23>

Ю. В. Огарь

аспірант кафедри української мови
Інституту філології
Київського університету імені Бориса Грінченка

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПІДРУЧНИКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ УЧНІВ 10–11 КЛАСІВ

У статті висвітлено проблему реалізації особистісно орієнтованого підходу в підручниках української мови для учнів 10–11 класів. Окреслено основні принципи побудови підручника (особистісно-мотиваційний, диференціації та індивідуалізації, креативності, розвивального навчання, міжпредметних зв'язків, комунікативності) та зміни акцентів щодо його основних функцій. Нині актуальним є впровадження компетентнісного навчання в освітній процес, тому наскрізною ознакою сучасного підручника української мови є спрямованість на формування в учнів предметної і ключових компетентностей. Особливу увагу присвячено проблемі впровадження особистісно орієнтованого підходу в освітній процес, за якої матеріал у підручнику для старшої школи має не лише збільшувати об'єм, систематизувати та узагальнювати вивчене, але й враховувати особистісний досвід учня, забезпечувати можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження у процесі оволодіння знаннями, стимулювати до вибору і використання найбільш вагомих для учня засобів навчання. Освітній процес має забезпечувати рефлексію, оцінку навчання як суб'єктної діяльності. Ефективним, на нашу думку, під час реалізації особистісно орієнтованого підходу є: використання індивідуальних програм навчання, що забезпечать формування дослідницького (пошукового) мислення; організація занять у маленьких групах на основі діалогу, ігор, тренінгів; створення умов для творчості як у самостійній, так і колективній діяльності. Аналіз особливостей змісту, структури, моделі навчання української мови учнів 10–11 класів в авторських підручниках (рівень стандарту: О. Авраменко; О. Глазова; Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Новосьолова; О. Заболотний, В. Заболотний; С. Шевчук; І. Ющук; профільний рівень: С. Караман, О. Горошкіна, О. Караман, Л. Попова; А. Ворон, В. Солопенко) був здійснений на основі переваг та методичної цінності щодо суб'єкт-суб'єктної освітньої парадигми та реалізації особистісно орієнтованого підходу.

Ключові слова: підручник української мови, особистісно орієнтований підхід, функції підручника, зміст підручника, принципи побудови підручника.

Постановка проблеми. Нині освітня політика в Україні перебуває у процесі реформ. Концепція нової української школи проголошує провідними компетентнісний та особистісно орієнтований підходи. Освітню діяльність буде організовано з урахуванням навичок XXI століття відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів: від комунікативних типів завдань (знайти спільну мову з друзями, учителями, однокласниками, батьками, незнайомими людьми) до творчих (креативно-інноваційних) [10, с. 18]. Регламент освітнього процесу та зміст мовної освіти в Україні для всіх типів закладів загальної середньої освіти відображений у навчальних планах, програмах, підручниках і навчальних посібниках.

Шкільний підручник стає інструментом управління освітньою діяльністю учнів. Ефективність навчання української мови полягає в набутті суб'єктами навчання предметної і ключових компетентностей. Пошук ефективних підходів для розвитку сучасної освіти зумовлює нові вимоги до підручника української мови. Компетентнісно орієнтоване навчання поєднує в собі пізнавальні,

проекувальні, організаційні та інформативні вміння. Особистісно орієнтований підхід асимілюється із суб'єктно-діяльнісним, компетентнісним, синергетичним, комунікативно-діяльнісним підходами, виразно виявляється в кожному з них, ґрунтуючись на механізмах свідомості й самосвідомості, сприяє формуванню ціннісних орієнтирів [1]. Тому особливої актуальності набуває аналіз змісту, структури та моделі навчання української мови учнів 10–11 класів на основі переваг та методичної цінності сучасних підручників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема створення сучасного підручника української мови постійно перебуває в полі зору науковців. Лінгводидактичні умови його написання розробляли: Н. Бондаренко, Н. Голуб, С. Караман, О. Караман, Л. Мацько, Г. Михайловська, М. Пентиліук, Л. Скуратівський, В. Тихоша, Г. Шелехова та ін.; функції, принципи побудови підручників – О. Горошкіна, М. Пентиліук, І. Підласий, К. Плиско та ін.; критерії відбору навчального матеріалу – О. Біляєв, Л. Мацько, М. Пентиліук та ін.; експертне оцінювання підручників – Н. Акінфієв, О. Гохман, Р. Іллясов, Н. Китаєв, М. Крулехт,

Т. Лукіна, Л. Петренко, І. Підласий, С. Погорелов, А. Фурман та ін. Теоретико-методологічні засади навчання української мови в старшій школі на засадах особистісно орієнтованого підходу у своїх наукових працях розглядали певні лінгводидакти (А. Алексюк, Н. Бібік, О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Варзацька, Н. Голуб, С. Гончаренко, О. Горошкіна, Н. Дика, Т. Донченко, М. Пентилюк, С. Караман, О. Караман, Л. Мамчур, А. Нікітіна, Л. Попова, К. Плиско, О. Савченко, О. Семенов, Г. Шелехова, І. Хом'як та ін.).

Мета статті – висвітлення реалізації особистісно орієнтованого підходу в підручниках української мови для 10–11 класів.

Виклад основного матеріалу. За визначенням М. Пентилюк зі «Словника української лінгводидактики», підручник – «книга, в якій викладаються основи знань із певного навчального предмета на рівні сучасних досягнень науки й культури. Вона має відповідати програмі і завданням певних навчальних закладів, віковим особливостям учнів, привчати їх до самостійної роботи над книгою в класі та вдома, дає змогу закріпити набуті знання, забезпечує систематичне повторення матеріалу» [11, с. 212]. С. Караман та В. Тихоша акцетують на тому, що підручник – один із найскладніших жанрів навчальної літератури, адже перед авторами стоїть багатоаспектна мета, для здійснення якої потрібно врахувати й пов'язувати в єдине ціле безліч різномірних вимог – мовних, методичних, соціальних, психологічних, українознавчих тощо [9, с. 36]. О. Горошкіна зазначає: «Підручник української мови – це теоретико-практичне видання для учнів, цілісна компетентісно орієнтована система, побудована відповідно до загальнодидактичних принципів навчання, а також з урахуванням лінгводидактичних принципів, насамперед комунікативної спрямованості, діалогізації суб'єктів навчання, соціокультурної відповідності, що забезпечує реалізацію сучасних підходів до навчання української мови, передусім виокремлених у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти – особистісно орієнтованого, діяльнісного й компетентісного» [4, с. 95].

Мета, структура, і зміст навчання української мови ґрунтується на основних положеннях Закону України «Про освіту», Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти, Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), концепцій мовної освіти (зокрема комунікативної та когнітивної), Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти, Концепції нової української школи.

Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 5 січня 2018 р. № 14 «Про затвердження Положення про конкурсний відбір проєктів підручників для 5–9 та 10–11 класів закладів

загальної середньої освіти», зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 30 січня 2018 р. за № 119/31571 у 2018 та 2019 рр. експертизі підлягали підручники для 10 та 11 класів (рівень стандарту, профільний рівень). Кожен підручник пройшов антидискримінаційну експертизу та отримав три експертних висновки за чітко визначеними критеріями [7].

На думку С. Карамана та О. Караман, сучасні вимоги до підручника визначаються основним призначенням, яке безпосередньо пов'язане з актуальними цілями сучасної освіти, вимогами чинної програми з предмета, соціальним запитом на творчо мислячу, активну особистість, підготовлену до подальшого професійно орієнтованого навчання [8, с. 202].

Вчені-лінгводидакти та вчителі-практики створюють сучасні підручники з урахуванням основних принципів (рис. 1) його побудови та функцій (рис. 2).

Проаналізувавши праці вітчизняних і зарубіжних вчених, присвячених аналізу дидактичного матеріалу в сучасних підручниках української мови, необхідно окреслити основні вимоги до розробки дидактичного матеріалу на основі переваг, методичної цінності щодо суб'єкт-суб'єктної освітньої парадигми та реалізації особистісно орієнтованого підходу (рис. 3).

Підручники «Українська мова (рівень стандарту)» для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти (автор О. Авраменко) містять рубрику «Спостереження», що передбачає роботу з мовним матеріалом для повторення вивченого в основній школі. До уваги учнів пропонується теоретичний матеріал до кожної теми, типові тести, що позитивно впливає на підготовку до зовнішнього незалежного оцінювання. Обов'язковим елементом є рубрика «Культура слова», що передбачає звернення до електронного супроводу – «Експрес-уроки» (відео). Додатки містять короткий словник колоритної української лексики та наголосів.

Підручники «Українська мова (рівень стандарту)» для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти (автор О. Глазова) вирізняються вдалими доповненням вправ і завдань рубриками «Попрацюйте в парах», «Попрацюйте в групах», що надає навчання інтерактивності, вчить працювати в команді. Запитання і завдання для самоконтролю після кожної вивченої теми сприяють формуванню рефлексійної сфери учнів, дають змогу виявити та скоригувати прогалини в знаннях. Додатки містять тлумачний словник, словник термінів, фразеологізмів.

Прикметним у підручниках «Українська мова (рівень стандарту)» для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти (автори – Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Новосьолова), на відміну від інших,

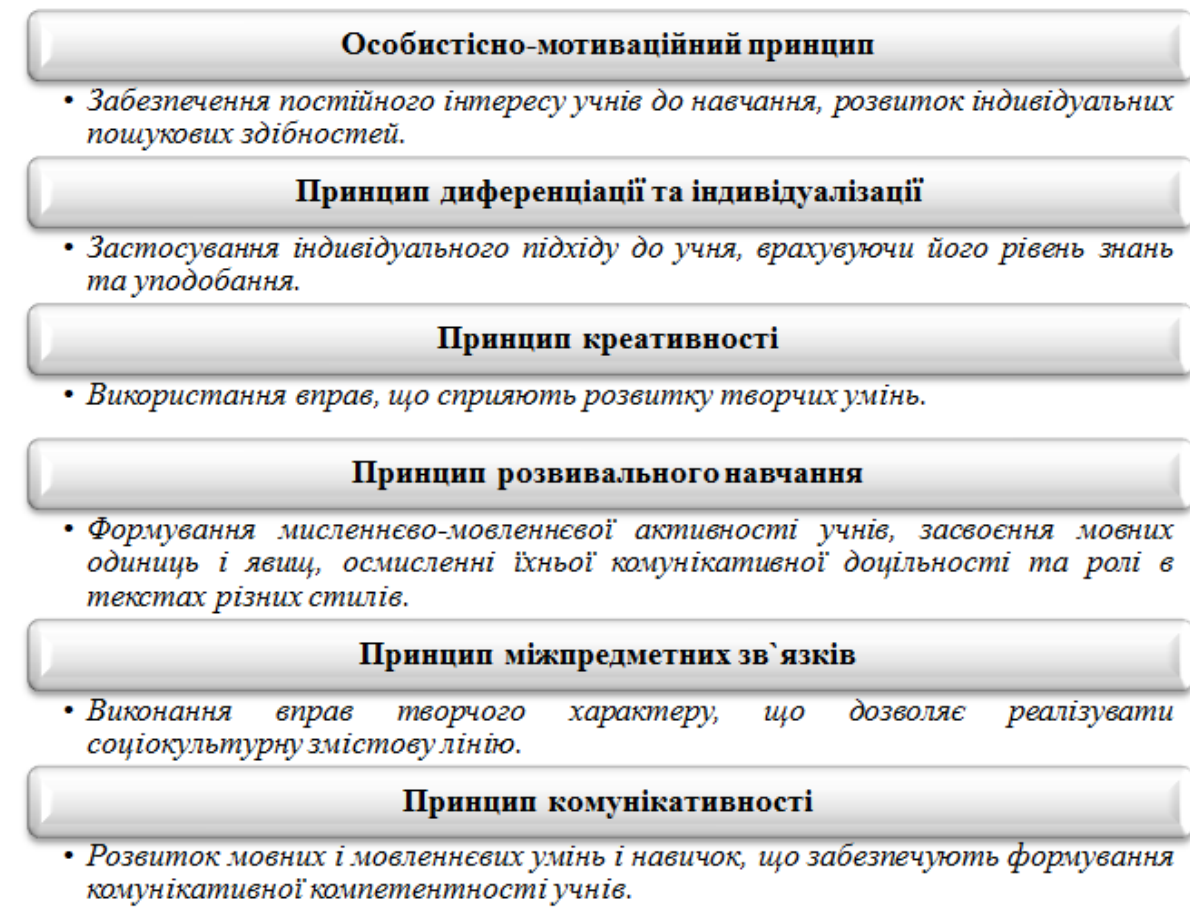


Рис. 1. Принципи побудови сучасних підручників (за М. Пентилюк)

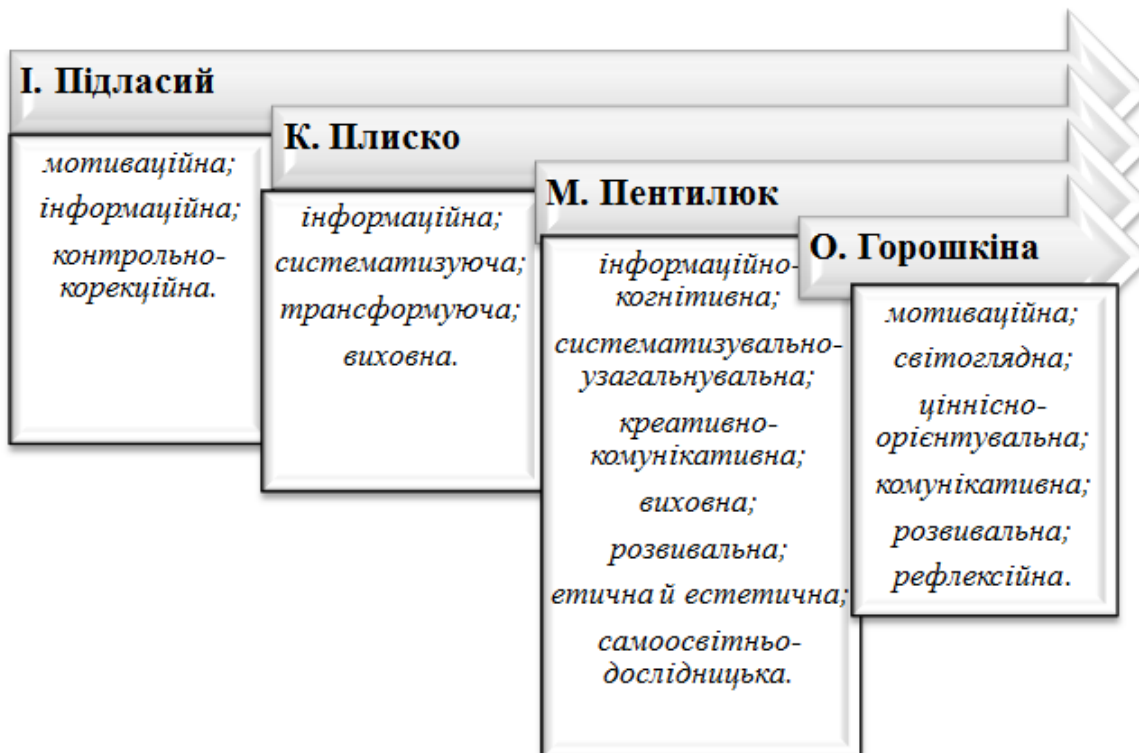


Рис. 2. Функції шкільних підручників

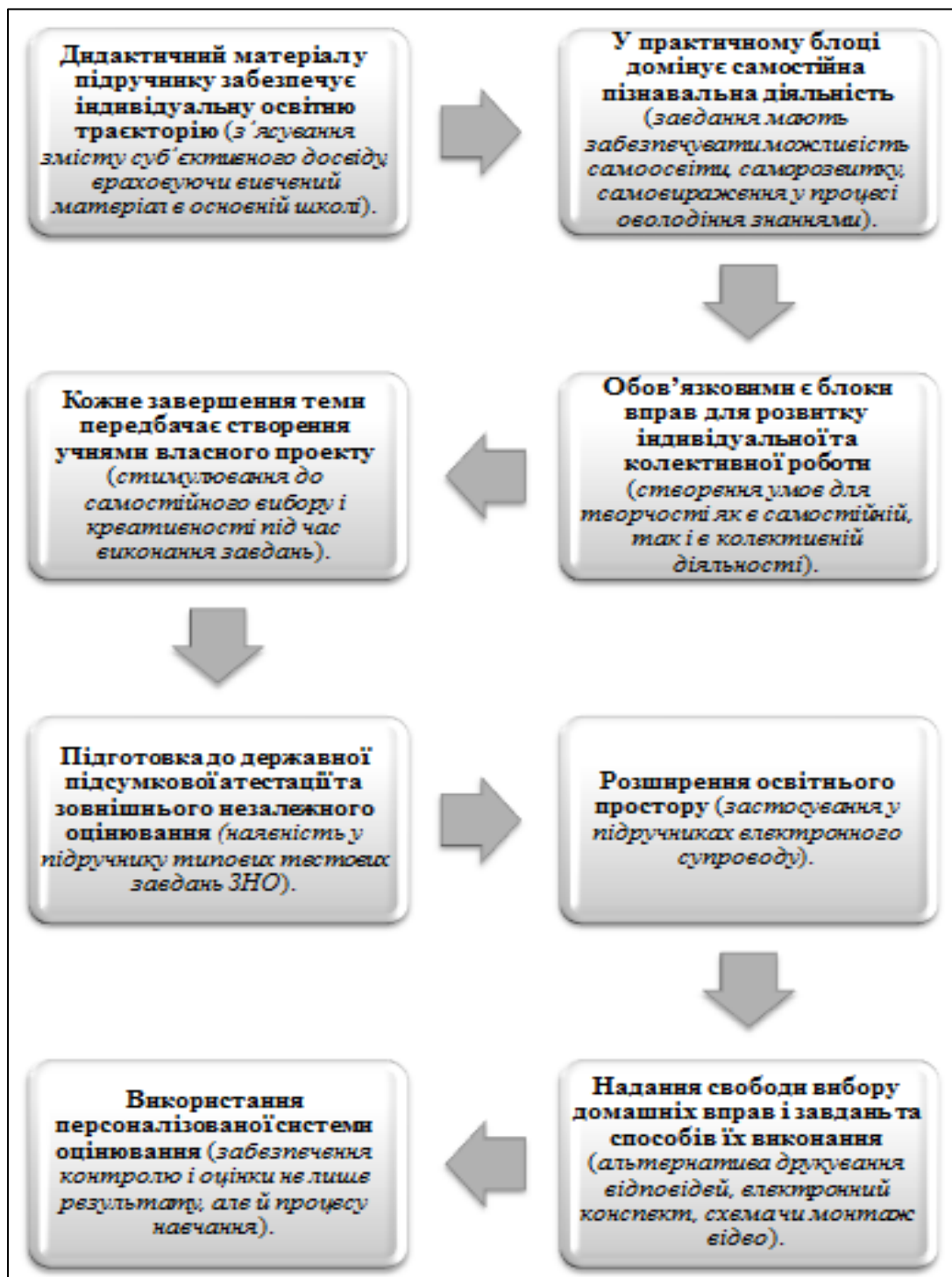


Рис. 3. Вимоги до розробки особистісно орієнтованого дидактичного матеріалу

є те, що на початку кожної теми виділено «цілевизначення» та «слово дня», що мотивує учнів, надає кожній темі особливого настрою. «Бесіда» сприяє актуалізації опорних знань з основної школи і враховує особистісний досвід старшокласників. Варіативні домашні завдання забезпечують право вибору учнів. У додатках вміщено програму самореалізації, словничок наголосів, тлумачний словник, пам'ятки та електронні джерела.

Підручники «Українська мова (рівень стандарту)» для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти (автори – В. Заболотний, О. Заболотний) містить розлогу навігаційну систему («Пригадаймо», «Зверни увагу», «Попрацюй в парах» «Проект», «Самоконтроль», «Готуймося до тематичного контролю»), що полегшує роботу з дидактичним матеріалом. Додатки містять пояснення щодо виконання деяких видів

завдань, орфоепічний словник, словник паронімів, наголосів, узагальнювальні таблиці.

Підручник «Українська мова (рівень стандарту)» для 10 класу закладів загальної середньої освіти (автор І. Ющук) містить цікаві інтерактивні вправи та перевірку знань за допомогою тестів. Підручник «Українська мова (рівень стандарту)» для 10 класу закладів загальної середньої освіти (автор С. Шевчук), на нашу думку, має вдалий теоретичний блок у вигляді схем і таблиць, однак практичний блок не передбачає диференціації та вибору завдань для учнів. У додатках вміщено словник синонімів, наголосів та лексичних помилок. Підручникам, на нашу думку, не вистачає електронного супроводу.

Профільне навчання передбачає поглиблене вивчення української мови. Зміст підручників «Українська мова (профільний рівень)» для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти (автори – С. Караман, О. Горошкіна, О. Караман, Л. Попова) забезпечує зв'язок із життям, спрямований на формування особистості старшокласника, розвиток його здібностей та обдарувань в аспекті індивідуальної мовотворчості [8, с. 204]. Прикметною ознакою підручників цього авторського колективу є спрямованість на формування предметної і ключових компетентностей учнів, що реалізується через добір особистісно важливих для учнів завдань, застосування особистісно й соціально важливих комунікативно орієнтованих ситуацій, спрямованих на оволодіння учнями практичним мовленнєвим досвідом [5].

Кожен параграф у підручнику починається «Мовним портфоліо», що передбачає виконання учнями проєкту. Рубрика «Буду я навчатись мови золотої» містить теоретичний матеріал, «Практикум» забезпечує учнів вправами та завданнями з теми, «Спілкування» виконує комунікативну функцію підручника, «Перевір себе» – рефлексійну функцію, «Уживайте правильно» сприяє культурі усного і писемного мовлення. Варіативні домашні завдання представлені лише в підручнику для 11 класу. Також розлогою в підручниках є електронна підтримка, що робить їх більш інформативними.

Цікавим, на нашу думку, є обрамлення питаннями в підручниках «Українська мова (профільний рівень)» для 10–11 класів» (автори – А. Ворон, В. Солопенко) до кожної теми саме на початку, адже навчання української мови в старших класах базується на узагальненні і систематизації вивченого, тому важливо було б почути думки учнів ще до повторення матеріалу для розуміння їхнього рівня. Вдалими також є рубрики «Ваш конспект» та «Ваш коментар», що полегшує роботу з підручником. Додатки містять тлумачний словник.

Висновки і пропозиції. Отже, перед авторами сучасних підручників української мови постає

проблема формування стійкої мотивації сучасних старшокласників до навчання. Використання дидактичного матеріалу має забезпечувати постійний інтерес учнів, враховувати їхні смаки й уподобання. Особистості необхідно розуміти, для чого їй потрібні знання, де їх можна застосувати. Тому формування мовленнєвої активності учнів, засвоєння знань щодо мовних одиниць має відбуватися через осмислення їхньої доцільності та ролі в текстах. Обов'язковою, на нашу думку, має бути рефлексія та оцінка навчання безпосередньо учнем – активним учасником освітнього процесу.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в комплексному аналізі системи особистісно орієнтованого навчання, адже успішність залежить не лише від дидактичного матеріалу в підручнику, але й уваги вчителя до аналізу й оцінки індивідуальної траєкторії кожного учня. Важливо, щоб старшокласники розуміли, що для них є найбільш ефективним та могли самостійно спроектувати й організувати освітній процес.

Список використаної літератури:

1. Бех І.Д. Особистісно орієнтоване виховання. Ін-т засобів навчання. Київ : Атіка, 1998. 204 с.
2. Горошкіна О.М. Зміст і структура сучасного шкільного підручника української мови в компетентнісному вимірі української освіти. *Проблеми сучасного підручника*. 2019. Вип. 22. С. 57–66.
3. Горошкіна О.М. Роль шкільного підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання української мови учнів ліцею. *Українська мова і література в школі*. № 3. 2018. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713193> (дата звернення: 07.10.2019).
4. Горошкіна О.М. Функції підручника української мови в компетентнісній парадигмі. *Studia Ukrainika Posnaniensia*. 2019. № 1. С. 93–102.
5. Горошкіна О.М., Новосолова В.І. Методичні рекомендації щодо навчання української мови у 5–11 класах закладів загальної середньої освіти (2018–2019 навчальний рік). URL: http://lib.iitta.gov.ua/714390/1/Метод.коментар_№4_2018.pdf (дата звернення: 07.10.2019).
6. Дика Н.М. Формування мовної особистості учня загальноосвітнього навчального закладу в умовах реалізації концепції нової української школи. *Молодий вчений*. 2017. № 11. С. 294–297.
7. Експертні висновки на проєкти підручників, поданих на конкурсний відбір проєктів підручників для 10 та 11 класів. URL: <https://imzo.gov.ua/konkursny-vidbir-proektiv-pidruchnykv-dlia-2-6-11-klasiv/konkursny-vidbir-proektiv-pidruchnykv-dlia-6-ta-11-klasiv/ekspertni-vysnovky-na-proekty-pidruchnykv-podanykh-na-konkursnyu-vidbir-proektiv-pidruchnykv-dlia-11-klasiv/> (дата звернення: 07.10.2019).

8. Караман С.О., Караман О.В. Проблема підручникотворення для профільної школи у науковому полі української лінгводидактики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 10 : Проблеми граматики і лексикології української мови*. 2012. Вип. 9. С. 202–206.
9. Караман С.О., Тихоша В.І. Технологія створення підручників і посібників для поглибленого вивчення української мови в гімназії. *Дивослово*. 2001. Вип. 4. С. 36–48.
10. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н.М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди». 2017. 206 с.
11. Словник-довідник з української лінгводидактики / Кол. авторів за ред. М.І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
12. Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, 17 травня 2019 р., м. Київ. Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т.О. Яценко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 373 с.

Ohar Yu. Implementation of a personally oriented approach in Ukrainian language tutorials for students of 10–11 grades

The article deals with the problem of implementation of personally oriented approach in Ukrainian language textbooks for students of 10-11 grades. The basic principles of the textbook construction (personal-motivational, differentiation and individualization, creativity, developmental training, cross-curricular relations, communicativeness) and change of accents concerning its basic functions are outlined. At present, the introduction of competency education into the educational process is relevant, so the cross-cutting feature of the modern Ukrainian language textbook is the focus on the formation of subject and key competences for students. Particular attention is paid to the problem of introducing a person-centered approach to the educational process, in which the material in the textbook for high school should not only increase the volume, systematize and summarize the studied, but also take into account the personal experience of the student, provide the opportunity for self-education, self-development knowledge, stimulate the choice and use of the most important learning tools for the student. The educational process should provide reflection, evaluation of learning as a subjective activity. Effective, in our opinion, when implementing a person-centered approach is the use of individual training programs that will provide the formation of research (search) thinking, organize small groups based on dialogue, games, trainings, creating the conditions for creativity in both independent and collective activity. Analysis of peculiarities of content, structure, model of teaching of Ukrainian language of students of 10-11 grades in the author's textbooks (standard level: O. Avramenko; O. Hlazova; N. Holub, O. Horoshkina, V. Novosolova; O. Zabolotnyi, V. Zabolotnyi; S. Shevchuk; I. Yushchuk; profile level: S. Karaman, O. Horoshkina, O. Karaman, L. Popova; A. Voron, V. Solopenko) was carried out on the basis of the advantages and methodological value of the subject-subject. a sound educational paradigm and the implementation of a person-centered approach.

Key words: textbook of Ukrainian, person-centered approach, textbook functions, content of the textbook, principles of textbook construction.

УДК [371.123+37.088.2]

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.24>**Д. О. Шутов**аспірант кафедри психології, педагогіки та філософії
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ЯК СУБ'ЄКТА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Статтю присвячено визначенню та обґрунтуванню сутності поняття професійної компетентності вчителя історії профільної школи в контексті його професійного зростання.

Дано характеристику поняттям «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність вчителя», «профільна школа», «професійна компетентність вчителя історії профільної школи», проаналізовано основні принципи та завдання профільного навчання в Україні.

Окреслене нормативне обґрунтування діяльності профільної школи в системі загальної середньої освіти та її важливість у процесі профорієнтаційної діяльності та професійної підготовки власних випускників – майбутніх фахівців. Акцентовано на статусі профільної навчального закладу як окресленої законодавчо освітньої системи, одного з важливих сегментів новітньої державної політики профорієнтаційного спрямування.

Завданням роботи визначалось відображення необхідних складників рівня фаховості вчителя історії профільної школи через призму складових елементів професійної компетентності вчителя-предметника з урахуванням специфіки діяльності профільного навчального закладу та його кадрових вимог до педагога як суб'єкта навчального та виховного процесу.

Автором підкреслюється важливість внутрішніх особистісних якостей вчителя у процесі власного професійного зростання, які стимулюють базовий розвиток його як педагога взагалі, так і конкретно предметний, визначений його спеціальністю. Описані ключові професійні вміння вчителя історії, оперування якими визначає як загальний рівень професійності, так і є стержневим вектором накопичення подальшого педагогічного досвіду. Визначені загальні вимоги до рівня знань вчителя історії як предметника.

Окреслені нормативні орієнтири предметної діяльності вчителя з огляду на вихідні положення освітніх програм з історії, як стандартного рівня, так і профільного.

Акцентовано на важливості роботи вчителя історії та його відповідальної ролі перед завданням формувати грамотність у трактуванні процесів історичного розвитку суспільства.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, профільна школа, компетентність вчителя історії профільної школи, вимоги до вчителя історії.

Постановка проблеми. Профільна школа є тим навчальним закладом, який має як найкраще готувати своїх учнів до їх власної майбутньої професійної діяльності. У контексті цього завдання профільний навчальний заклад спирається на відповідне освітнє законодавство та необхідну теоретичну та педагогічну основу, що відображають державні стандарти та вимоги, що дає право визначати власний профіль (профілі) навчання та видавати власним випускникам відповідні документи про їх освітній рівень.

Статус профільної школи визначає необхідність відповідності її вчителів певному рівню фаховості та досвідченості в педагогічній діяльності – професійній компетентності.

Процес розвитку суспільства, звертаючи увагу на його етапи, вирізняється своєю неоднозначністю, складністю та динамічністю. Доволі складною та суперечливою для розуміння може бути і сучасна історична дійсність, тому постає вчителя історії як була, так і продовжує залишатись важливою у процесі соціалізації підростаючого покоління.

З огляду на це актуальності набуває питання сутності професійної компетентності вчителя історії, яка допомагатиме здійснювати свої обов'язки в умовах фахових стандартів профільної школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної компетентності є предметом дослідження доволі широкого кола науковців, які досліджують багато аспектів з окресленої проблеми.

Компетентність як явище розглядається в працях С. Боднар, М. Голованя, А. Добровольської, О. Кириченко, І. Кубенка, М. Леонтьян, В. Омельченка, О. Пометун, Дж. Равена, Є. Садон та ін.

Питання професійної компетентності окреслене в працях М. Воликіної, Ю. Зінковського, О. Котенко, В. Кременя, Г. Ломакіної, І. Магазинчикової, М. Мазурок, Г. Мельниченко, Л. Оружі, В. Петрука, В. Плохій, В. Сластьоніна, В. Тернопільської та ін.

Професійна компетентність вчителя висвітлена в працях Л. Воронюк, О. Войтовської, Л. Дибкової, С. Дивногорцевої, А. Єрмоленка,

В. Краєвського, М. Мариновської, Є. Панасенко, А. Савельєва, Н. Сидоренко, В. Сластьоніна, Н. Стеніної, В. Ткаченко, М. Чаплак та ін.

Проаналізувавши джерельну базу, визначаємо факт доволі широкого висвітлення вище окресленої проблематики, натомість питання визначення професійної компетентності вчителя історії профільної школи вивчене дослідниками недостатньо.

Мета статті. Головна мета цієї роботи – визначити та обґрунтувати сутність поняття професійної компетентності вчителя історії профільної школи як суб'єкта навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. Наголошення на важливості постаті суб'єкта в соціальних процесах та його можливостей впливати на їх хід та динаміку є визначальною характеристикою концепції компетентності людини. Поняття «компетентність» (від англ. *competens* – належний, відповідний) з'явилося у педагогічній теорії порівняно нещодавно. Компетентність є сукупністю необхідних знань та умінь, які є необхідними для ведення успішної професійної діяльності. Вперше в радянському словнику це поняття визначається в 1983 р. [12]. Саме в ці роки педагогічна наука теоретично та практично користується цією дефініцією при дослідженні рівнів професіоналізму фахівців, у сфері менеджменту та управлінській діяльності, в освіті та самоосвіті [31, с. 236]. І вже в 90-х роках ХХ ст. поняття «компетентність» розглядається як наукова категорія в теорії освіти [12, с. 237].

У рамках нашої роботи компетентність розуміється як стан, як процес і як результат, де стан є фактичним показником, процес визначається формуванням та підвищенням рівня фаховості, а результат є рівнем, який можна проілюструвати завдяки певним критеріям. «Компетентність» є властивістю [28], «динамічною комбінацією знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [10].

Поняття «компетентність» визначене Міжнародною комісією Ради Європи як ключові та базові вміння, опори та опорні знання [1]. Узагальнюючи думки науковців, вважаємо, що компетентність є інтегральною характеристикою, вузловим поняттям, котре поєднує в собі «знання» та «навичкову» складові частини, містить напрям формування змісту освіти.

Компетентність містить комплекс функціональних та етичних цінностей, соціальних і поведінкових [34, с. 39].

У 80-х рр. минулого століття в працях Ю. Бабанського [4] та В. Сластьоніна [27] було вперше введено поняття «професійна компетент-

ність» як системна єдність знань, умінь та навичок, які є професійно значимими якостями особистості. Професійна компетентність (лат. *professio* – офіційно оголошене заняття; *compero* – досягати, відповідати, підходити) – «це сукупність знань і умінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва» [30, с. 142].

Визначаємо, що професійна компетентність – це комплекс знань, умінь та навичок, система компонентів, які відображають якісну характеристику діяльності фахівця з розумінням того, яким буде кінцевий результат. І рівень її, як наголошує В. Ткаченко, визначається ступенем об'єднання та залучення цих умінь інтегрально [31, с. 162]. Професійна компетентність містить інформаційну, комунікативну, науково-предметну, управлінську та методичну складові частину [14, с. 5]. Наслідуючи думки А. Ангеловського [3], Н. Болюбаш [5], С. Горбаня [6] та Н. Стеніної [28], визначаємо, що категорія «професійна компетентність» є результатом поєднання різних професійних якостей її суб'єкта та залежить від орієнтирів професійної діяльності.

На нашу думку, роль вчителя, без перебільшення, є ключовою константою в системі шкільної освіти. Працюючи, вчитель прагне зростати професійно, формувати та розвивати власну педагогічну компетентність незалежно від кількості років педагогічного досвіду. Професійно важливими якостями вчителя є професійна компетентність, професійні здібності та особистісні якості, які водночас є базовим професійним набором будь-якого вчителя, а зрештою, і очікуваним результатом для вчителя початківця.

Під професійною компетентністю вчителя науковці розуміють засіб для виконання покладених на нього професійних зобов'язань [32] та його професійно-особистісну характеристику [29, с. 142]. Вона є комплексним ціннісним утворенням, що поєднує знання з фаху, навички та якості особистості вчителя, спрямовані на професійне становлення та зростання [29, с. 143].

Нині політика держави у сфері освіти має чіткий перелік базових вимог до професійної компетентності вчителя, які на законодавчому рівні закріплені системою стандартів по кожному кваліфікаційному рівню [17]. Зміст професійної компетентності вчителя визначається кваліфікаційною характеристикою. Вона є нормативною моделлю компетентностей педагога [26, с. 36].

Зміст праці вчителя та його організаційний внесок у процес виховання можна оцінити, лише виокремивши та визначивши рівень творчого відношення до власної справи. Професійна компетентність вчителя містить свою визначальну

структуру [29, с. 143], у формувальній основі якої знаходяться такі складові компоненти: мотиваційний; когнітивний; операційний; рефлексивний; ціннісно-смысловий.

На думку Е.А. Панасенко, ідеал компетентності вчителя має власну теоретичну структуру, яка формується на базі трьох складових елементів: духовно-морального, громадянського та професійного [19, с. 12].

Джерелом, що формує цей ідеал, є існування цілепокладаючого впливу таких тенденцій: особистісної, де вчитель як творець вкладає щось особистісне, інтимне; загальнолюдської, що визначається вміннями вчителя органічно контактувати в середовищі будь-якої спільноти суспільства, реалізуючи свій власний потенціал; національної, в якій вчитель майстер чи молодий вчитель із дослідницьким азартом поринає у пласт національної історії, традицій та ментальних якостей [19, с. 12].

На нашу думку, компетентність педагога є похідною властивістю особистого професійного досвіду та досвіду роботи, що отриманий від інших вчителів.

Професійна компетентність вчителя-предметника містить базові знання з педагогіки та спеціальні знання з власного предмету та методики його викладання. Саме спеціальні знання, вміння та навички і визначають ключову відмінність між «предметниками». Формування професійної компетентності вчителя розпочинається під час навчання у ВНЗ і триває упродовж усього процесу професійного становлення.

Формально вчителем історії є випускник вищого навчального закладу, що здобув історичну освіту. Професійна компетентність вчителя історії зумовлена змістом його фахової діяльності та сукупністю професійних компетенцій, тобто спеціальних знань із предмета та методики його викладання, які водночас є тим фактором, який вирізняє діяльність вчителя історії від роботи інших вчителів-предметників. Дослідник Б. Жебровський визначає необхідність постійно бути на зв'язку з новелами історії [23].

Сучасний вчитель історії працює в умовах полікультурного та глобалізованого суспільства, що створює відповідні педагогічні проблеми, де «чутливі» теми створюють виклики в його діяльності [23], сенс якої полягає в необхідності навчати сучасного при вивченні особливостей минулого.

Одним із головних векторів сучасного освітнього реформування на рівні загальної середньої освіти визначаємо організацію профільного навчання учнів старшої школи. Основні підходи щодо організації освіти в старшій школі визначені законодавчо. Освітня реформа останнього часу визначає за школою одну з ключових позицій у подальшому професійному становленні випус-

кників. Старша школа має функціонувати як профільна, створювати відповідні умови для індивідуального розвитку школярів, формувати у них схильність до майбутньої професійної діяльності, старша школа є найліпшим проявом принципу особистісно зорієнтованого навчання (відбивається в Концепції профільного навчання у старшій школі (Наказ МОН № 1456 від 21.10.2013 р.) [22], ЗУ «Про освіту» (2017 р.).

Для визначення поняття «профільна школа» проаналізуємо такі допоміжні поняття: «профіль», «профільні предмети», «освітній профіль», «профільне навчання», «компетентність вчителя профільної школи», «профільна освіта», «профільна освітня система».

Словник О. Мельничука поняттям «профіль» визначає сукупність основних, типових рис, які характеризують професію. Як пояснює Н. Мазур, профільними визначаються ті предмети, що реалізують зміст та завдання навчання відповідно до кожного конкретного профілю, враховуючи при цьому використання дослідницької та проектної діяльності [13, с. 142].

Освітнє законодавство України пов'язує поняття освітнього профілю з визначенням типом освітнього закладу – ліцеєм, який забезпечує здобуття загальної середньої освіти III ступеня [9, ст. 9].

Нині важливість профільного навчання визначається можливістю проводити реальне і планомірне оновлення школи III ступеня, у зв'язку з чим пропонується враховувати індивідуальність кожного учня, його інтереси, нахили та здібності. Такий підхід має повністю реалізувати принципи особистісно-орієнтованого навчання, пропонує закласти фундамент до подальшої професійної самореалізації. Профільне навчання може здійснюватись у загальноосвітніх навчальних закладах різних типів: «<...> школах, гімназіях, ліцеях, коледжах, колегіумах, спеціалізованих школах із поглибленим вивченням предметів, навчально-виховних комплексах, опорних школах освітнього округу, міжшкільних навчально-виробничих комбінатах, ресурсних центрах, освітній потенціал яких використовується іншими закладами освітньої мережі району, позашкільних, професійно-технічних і вищих навчальних закладах тощо» [15].

І. Анісімов «компетентність вчителя профільної школи» характеризує як уміння вчителя планувати та організувати навчальну діяльність старшокласників у межах конкретного профілю, сприяти більш поглибленому вивченню його змісту, заохочувати та забезпечувати творчу діяльність учнів [21, с. 170].

На думку дослідника Б. Ренькас, профільна освітня система є суттєво відмінною щодо системи загальної освіти, що безпосередньо відображається у ступені психологічної готовності до навчання за профілем та рівнем вимог, які вима-

гаються профільною школою до особистості учня [24, с. 119].

Отже, на основі наведених дефініцій визначено, що профільна школа – це окреслена законодавчо освітня система, яка впроваджується діяльнісно в роботі ліцеїв, гімназій – загальноосвітніх навчальних закладів III ступеня, де є визначеним відповідний профільний напрям (напрями).

Основними профільними напрямами в Україні визнано такі: суспільно-гуманітарний, філологічний, природничо-математичний, технологічний, спортивний та художньо-естетичний.

Попередній виклад актуалізує на ролі вчителя в умовах профільної школи. Спираючись на чинники реалізації змісту профільної освіти, запропоновані А. Самодрином [25, с. 61], визначимо підвалини професійної компетентності вчителя в профільній школі [24, с. 120]: спрямовувати власну роботу на виховання індивідуальних освітніх суджень в учнів; реалізація в процесі освітнього процесу діяльнісного, ціннісно-смыслового та компетентнісного підходів; акцент на національні та культурно-ціннісні орієнтири; саморегуляція в умовах нелінійних цілісно-цивілізаційних змін; оволодіння саморефлексією; планування власної професійної діяльності; генерування ідей пізнавальної активності учнів та бажання вчитися.

Спираючись на розробку Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка [13, с. 141], яка стосується визначення відповідності між профільними напрямами та переліком навчальних предметів (що становлять базу загальної середньої освіти) та їх взаємного структурування, визначаємо історичний профіль складником суспільно-гуманітарного напрямку дисциплін.

Однією з визначальних особливостей, які становлять професійну компетентність вчителя історії, є володіння ним своєю дисципліною.

Важливим фактором у діяльності вчителя історії є необхідність у його компетентності реагувати на зміни в структурі навчальних програм із дисципліни «Історія», які відбуваються доволі часто. Наприклад, по факту оновлення програм з дисципліни «Історія» у 5–9 класах у 2017 р. кількість корегуючих, уточнюючих та оновлюючих програм дописів, становила 1276 (на 2-му місці після математики) [16]. Навчаючи свого предмета, вчитель історії має реалізовувати загальну мету базової загальної освіти, «яка полягає в розвитку та соціалізації особистості учнів, формуванні їхньої національної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення і поведінки, творчих здібностей, дослідницьких і життєзабезпечувальних навичок, здатності до саморозвитку й самонавчання в умовах глобальних змін і викликів» [16].

Згідно з основними положеннями мети шкільної історичної освіти вчитель історії має допомагати:

а) «формуванню вільної особистості, яка визнає загальнолюдські та національні цінності й керується морально-етичними критеріями та почуттям громадянської відповідальності у власній поведінці; б) вихованню засобами історії громадянської свідомості, зорієнтованої на патріотичне почуття приналежності до власної країни та до її спільних історичних, політичних і культурних цінностей, а також на демократичні пріоритети й злагоду в суспільстві; в) прищепленню толерантності й поваги до різних поглядів, релігій, звичаїв і культур, уміння знаходити порозуміння з іншими людьми задля досягнення суспільно значущих цілей» [16]. Предмети «Вступ до історії», «Історія України» та «Всесвітня історія», які викладаються у 5–11 класах (включаючи можливість існування різних факультативів, наприклад «Історія Полтавщини», чи тематичних гуртків, наприклад «Історико-краєзнавчий гурток «Пошук»»), вимагають від вчителя історії якісного володіння матеріалом дисципліни, вмінням його викладу та володінням методиками його навчання з акцентом на врахуванні фактору наскрізних ліній (фокусуванні уваги учнів на питаннях «екологічної безпеки», «громадянської відповідальності», «здоров'язбереження» та «підприємницької та фінансової грамотності» [18]); сприяти формуванню та розвитку в них комплексного показника рівня історичної освіти – історичної компетентності, яка містить такі елементи: хронологічну компетентність; просторову компетентність; інформаційну компетентність; логічну компетентність; аксіологічну компетентність [16].

У школах, де навчання історії визначається як профільне, професійна компетентність вчителя історії має визначатись своїм високим рівнем. Вчитель історії профільної школи має досконало знати свій предмет, на засвоєння якого учнями (за умови обрання ними історичного профілю), відповідно до навчальних програм, виділяється збільшена кількість навчальних годин у старшій школі. Вважаємо, що високі вимоги до вчителя пояснюються рівнем відповідальності навчального закладу перед освітніми вимогами, затвердженими законодавством України щодо статусу профільних шкіл, та суспільним запитом, який ґрунтується принципом якості та конкурентності.

Професійна компетентність вчителя історії профільної школи є результатом накопичення та подальшого взаємодоповнюючого співіснування таких показників: результативність фахової діяльності, мотивація саморозвитку та співіснування в єдності відповідних видів компетентностей.

З огляду на державні освітні стандарти та науковий доробок учених стосовно загальних вимог до вчителя профільної школи визначимо загальні вимоги до вчителя історії профільної школи. Вчитель історії профільної школи має знати: дже-

рельну базу освітнього законодавства та основні положення, в яких закріплені нормативи щодо профільного навчання – Концепцію профільного навчання в старшій школі [11]; Національну доктрину розвитку освіти в Україні; концепцію і статут профільної школи; основи особистісно орієнтованої педагогіки; наукову інформацію та зміст дисципліни «Історія» базового та профільного рівнів; порядок організації факультативних та елективних курсів з дисципліни «Історія»; методичку організації проектної, науково-дослідницької та пошукової діяльності учнів із дисципліни «Історія» [3]. Вчитель історії профільної школи має уміти: проектувати навчальний процес викладання та методи діяльності учнів у ньому; застосовувати різні види й форми діяльності учнів; застосовувати інноваційні форми, методи і засоби педагогічного діагностування, розробляти індивідуальні освітні програми з історії; з огляду на потреби і нахили учнів формувати логіку викладання профільних дисциплін; діагностувати і контролювати стадії особистісного та колективного розвитку; розробляти заходи корекційно-педагогічного впливу; формувати навички аналітичного мислення та самоорганізації; використовувати новітні інформаційні технології навчання; забезпечувати практичну спрямованість навчально-виховного процесу; формування універсальних компетенцій (інтелектуальної, комунікативної, пізнавальної, інформаційної, громадянсько-правової тощо); сприяти професійному самовизначенню учнів [3].

При обговоренні питання професійної компетентності вчителя історії варто також звернути увагу на такий її показник, як якість організованості вчителем навчально-виховного процесу. Цей показник є особливим ще й тому, що водночас відображає не лише стан та зміст наданої педагогом активності, а й її кінцевий висновковий результат. Дослідник М. Мазурок вважає цей критерій за реалізацію професійної компетентності вчителя, де також можна передбачити і спрогнозувати подальший розвиток особистісних та професійних навичок вчителя у процесі підвищення його кваліфікації [14, с. 58].

Процес передачі вчителем багажу власних знань для учнів є педагогічною діяльністю, яка покликана розвивати в учнів ті компетенції та вміння, які визначені державними освітніми стандартами та доповнені особистими морально-етичними цінностями вчителя. Викладання при цьому є прямим дидактичним засобом діяльності педагога.

Поєднання кваліфікаційної характеристики, яка визначена державою, з рівнем інтелектуальних можливостей педагога синтезуються в поняття «професіограма педагога». Вона за своєю сутністю є системним описом соціальних, психологічних та інших вимог до діяльності педагога. Вся

повнота кількісних та якісних фахових особливостей особи педагогічного працівника є моделлю особистості, що є відповідним поєднанням професіограми та кваліфікаційної характеристики.

Наступною складовою частиною категоріального апарату в системі педагогічної компетентності є «кваліфікація». Вона окреслюється рівнем професійності, який має допомагати вчителю у процесі виконання його прямих функціональних обов'язків.

Для якісного виконання навчально-виховної діяльності є професійні уміння. Серед них педагогічна теорія робить акцент на перцептивних, планувальних, адаптаційних, комунікативних, організаційних та гностичних вміннях. Окрім визначених професійних вмінь, важливими є ще особистісні якості вчителя історії, сумарна кількість яких визначає за їх власником високі шанси у професійному зростанні. Серед них: гуманність, темперамент, педагогічний такт, моральність, естетичні відчуття та інтелектуальні якості.

На основі вищезазначеного виділимо основні якості, що допоможуть вчителю історії профільної школи стати висококласним професіоналом: педагогічна самосвідомість, громадянська свідомість, демократизм, існування необхідних професійних знань, умінь і навичок, педагогічна майстерність, висока моральність та громадянські якості, індивідуальний стиль діяльності, педагогічна спрямованість особистості.

Важливим показником компетентісного рівня вчителя історії профільної школи є показники його володіння теоретичними знаннями про методичку, форми навчання, засоби збору, обробки та аналізу отриманої інформації, а також вміння планувати та організовувати власну діяльність та діяльність інших суб'єктів освітнього простору. У процесі власної діяльності, спираючись на думку С. Коди, вчитель історії профільної школи здійснює профільне навчання – «вид диференційованого навчання старшокласників відповідно до їх освітніх потреб, зумовлених орієнтацією на майбутню професію. Воно передбачає організацію навчання, за якою зміст однієї (рідше двох) освітньої галузі вивчається глибше і ширше, ніж це передбачено складовою частиною змісту загальної середньої освіти» [20, с. 126].

Серед особистих якостей вчителя історії як фахівця в умовах профільної освіти, зокрема, варто виділити тактовність, комунікабельність, схильність до роботи з дітьми старшої вікової групи, висока самодисципліна та вимогливість до себе.

Погоджуючись із думкою Е. Гуцу [8], визначаємо професійну компетентність вчителя історії як складне особисто-професійне утворення, яке підкреслює не лише особистість вчителя як фахівця, але і як вихователя та практичного психолога, який допомагає в особистісному зростанні та соці-

алізації учнів, використовуючи при цьому історичний досвід попередніх поколінь.

У рамках нашої роботи вважаємо професійну компетентність вчителя історії комплексно як якісний стан, як процесуальне явище та як висновковий результат, що відображають у сумі особистісну характеристику фахової відповідності на посаді. Цей комплекс якостей утворюється під час навчання у вищому навчальному закладі, відповідно до встановлених державою стандартів та професійних вимог, які розвиваються протягом усієї професійної діяльності через «навчання протягом життя», що є безумовною константою сьогодення.

Підсумувавши думки науковців щодо визначення понять «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність вчителя», професійну компетентність вчителя історії профільної школи розуміємо як інтегративну властивість особистості вчителя, яка є результатом процесу оволодіння необхідними фаховими знаннями, вміннями та навичками, умінням застосовувати їх у викладанні історії як одного з предметів, що формують структуру профільного навчання у профільній школі.

Діяльність у профільній школі – це постійний виклик для вчителя історії, щоб відповідати поставленим вимогам вчитель сам має стати творцем, дослідником, новатором [2, с. 50].

Висновки і пропозиції. Отже, постає вчителя історії, на нашу думку, є винятково важливою в плані роботи в формуванні в учнів важливих якостей щодо розуміння історичних процесів та причинно-наслідкових зв'язків між ними, виховання почуття толерантності та патріотизму, відчуття свободи та громадянської позиції.

Розвиток професійної компетентності вчителя історії є важливим процесом професійного зростання вчителя і водночас має ним вважатися як самоціль. Профільне навчання вважаємо важливим етапом допрофесійної підготовки учнів, тому якісна фахова діяльність вчителя історії повинна мати високий рівень.

Подальше викладення наукових положень має містити висвітлення структурно-критеріальної характеристики професійної компетентності вчителя історії профільної школи через визначення її рівневості. Визначаємо за важливе подальше накопичення теоретичної бази стосовно розвитку професійної компетентності вчителя за допомогою засобів самоосвіти, оскільки свідомо самоосвітня діяльність суб'єкта навчання є найефективнішою допоміжною складовою частиною особистісного розвитку. Інформальна освіта, на нашу думку, найближчим часом має отримувати акцентовану затребуваність в освітніх інституціях та державних стандартах.

Список використаної літератури:

1. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program. – OECD (Draft). URL: <http://www.deseco.admin.ch/> (Дата звернення: 14.10.2016); <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/889-19>.
2. Азмєєва С.Е. Роль шкільного методичного об'єднання вчителів у розвитку професійного потенціалу педагога / С.Е. Азмєєва, Н.А. Мовчан. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 4. С. 49–53.
3. Ангеловский А.А. Профессиональная компетентность как необходимое условие профессионализма (психолого-акмеологический анализ). *Актуальные вопросы современной педагогики: материалы Междунар. науч. конф.*, г. Уфа, июнь 2011 г. / ООО «Молодой ученый». Уфа : Лето, 2011. С. 7–13.
4. Бабанський Ю.К. Реформа школи (задачи, содержание, научно-теоретическое значение). Москва : Знание РСФСР, 1984. 48 с.
5. Болюбаш Н.М. Теоретичні засади формування компетентності майбутніх економістів. *Наукові праці [Чорноморського державного університету ім. Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]*. 2009. Т. 112, Вип. 99. С. 88–95.
6. Горбань С.І. Формування професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису з використанням інноваційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кременчук, 2017. 320 с.
7. Готовність учителя до роботи в профільній школі / НМЦ профільного навчання. URL: <https://sites.google.com/site/smcprofil/materials/readiness>.
8. Гуцу Е.Г. Когнитивний компонент в структурі професійної компетенції преподавателя высшей школы. *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 1.
9. Закон України «Про загальну середню освіту». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2017. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.help/law/651-xiv/edition28.09.2017/>.
10. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38-39, ст. 380. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
11. Концепція профільного навчання у старшій школі. *Інформ. збірник МОН України*. 2003. № 24.
12. Кубенко І.М. Що таке компетентність і як її розуміють в освіті. *Додаток до електронного журналу «Теорія та методика управління освітою»*. 2010. № 1.

13. Мазур Н.П. Нова концепція профільного навчання у старшій школі та її вплив на підготовку майбутніх вчителів інформатики. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 1. С. 139–148.
14. Мазурок М. Критерії та показники розвитку професійної компетентності педагогів у процесі підвищення їх кваліфікації. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 2. С. 57–60.
15. Москалик Г.Ф. Профілізація середньої ланки школи: питання та відповіді. Департамент освіти м. Кременчука. 2018. URL: https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1929480094025849&id=100008916312871.
16. Навчальні програми для 5–9 класів / МОН України. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>.
17. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.2013 р. № 665 / Заробітна плата. – 2013. URL: <http://www.zarplata.co.ua/?p=4739>.
18. Наскрізні змістові лінії / Кабінет Міністрів України. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/naskrizni-zmistovi-liniyi>.
19. Панасенко Е.А. Ідеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини ХІХ – початку ХХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Луганськ, 2001. 17 с.
20. Педагогічні науки. Освітні інновації. Збірник наукових праць Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2008. 359 с.
21. Пригодій М. Використання компетентнісного підходу при підготовці майбутніх вчителів до профільного навчання учнів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 3. С. 167–173.
22. Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі : Наказ МОН № 1456 від 21.10.2013 р. / Среднее образование. 2013. URL: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/.
23. Професійний портрет вчителя історії ХХІ ст. / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. 2012. URL: <http://www.iio.npu.edu.ua/component/content/article/4242-uncategorised/439-seminar-profesijj-portret-vchitelja-istorii-hhi-st>.
24. Ренькас Б.М. Місце та роль профільного навчання в розвитку сучасних загальноосвітніх шкіл. *Вісник Житомирського державного університету*. 2010. № 49. С. 118–122.
25. Самодрин А.П. Організація діяльності профільно-диференційованої школи. *Рідна школа*. 1998. № 6. С. 60–63.
26. Слостенін В.А. Рефлексивна культура і професіоналізм учителя. *Педагогічне образование и наука*. 2005. № 3. С. 37–42.
27. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–1980). URL: <http://www.sum.in.ua/s/rozvytok>.
28. Стенина Н.С. Формирование профессиональной компетенции иностранных студентов, обучающихся в высших художественных учебных заведениях России : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ин-т худож. образования Рос. акад. образования. Москва, 2007. 237 с.
29. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є.Р. Чернишова, Н.В. Гузій, В.П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. Є.Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.
30. Тинкалюк О. Дефініції понять «компетентність» і «компетенції» у педагогічній науці. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2006. № 9. С. 235–242.
31. Ткаченко В.М. Професійна компетентність вчителя фізики як особистісний ступінь сформованості його компетенцій / В.М. Ткаченко, Є.О. Черевань. *Фізико-математична освіта : науковий журнал*. 2017. № 3. С. 160–165.
32. Чаплак М. Сучасні тенденції формування професійної компетентності майбутніх педагогів / М. Чаплак, С. Котова. URL: http://www.rusnauka.com/4_SWMN_2010/Pedagogica/58932.doc.htm (Дата звернення: 14.10.2017).
33. Як оцінити компетентність студента-медика? Що оцінювати? / В.Г. Марічерета, О.П. Рогачевський, М.М. Каштальян та ін. *Проблеми екології і медицини*. 2017. Т. 21, № 1-2. С. 38–40.

Shutov D. Professional competence of the history teacher of the profile school as a subject of the educational process

The article is devoted to the definition and substantiation of the essence of the concept of professional competence of a teacher of history of a profile school in the context of his professional growth.

The article describes the concepts of “competence”, “professional competence”, “professional competence of the teacher”, “profile school”, “professional competence of the teacher of the history of the profile school”, the basic principles and tasks of profile education in Ukraine are analyzed.

The normative substantiation of the profile school activity in the general secondary education system and its importance in the process of vocational guidance and professional training of its own graduates – future

specialists are outlined. Emphasis is placed on the status of the profile educational institution as a delineated legislative and educational system, one of the important segments of the new state policy of vocational guidance.

The task of the work was to reflect the necessary components of the level of professionalism of the teacher of the history of the profile school through the prism of the components of the professional competence of the subject-teacher, taking into account the specific activity of the profile educational institution, and its personnel requirements for the teacher as a subject of educational and educational process.

The author emphasizes the importance of the inner personal qualities of the teacher in the process of his own professional growth, which stimulate the basic development of him as a teacher in general, and specifically subject, defined by his specialty. The key professional skills of the history teacher are described, the operation of which determines both the general level of professionalism and the core vector of accumulation of further pedagogical experience. The general requirements for the level of knowledge of the history teacher as a subject are defined.

The normative guidelines of the subject activity of the teacher with regard to the initial provisions of educational programs in history, both standard level and profile, are outlined.

Emphasis is placed on the importance of the work of the history teacher and his responsible role before the task of developing literacy in the interpretation of the processes of historical development of society.

Key words: *competence, professional competence, profile school, competence of the history teacher of the profile school, requirements for the history teacher.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.096

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.25>**О. І. Башкір**

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ПЕРСПЕКТИВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ КАФЕДР ПЕДАГОГІКИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено виявленню та систематизуванню перспективних напрямів розвитку кафедр педагогіки закладів вищої педагогічної освіти України в умовах сучасних викликів, а саме: подальше вдосконалення освітньої (на державному рівні, на рівні закладу освіти, на рівні кафедри) та науково-дослідної роботи кафедр (співпраця з опорними й шкільними кафедрами; розвиток інтеграційних процесів у суміжних галузях педагогічної науки; обґрунтування континууму навчання педагогічних працівників упродовж життя; узагальнення методів дослідної діяльності вчителя й освітянина-науковця тощо), формування конкурентоспроможних колективів (організація чіткої роботи кафедри; керівництво науково-педагогічним колективом; формування «команди» однодумців; удосконалення системи розподілу специфічних ролей між членами колективу кафедри; сприяння підвищенню рівня науково-методичної підготовки викладачів, створення умов для розкриття їхнього науково-дослідного потенціалу тощо), створення умов для особистісного зростання керівників кафедр (апробація новітніх методів керування кафедрою, урахування індивідуальних особливостей особистостей підлеглих, делегування повноважень; використання диференційованих підходів і стилів управління для різних груп працівників у різних ситуаціях; формування готовності до нововведень; надання консалтингових послуг тощо), розвиток стратегічного характеру управління кафедрою (розроблення стратегічного плану розвитку кафедри, налагодження контактів з освітніми установами, регіональними органами управління, Міністерством освіти і науки, Національною академією педагогічних наук України, Інститутом педагогіки НАПНУ; удосконалення системи й методів управління кафедрою, їхньої матеріально-технічної бази; вивчення ринків праці, освітніх, консалтингових і наукових послуг; організація комерційної діяльності; інтеграція кафедр педагогіки в структурі ЗВПО; покращення умов для підготовки управлінського резерву, створення асоціацій завідувачів педагогічних кафедр тощо).

Ключові слова: кафедра, педагогіка, перспектива, напрям, діяльність.

Постановка проблеми. Реформування вищої педагогічної освіти України в умовах євроінтеграційних процесів і реалізації державної політики у сфері загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016) здійснюється відповідно до завдань, висвітлених у законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про наукову й науково-технічну діяльність» (2015) тощо. Нормативними документами проголошено доцільність підготовки компетентного, умотивованого до змін учителя як носія гуманістичної філософії національних і загальнолюдських цінностей, коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини; упровадження в практику підготовки освітян наукоємних й інформаційних технологій; розробки спільних європейських площин цінностей, засад складної архітектури професійної підготовки науково-педагогічних і педагогічних кадрів; визначення єдиної методологічної платформи становлення нового вчителя на основі сенсовизначальних принципів і норм,

вироблених педагогікою впродовж її історичної еволюції тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування нової української школи визначально пов'язане з рівнем педагогічної освіти в країні. Тому й надзвичайно актуальною є проблема аналізу стану педагогічної освіти в Україні, її інституцій у сучасних умовах і прогнозування їх розвитку в майбутньому. Над питаннями стратегії розвитку педагогічної освіти працюють В. Бондар, Р. Вернидуб, Л. Вовк, Т. Дороніна, М. Елькін, С. Золотухіна, О. Ільченко, О. Коберник, Л. Міщик, О. Демченко, С. Ніколасенко, Д. Пашенко, О. Савченко, А. Сбруєва, М. Чепіль та інші, котрі безпосередньо чи то опосередковано торкаються питань кафедр педагогіки в структурі закладів вищої педагогічної освіти (ЗВПО).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У дослідженнях зазначених вище науковців виявлено різносторонню діяльність педагогічних кафедр ЗВПО України; визна-

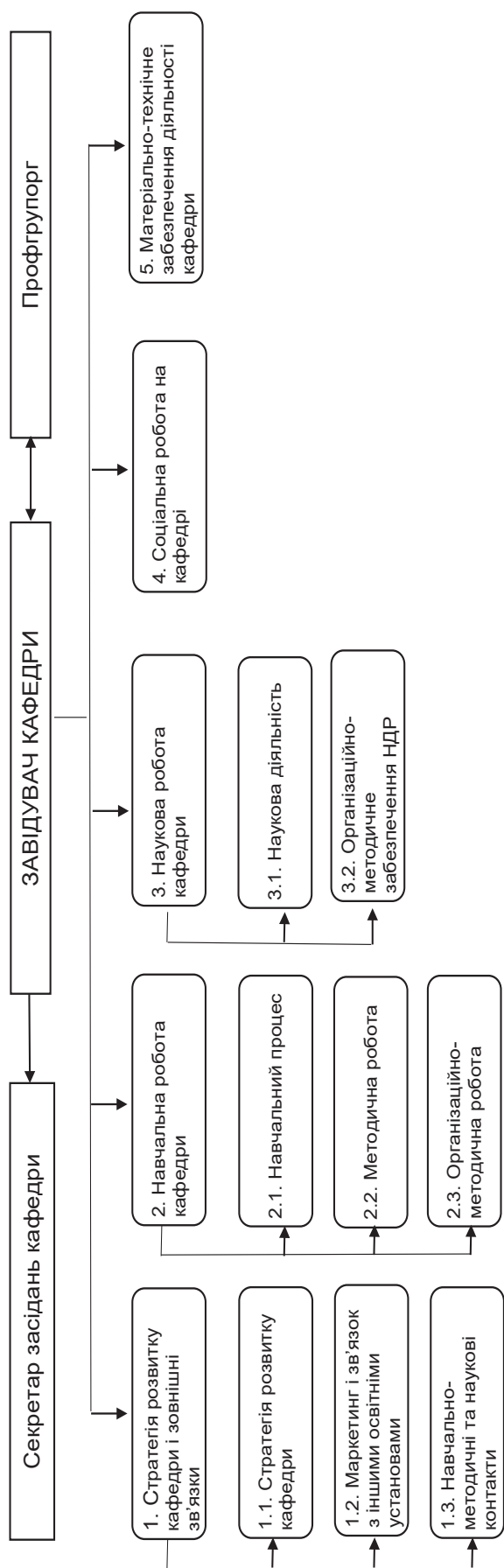


Рис. 1. Організаційно-функціональна структура управління кафедрою

чено необхідність прогресивних змін у сфері вищої освіти України через збереження її кращих традицій, важливість пошуків інноваційних механізмів і фінансово-економічних важелів її модернізації в умовах перманентних суспільних перетворень; визначено актуальними та своєчасними завдання науково-методологічного обґрунтування засад розвитку кафедри як базового елемента в системі управління навчальним процесом вищої школи; найважливішими для подальшої модернізації вищої освіти на рівні кафедри визнано кадровий аспект її організації, запровадження компетентнісних підходів, активних, інтерактивних, мас-медіа й інших сучасних технологій навчання, інтегрованих дисциплін тощо. Однак поза увагою дослідників залишилися питання тенденцій вдосконалення й осучаснення роботи педагогічних кафедр, що зумовило **мету** статті – виявити та систематизувати напрями розвитку кафедр педагогіки закладів вищої педагогічної освіти України.

Виклад основного матеріалу. Стратегія розвитку кафедри – це не лише керівництво до дії, це система цінностей і настанов, що існують на кафедрі, ставлення до роботи, розуміння майбутнього, прагнення до позитивних змін. На думку І. Цепової, розробка стратегії кафедри підпорядковується таким принципам: нормативності, динамічності, комплексності, колективної та особистісної відповідальності, рефлексії, публічності [6, с. 73].

Стратегія розвитку кафедр педагогіки в ЗВПО зумовлена перенасиченістю освітніх послуг державних і приватних ЗВО, підвищенням вимог до якості педагогічної освіти, новими технічними, методичними можливостями отримання освітніх послуг і потребами населення в їхньому різноманітті, конкурентністю закладів вищої освіти в боротьбі за потенційний контингент студентів, інтеграцією педагогічних дисциплін, безпосередньо спрямованих на підготовку вчителів і науково-педагогічних працівників, неузгодженістю роботи педагогічних кафедр із фаховими, відсутністю тісного зв'язку з іншими освітніми установами.

Як відомо, основне завдання кафедри – задоволення потреби в навчанні або підвищенні кваліфікації з використанням нових інформаційних технологій і якісного забезпечення навчального процесу. Адміністративний компонент кафедри мають забезпечувати, крім завідувача, призначені ним його ж заступники з навчальної, наукової, соціальної роботи, а також заступник, котрий відповідає за матеріальну базу й забезпечення навчального процесу. Основні функціональні блоки організаційно-функціональної структури управління кафедрою представлено на рисунку 1 [4, с. 91].

Кожен блок складається з ключових елементів, котрі сприяють якості та результативності роботи

кафедри відповідно до завдань відповідного блоку. За кожним елементом закріплений певний співробітник кафедри, який здатен виявити відповідальність, ініціативу, організаційні здібності та власну майстерність. За кожним елементом поданої вище структури управління кафедри проєктуються цільові завдання, оперативні й перспективні заходи, система контролю.

На сучасному етапі розвитку освіти найважливішою ланкою в управлінні кафедрою є *розробка стратегії її розвитку* й зміцнення зовнішніх зв'язків, яка охоплює такі функціональні завдання:

- розробка стратегії розвитку кафедри;
- маркетинг і зв'язок з іншими освітніми установами (підтримка зв'язків зі школами, які, по суті, є ринком праці для випускників педагогічних ВНЗ, регіональними органами управління, вивчення ринку освітніх послуг, надання консалтингових і наукових послуг у формі консультацій, семінарів, курсів, аспірантури та докторантури тощо);
- налагодження й розвиток навчально-методичних і наукових контактів (підтримка міжнародних зв'язків, участь у відкритих міжкафедральних, регіональних, національних, міжнародних проєктах з метою розробки ефективних навчально-методичних комплексів, організація опорних кафедр задля обміну досвідом споріднених кафедр міста, області, країни).

Аналіз досвіду науково-педагогічної діяльності педагогічних кафедр на кожному з виокремлених етапів, урахування сучасних викликів дали можливість окреслити перспективні напрями її розвитку.

Перший напрям пов'язаний з *освітньою діяльністю* кафедри. Сучасні реалії зумовлюють об'єктивну потребу формування компетентного, умовленого до змін учителя як носія гуманістичної філософії національних і загальнолюдських цінностей, провідника позитивних змін, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Це *на державному рівні* передбачає розроблення й упровадження нової концепції підготовки педагогічних працівників за сучасними перспективними професіями, зокрема андрагог, асистент учителя, фасилітатор, тьютор; *на рівні закладу освіти* – оновлення механізму підготовки викладачів, працівників освіти в умовах формальної, неформальної, інформальної освіти; організації взаємодії зі структурними одиницями комплексу ЗВПО з метою педагогізації та професіоналізації його освітнього простору; *на рівні кафедри* – постійний пошук інноваційних видів діяльності (створення наукових шкіл, створення інтегрованих програм, упровадження нових форм контролю знань, дотримання принципів Smart-освіти, комерціалізації освітніх послуг, технологізації навчального процесу тощо).

Актуальною в сучасних умовах і такою, що потребує постійного вдосконалення, є *науково-до-*

слідна робота: співпраця з опорними й шкільними кафедрами з метою забезпечення необхідного наукового рівня підготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів й обміну передовим досвідом; розвиток інтеграційних процесів у суміжних галузях педагогічної науки; обґрунтування континууму навчання педагогічних працівників упродовж життя; узагальнення методів дослідної діяльності вчителя й освітянина-науковця; розроблення сучасної моделі педагогічної професії в контексті потреб суспільства та глобальних технологічних змін; підготовка тендерних пропозицій на виконання науково-дослідної роботи, організація маркетингу; стимулювання викладачів кафедри до здійснення проєктної діяльності, розміщення статей у журналах, що входять до міжнародних наукометричних баз Scopus, Web of Science, Index Copernicus тощо; реєстрація та створення власних авторських профілів викладачів кафедри в міжнародних наукометричних базах Scopus, ResearcherID у Web of Science, Index Copernicus, пошуковій системі Google Академія, у соціальних наукових мережах Mendelley, Research Date тощо.

Розвиток науково-педагогічної діяльності кафедр педагогіки в сучасних умовах пов'язаний також із *формуванням колективу кафедри*: організація чіткої роботи кафедри; керівництво науково-педагогічним колективом; формування «команди» однодумців; удосконалення системи розподілу специфічних ролей між членами колективу кафедри; сприяння підвищенню рівня науково-методичної підготовки викладачів, створення умов для розкриття їхнього науково-дослідного потенціалу, участі в міжнародних науково-дослідних проєктах, отриманні грантів та інвестицій; організація стажування викладачів, аспірантів, докторантів за кордоном; створення рейтингової системи оцінювання діяльності кожного викладача зокрема й кафедри загалом.

Важливим напрямом подальшого вдосконалення науково-педагогічної діяльності кафедр педагогіки є створення умов для *особистісного зростання їхніх керівників*, що передбачає апробацію новітніх методів керування кафедрою, урахування індивідуальних особливостей особистостей підлеглих, делегування повноважень; використання диференційованих підходів і стилів управління для різних груп працівників у різних ситуаціях; формування готовності до нововведень; надання консалтингових послуг; здійснення діагностики професійного потенціалу завідувача; реалізацію лідерських якостей тощо.

Перспективним напрямом науково-педагогічної діяльності кафедр педагогіки в умовах сучасних викликів є забезпечення *стратегічного характеру управління кафедрою*: розроблення стратегічного плану розвитку кафедри, налагодження контактів з освітніми установами, регі-

ональними органами управління, Міністерством освіти і науки, Національною академією педагогічних наук України, Інститутом педагогіки НАПНУ; удосконалення системи й методів управління кафедрами, їхньої матеріально-технічної бази; вивчення ринків праці, освітніх, консалтингових і наукових послуг; організація комерційної діяльності; інтеграція кафедр педагогіки в структурі ЗВПО; покращення умов для підготовки управлінського резерву, створення асоціацій завідувачів педагогічних кафедр тощо.

Висновки та перспективи подальшого розвитку дослідження. Вибудова подальшої стратегії розвитку кафедр педагогіки в ЗВПО має враховувати перенасиченість ринку освітніми послугами, що надаються як державними, так і приватними закладами вищої освіти, підвищення вимог до якості педагогічної освіти, нові технічні, методичні можливості отримання освітніх послуг і потреби населення в їхньому різноманітті, конкуренцію закладів вищої освіти в боротьбі за потенційний контингент студентів, інтеграцію педагогічних дисциплін, безпосередньо спрямованих на підготовку вчителів і науково-педагогічних працівників, неузгодженість роботи педагогічних кафедр із фаховими, відсутність тісного зв'язку з іншими освітніми установами.

Серед перспективної тематики подальших наукових досліджень порушеної проблематики визначено з'ясування особливостей організації роботи педагогічних кафедр у непедагогічних ЗВО; визначення внеску кафедр педагогіки ЗВПО в розбудову вітчизняної освіти.

Список використаної літератури:

1. Башкір О.І. Загальна характеристика кафедри як структурного підрозділу вищого навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. № IV(49). С. 7–11. URL : http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped_psy_iv_49__103.pdf.
2. Башкір О.І. Місце педагогіки в системі педагогічної освіти України в історичному дискурсі XIX – початку XX ст. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3–4 (18–19). С. 43–56. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/453>.
3. Золотухіна С.Т. Напрями роботи кафедри педагогіки: досвід і перспективи. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2015. Вип. № 50. С. 182–190. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2015_50_22.
4. Резник С.Д. Управление кафедрой : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : ИНФРА-М, 2005. 635 с.
5. Сбруєва А.А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2008. Вип. 37. С. 38–42.
6. Цєпова І.В. Стратегії роботи й перспективи розвитку кафедри (на прикладі кафедри теорії й методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі). *Матеріали науково-практичного семінару деканів і завідувачів кафедр* / За ред. А.І. Прокопенка. Харків, 2011. С. 70–83.

Bashkir O. Promising tendencies in the development of general pedagogy departments of institutions of higher pedagogical education

The article deals with the identification and systematization of the promising directions of Pedagogy departments development in Ukrainian institutions of higher pedagogical education under the conditions of modern challenges, namely: further improvement of the educational (at the state level, at the level of the educational institution, at the department level) and scientific research work of the departments (cooperation with the hub and school departments; development of the integration processes with the related branches of pedagogical science; grounding the continuum of the life-long learning for educators; generalizing the methods of teachers' and educator-scientists' research activities, etc.), formation of competitive academic staff (organization of the efficient work of the department; management of academic staff; formation of the like-minded «team»; improvement of the system of distributing specific roles among the members of the department staff; promotion of upgrading teachers' scientific and methodological training, creating conditions for realization of their scientific and research potential etc.), creation of the conditions for personal growth of department heads (approbation of the newest methods of department management, taking into account the individual characteristics of subordinates' personalities, delegation of authority; application of differentiated approaches and management styles for different groups of employees in different situations; formation of readiness for innovations; providing consulting services etc.), development of the strategic character of department management (development of the strategic plan for department development, establishment of contacts with educational institutions, local authorities, Ministry of Education and Science, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Pedagogy of NAPS; improvement of the system and methods of department management, their material and technical resources; study of labour markets, educational, consulting and scientific services; organization of commercial activities; Pedagogy departments integration in the structure of institutions of higher pedagogical education; improving the conditions for the preparation of the management reserve, creating associations of pedagogical department heads, etc.).

Key words: department, pedagogy, prospect, direction, activity.

УДК 371.311

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.26>**О. С. Белякова**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди**Л. М. Макар**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІНТЕРВЕНЦІЙ

Статтю присвячено дослідженню особливостей профілактичної діяльності із запобігання виникнення адикцій; розглянуто сутність і зміст адиктивної поведінки; досліджено теоретичні основи соціальної профілактики адиктивної поведінки дітей і молоді; проаналізовано форми, методи і принципи соціальної профілактики адиктивної поведінки дітей і молоді; досліджено особливості здійснення профілактичної роботи із використанням соціально-педагогічного тренінгу як технології профілактики адиктивної поведінки й найважливішого способу, що дає змогу здійснювати соціально-педагогічний супровід соціалізації на основі ідеї про оптимізацію умов для створення і усвідомлення життєвого досвіду; визначено, що соціально-педагогічний супровід має виступати як комплексна технологія, особливо культура підтримки і допомоги особистості у вирішенні завдань розвитку, соціалізації; висвітлено особливості соціальної роботи з профілактики адиктивної поведінки дітей і молоді; розкрито сутність соціальної інтервенції; визначено поняття соціального впливу, який у практиці соціальної роботи трактується як двосторонній процес взаємодії спеціаліста (соціального працівника) і клієнта в різних підсистемах соціальної сфери, що здійснюються з метою вирішення соціальних проблем.

Встановлено, що адиктивна поведінка дітей і молоді є об'єктом адміністративного впливу, що здійснюється в навчальних закладах за допомогою соціальних технологій профілактики. На окремі групи населення, які мають ризик розвитку адиктивної поведінки, орієнтовано вибіркові профілактичні втручання, які здійснюються на рівнях сім'ї, навчального закладу, поза сім'єю та поза навчальним закладом. Доведено, що високий рівень поширеності алкоголізму, залежності від наркотиків, зростання поведінкових адикцій, низька ефективність примусового лікування, низький рівень системи реабілітації є підґрунтям для проведення втручання в технології профілактики адиктивної поведінки, що дасть можливість диференціювати заходи в навчальних закладах, сім'ї, за місцем проживання та серед груп високого ризику розвитку адикцій, груп, що мають ризик захворювання й серед великих однорідних груп населення, що не мають ризику розвитку залежності.

Ключові слова: профілактика, адиктивна поведінка, адикції, інтервенція, соціальна робота, соціальний працівник, соціальний вплив, втручання, наркотична залежність, технології соціальної роботи.

Постановка проблеми. Сприяючи суспільним змінам, розвиткові, соціальній єдності та зміцненню здатності до самостійного функціонування людей у суспільстві, соціальна робота є практичною професією. Спираючись на теорії соціальної роботи, суспільні і гуманітарні науки, спеціалізовані знання, соціальна робота залучає людей до вирішення життєво важливих проблем і підвищення благополуччя.

Технологія організації профілактики адиктивної поведінки включає мету, організацію процесу, методи й засоби, мотивацію учасників, безперервне підвищення кваліфікації спеціалістів, методи оцінки результатів.

Профілактика адиктивної поведінки як технологічний процес має будуватися на принципах:

науковості і своєчасності, що передбачає введення в практику роботи науково обґрунтованих й експериментально перевірених нововведень, нових методів і підходів до вирішення проблеми формування незалежної поведінки; системності як принципу організації профілактики, що передбачає роботу з усіма суб'єктами, засновану на взаємодії установ і організацій, що займаються профілактичною роботою, при цьому чітко розмежовуючи функції (організація профілактики залежної поведінки серед дітей і молоді в рамках соціально-педагогічних комплексів); оптимізації як досягнення цілей з мінімальними витратами часу і сил суб'єктів процесу профілактики з урахуванням ефективної роботи; диференційованості; якісної оцінки результатів профілактичної роботи.

Використання соціальних технологій профілактики адикцій сприяють формуванню негативного ставлення дітей і молоді до вживання алкоголю, тютюну та психоактивних речовин. На наш погляд, повний пріоритетний шлях профілактики – навчання дітей і молоді конструктивної взаємодії з оточуючими людьми. Це допомагатиме молоді самореалізовуватися в житті.

Повноваження й законність соціальної роботи полягають в її інтервенції в сфері, де люди взаємодіють зі своїм середовищем. У теорії і практиці соціальної роботи термін «інтервенція» узгоджується з такими поняттями, як: профілактика, психотерапія, консультування, медіація, соціальне планування. Цей термін відображає сутність процесів змін, розвитку і пошуку ресурсів.

Інтервенції соціальної роботи являють собою багаторівневу систему управління ситуацією на мікро-мезо- і макрорівнях. Це пов'язано з якісною зміною моделей допомоги, розширенням груп клієнтів. У сучасній технології соціальної роботи склалася певна логіка роботи з клієнтом, яка передбачає послідовність дій, при цьому логіка дій не залежить від суб'єктності клієнта. Розуміння складної життєвої ситуації клієнта соціальним працівником є найважливішим технологічним елементом роботи, що дає змогу професіоналу об'єктивно підходити до оцінки проблемної ситуації та побудови необхідних інтервенцій, які дають можливість адресно здійснювати необхідну підтримку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що соціально-педагогічні аспекти профілактики адиктивної поведінки розглядають Г. Золотова, О. Тютюнник, Т. Мартинюк, Н. Максимова, О. Мурашкевич, М. Окаринський, Н. Пихтіна, С. Толстоухова, О. Удалова, І. Шишова та інші. Технологічним розробкам профілактики адикцій присвячені дослідження Т. Андрєєвої, Н. Зимовець, К. Красовського, І. Сомової, Т. Федорченко, Т. Яценко. Девіантна поведінка вивчалася широким колом вітчизняних та зарубіжних науковців. Так, зокрема, соціально-педагогічний аспект девіантної поведінки дітей і молоді досліджували С. Бадмаєва, І. Зверєва, А. Капська, А. Мудрик, Т. Федоренко. Різноманітні аспекти феномена «психосоціальної інтервенції» розглядали сучасні провідні вітчизняні та зарубіжні науковці: Н. Гусак, М. Дмитренко, Н. Іванова, Ю. Клейберг, К. Петрова, І. Фурманов, Н. Фурманова, В. Чорнобровкін та інші.

Мета статті. Головна мета цієї роботи – дослідити особливості здійснення профілактичної роботи, спрямованої на запобігання виникнення адикцій серед дітей і молоді, використовуючи технології профілактики із застосуванням інтервенцій.

Виклад основного матеріалу. Багато соціологічних, психологічних та педагогічних досліджень свідчать про те, що рівень загальної й професійної культури молоді не є достатнім через збільшення різних проявів залежної поведінки. На жаль, нині в навчальних закладах (школах, професійно-технічних училищах та ВНЗ) виховна робота з профілактики адикцій характеризується недостатньою організацією, майже не проводяться спеціальні діагностичні процедури, не створюються умови для розробки соціальних механізмів і способів управлінського впливу на адиктивну поведінку молоді.

Адиктивна поведінка є багатофакторним явищем тому, що причини адикцій складні й багатоаспектні. Це перш за все загальне погіршення соціально-економічного стану в країні. Під впливом адикцій відбувається деградація особистості, яка включає емоційні розлади, розлади інтелектуальної сфери, а також вольову деградацію.

Одним з головних методів у боротьбі з адикцією є профілактика, яка визначається як система комплексних державних і суспільних, соціально-економічних і медико-санітарних, психолого-педагогічних і психогігієнічних заходів, спрямованих на попередження захворювань і зміцнення здоров'я.

Виділяють первинну профілактику, яка спрямована на запобігання вживання психоактивних речовин, і вторинну, націлену на виявлення осіб, які почали вживати психоактивні речовини.

Ризик залежної поведінки є наслідком протиріччя у психологічному розвитку й соціалізації. Ці протиріччя здебільшого носять передбачуваний характер і виникають як прояв вікових закономірностей розвитку, а не унікальних особливостей життєвого шляху. Щоб забезпечити ефективну профілактику, доцільно не інформувати про шкоду й небезпеку психоактивних речовин, а створювати умови для того, щоб протиріччя успішно вирішувалися іншими, більш ефективними способами. Це здійснюється в ході соціально-педагогічного супроводу соціалізації дітей і молоді.

Створення умов для усвідомлення життєвого досвіду як передумови особистісного розвитку, а не допомога у вирішенні конкретних проблем є основним шляхом реалізації соціально-педагогічного супроводу соціалізації дітей і молоді.

Це положення засноване на ключовому протиріччі в соціалізації дітей і молоді: дуже малий життєвий досвід для інтеграції в сучасне суспільство дорослих у поєднанні з прагненням його набуття, але з недостатністю адекватних засобів для цього.

Соціально-педагогічний тренінг – це найважливіший спосіб, який дає змогу здійснювати соціально-педагогічний супровід соціалізації на основі ідеї про оптимізацію умов для створення й засвоєння життєвого досвіду. Він являє собою активне соціально-психологічне навчання через моделю-

вання в міжособистісній взаємодії умов для накопичення досвіду.

Саме тренінг дає можливість, з одного боку, розвивати широке коло соціальних навичок, здібностей до самопізнання й саморегуляції, та, з іншого боку, є заходом емоційно яскравим та захоплюючим.

Особливістю соціально-педагогічного тренінгу є те, що він спрямований не лише на вирішення вже наявних проблем учасників, а ще й на профілактику їх виникнення у майбутньому за рахунок наданої їм можливості навчитися вирішувати проблеми.

Порівняно з іншими способами надання соціальної допомоги особистості, яка опинилася в складних життєвих обставинах, поняття соціально-педагогічного супроводу є значно ширшим та включає в себе більше видів діяльності.

Соціально-педагогічний супровід трактується як робота, спрямована на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей і молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу [2].

Соціально-педагогічний супровід, спрямований на створення соціальних умов для задоволення законних інтересів, свобод, реалізації прав дитини на освіту, її розвиток, виховання, сприяє адаптації дитини до умов соціального середовища [4, с. 142].

В основі складної взаємодії між суспільством та особистістю, результатом якої і є адиктивна поведінка, лежать перешкоди на шляху досягнення мети, внутрішнього комфорту та особистісного задоволення.

Моделюючи соціально-педагогічний супровід девіантних підлітків необхідно враховувати складові елементи його здійснення: вивчення особистості, яка схильна до відхилень у поведінці (діагностика проблеми); корекційна робота (проведення групової тренінгової роботи, використання відповідних технологій); індивідуальні консультативні бесіди; просвітницька робота щодо здорового способу життя, нормативної поведінки в суспільстві; розв'язання внутрішніх і зовнішніх конфліктів [4, с. 143].

Соціально-педагогічний супровід має виступати як комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги особистості у вирішенні завдань розвитку, навчання, соціалізації.

У системі соціальної роботи соціальна діяльність передбачає свідоме проникнення у ситуацію, що склалася з тією метою, щоб отримати бажані зміни в інтересах клієнтів. Відповідно, соціальна робота на будь-якому рівні діяльності її суб'єктів може розглядатися як втручання в ситуацію клієнта. Як реакція спеціалістів на соціальні проблеми та відхилення в поведінці людей висту-

пають інтервенції, які покликані долати їх під час здійснення професійної діяльності. Залежно від конкретної ситуації клієнта в соціальній роботі застосовуються різні численні втручання на різних її рівнях.

Під час здійснення інтервенції соціальний працівник втручається в ситуацію, що виникає серед його клієнтів, незалежно від їхньої волі з метою захисту потерпілого. Це може бути захист інтересів дитини або заступництво соціального працівника за психічно хворого чи за немічну людину. Важливо наголосити, що ця форма соціальної роботи застосовується навіть тоді, коли клієнти через душевний стан чи хворобу не бажають, а інколи й протидіють інтервенції.

Інтервенція застосовується соціальним працівником у разі безпорадності клієнта. Користуючись правовими або іншими нормами, соціальний працівник стає на захист людини, яка має або може мати неприємності. Лише у разі, коли неможливо захистити безпорадну людину іншим чином, дозволена інтервенція в соціальній роботі.

Трапляється, що особи, яким потрібна допомога, можуть нашкодити собі самі. Йдеться, наприклад, про психічно невірноважених людей, людей, схильних до глибокої депресії, наркоманів. Їхня агресивна поведінка виявляється в наведенні безладу у помешканні, вони не ведуть домашнього господарства, не виходять на вулицю, занедбані і неприємні для оточуючих, погрожують іншим людям. Ці особи в такому стані можуть нашкодити власному здоров'ю, а також можуть залишитися без матеріальних основ життя.

До групи осіб, які потребують активного втручання соціального працівника, належать перш за все діти, люди похилого віку, хворі та психічно невірноважені люди, а також ті, які піддавалися сексуальному насиллю, яких експлуатували фізично, вони не можуть жити своїм життям й розвиватися як індивідууми.

Профілактичні заходи варіюються залежно від характеру й причин соціальних відхилень. В узагальненому вигляді профілактичні заходи можуть бути визначені як нейтралізуючі, компенсуючі, такі, що попереджують виникнення обставин, які призводять до соціальних відхилень; заходи подальшого контролю за проведеною профілактичною роботою. З цього випливає, що профілактика має проводитися у формі технологічних, запланованих дій, спрямованих на досягнення бажаного результату, відвернення можливих проблем і спостереження за подальшим станом соціального об'єкта.

Соціальні працівники у різних службах та організаціях виконують різні ролі і, звісно, їхні дії не випадкові, вони підпорядковані певній стратегії. Стратегію втручання (інтервенцію) застосовують у разі, коли клієнт не дає згоди, не здатний самостійно вирішити свою проблему [6, с. 99].

Інтервенції – фахове поняття сучасної соціальної роботи, їх мета – допомогти індивідам змінити своє життя, допомогти поліпшити середовище, в якому функціонують люди.

Нині в нашій країні спостерігається розвиток соціальної роботи, про що, зокрема, свідчить створення нових соціальних служб і центрів. Процес соціальної роботи має свою логіку, адже він спрямований на піднесення якості життя клієнтів соціальної роботи.

Інтервенції – це загальні підходи до процесу надання допомоги, які були виділені в ході вивчення завдань, які виконують соціальні працівники у своїй щоденній діяльності. Інтервенції (стратегії втручання) поділяють на: пряме втручання (догляд, соціально-психологічне консультування, навчання, зміна поведінки); втручання, спрямоване на зміну системи (планування, адміністрування, збір даних, управління, дослідження) та комбіноване втручання (сприяння роботі групи, вулична робота, мобілізація, представництво інтересів, консультування, допомога іншим фахівцям).

Суть втручання полягає у здійсненні впливу як основи інтерактивної діяльності спеціаліста, спрямованої на клієнта. Вплив постає як процес створення умов для розвитку особистості або системи. Це засіб для забезпечення ефективності у просуванні до поставленої мети за допомогою відповідних методів.

Едді ван Авермат дає таке загальне визначення соціального впливу: «Соціальний вплив – це дія однієї людини (або людей) на поведінку іншої людини» [1, с. 688].

Ф. Зімбардо визначає поняття соціального впливу так: «Процес соціального впливу передбачає таку поведінку однієї людини, яка має своїм наслідком або метою зміну того, як інша людина поводить себе, що відчуває або думає стосовно деякого стимулу. Стимулом може виступати будь-яка соціально значуща проблема, продукт, дія» [3, с. 16].

Соціальний вплив – це процес взаємодії людей, в якому передбачається така поведінка однієї людини, яка має своїм наслідком або метою змінити поведінку, почуття або думки іншої людини з приводу якогось явища, об'єкта, події [5, с. 350].

Соціальний вплив є основою найактуальніших суспільних процесів: пропаганди здорового способу життя, екологічної грамотності, інноваційних процесів у соціально-реабілітаційній сфері тощо. Він пронизує все людське життя. У взаєминах з оточуючими ми виступаємо або суб'єктом, або об'єктом впливу [5, с. 350].

Кожна людина, яка є складником соціального світу, не в змозі уникнути впливів з боку інших. Особистість – це та сторона людини, яка є джерелом впливу і сама прагне здійснити вплив на інших з метою зробити їх своїми прихильниками,

змусити здійснити якийсь вчинок, розділити точку зору і навіть життя [5, с. 351].

Процес інтервенції відбувається всупереч волі або без згоди особи, яка страждає, і в цьому полягає складність його проведення. Цей процес пов'язаний з правовим або психічним тиском. Під час застосування правового тиску заходи зі здійснення процесу інтервенції носять юридичний характер. Щоб рішення влади або суду стали дійсністю, необхідно зробити додаткові кроки юридичного змісту. Це можуть бути заборони суду, наприклад, на продаж рухомого майна, особистого майна, стягнення наданої в минулому матеріальної допомоги, тимчасова заборона прав батьків на відвідування, рішення про стягнення грошового штрафу, скарга в суді. Залучення поліцейського або лікаря є вкрай необхідним у разі негативної гострої реакції клієнта на втручання соціального працівника. Трапляється, що представники державних служб, необхідні під час інтервенції, не бажають брати участь у процесі. Тому перед здійсненням інтервенції соціальний працівник мусить переконатися в їх готовності до роботи. Якщо цього немає, необхідно переконати відповідних партнерів у соціальній необхідності й законності своїх дій.

Висновки і пропозиції. Основною метою профілактичної діяльності в соціальній роботі є виявлення причин і умов, що ведуть до відхилень у поведінці соціальних об'єктів, попередженні й здійсненні ймовірності появи відхилень за допомогою соціально-економічних, правових, організаційно-виховних, психолого-педагогічних засобів впливу. У профілактичній роботі дуже великого значення набувають уміння правильно орієнтуватися в кожній конкретній ситуації, науково обґрунтовуючи фактичний матеріал, ретельно вивчивши всі причини встановлених відхилень і умов, за якими вони стали можливими.

Суть інтервенцій полягає у здійсненні впливу як основи інтерактивної діяльності спеціаліста, спрямованої на клієнта. Вплив постає як процес створення умов для розвитку особистості, це засіб для забезпечення ефективності у просуванні до поставленої мети за допомогою відповідних технологій.

Список використаної літератури:

1. Авермат Э. Социальное влияние в малых группах. Перспективы социальной психологии. Москва : Изд-во ЭКСМО. Пресс, 2001. 788 с.
2. Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» від 21 червня 2001 р. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 42. С. 213.
3. Зімбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 448 с.
4. Луцик Г. Теоретичні засади соціально-педагогічного супроводу девіантних підлітків. *Нова*

педагогічна думка. Науково-методичний журнал. № 4, 2014. С. 142, 143.

5. Размолодчикова І.В. Особливості використання методів соціального впливу на особистість

молодшого школяра. Педагогічна освіта: теорія і практика. № 17, 2014. С. 349–354.

6. Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник. Київ : ДЦССМ, 2002. 536 с.

Bieliakova O., Makar L. Technologies of prevention of addictive behaviour with application of interventions

The article is devoted to the study of the features of preventive activities to prevent addiction; the essence and content of addictive behaviour are considered; theoretical foundations of social prevention of addictive behaviour of children and youth are investigated; the forms, methods and principles of social prevention of child and youth addictive behaviour are analyzed; peculiarities of preventive work using social and pedagogical training as a technology of prevention of addictive behaviour and the most important way that allows to carry out social and pedagogical support of socialization on the basis of the idea of optimization of conditions for creating and awareness of life experience; determined that social and pedagogical support should act as a complex technology, a special culture of support and assistance to the individual in solving the problems of development, socialization; the features of social work on prevention of addictive behaviour of children and youth are covered; the essence of social intervention is revealed; the concept of social influence, which in the practice of social work is interpreted as a bilateral process of interaction between the specialist (social worker) and the client in different subsystems of the social sphere, which is carried out in order to solve social problems.

It is established that the addictive behaviour of children and young people is the object of administrative influence, which is carried out in schools with the help of social technologies of prevention. Selected preventive interventions that are carried out at the family, school, out-of-home, and out-of-school levels are targeted at selected populations at risk of developing addictive behaviour. It is proved that high prevalence of alcoholism, drug dependence, increase of behavioural addictions, low efficiency of compulsory treatment, low level of rehabilitation system are the basis for intervention in technology of prevention of addictive behaviour that will allow to differentiate activities in educational settings, place of residence and among high-risk addiction groups, at-risk groups, and among large homogeneous populations at no risk of hall development ness.

Key words: *prevention, addictive behaviour, addiction, intervention, social work, social worker, social influence, drug addiction, social work technologies.*

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНШОМОВНОЇ ПИСЬМОВОЇ ДІЛОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Статтю присвячено пошуку ефективних способів залучення студентів до володіння іноземною мовою та теоретичному обґрунтуванню і розробці методики навчання студентів елементів ділового листа англійською мовою в рамках профільно орієнтованого навчання. Доведено ефективність виконання комплексу вправ для розвитку профільно спрямованої лінгвістичної, соціокультурної і прагматичної компетенції студентів. Для досягнення поставленої мети було вирішено такі основні завдання: проаналізувати літературу з питань теорії ділового листа і ділової комунікації; виявити особливості різних форм ділового листа англійською мовою; встановити особливості ділового листа як об'єкта навчання; відібрати зміст навчання ділового листування; визначити оптимальну послідовність пред'явлення навчального матеріалу студентам; впровадити вправи з навчання елементів ділового листа; апробувати методику оволодіння елементами ділового листа англійською мовою. Визначено теоретичну значимість та виявлено місце ділового листа в профільному навчанні англійської мови, а також встановлено сфери функціонування ділового листа і ситуації ділового письмового спілкування.

Сучасний аналіз навчального процесу викладання основ складання офіційно-ділового листа англійською мовою переконливо показує затребуваність, корисність і необхідність такого навчання. Навчання основ ділового листування – це унікальна можливість для студентів підвищення рівня володіння англійською мовою у професійній діяльності, збільшення потенційної можливості кар'єрного росту, вміння налагоджувати контакти із зарубіжними партнерами, здійснювати ділове листування з клієнтами, колегами або співробітниками. Комунікативний підхід передбачає обов'язкове залучення викладачами до процесу навчання іноземної мови комунікативних ситуацій, максимально наближених до реального спілкування. Потрібно шукати шляхи і методи вдосконалення навчального процесу (це може бути пошук нових форм подачі матеріалу, збільшення кількості годин викладання, виділення ділового листа в окремий предмет). Проте можна констатувати, що і зараз вивчення основ ділового листа дає позитивні результати. Отже, викладання основ ділового листа і тим більше підвищення рівня викладання сприяє виконанню завдань, а розроблена методика є ефективною. Вона може бути успішно застосована і в інших типах навчальних закладів.

Ключові слова: діловий лист, профільно орієнтоване навчання, комунікативні вміння, ділове спілкування, структура листа.

Постановка проблеми. Натепер у зв'язку з подіями, економічними змінами в Україні спостерігається тенденція до виходу українських установ і компаній на міжнародний ринок у різних сферах діяльності, у зв'язку з чим суттєво збільшується інтерес до позитивного вирішення наявних проблем мови і культури ділової комунікації та ведення ділового листування. Все більша кількість професіоналів у різних сферах ділової активності усвідомлює той факт, що мова ділового спілкування існує не сама по собі, а функціонує як складник стратегії бізнесу. Поїздки за кордон, приватні та ділові, стали нормою життя для мільйонів громадян нашої країни. Нині більшість фірм, організацій та підприємств ведуть свою міжнародну діяльність, вступаючи в ділові відносини з партнерами з інших країн і регіонів світу. Як правило, основним способом комунікації між ними є листування англійською мовою. Це закономірно, позаяк мова бізнесу певною мірою специфічна, вона має свою логіку і характерні для цієї сфери діяльності термінологію та особливості.

Істотно зростають вимоги до рівня володіння фахівцями іноземною мовою, а це означає, що назріває необхідність перегляду державних освітніх стандартів у плані змісту навчання іноземних мов у вітчизняній вищій школі з метою підняття сучасних випускників немовного вузу на більш високий рівень оволодіння основами ділового спілкування і відповідною термінологією, тобто їхню професійну компетентність, забезпечивши їм потребу у сучасному полікультурному, професійному та науково-освітньому просторі. У зв'язку з цим у багатьох вузах успішно впроваджується курс ділової іноземної мови. Однак сучасна ділова англійська мова являє собою комплексний феномен, який неможливо уявити в рамках одного курсу. Практика роботи у вищій школі показує, що більшість студентів вузів постійно стикається з необхідністю написання ділових листів англійською мовою або передбачає таку можливість у майбутньому, але практично не знає про вимоги, які висуваються до структури і формату сучасного

ділового листа, у них не сформовані достатньою мірою лексико-граматичні навички, такі необхідні для написання ділових листів, не розвинені достатньою мірою комунікативні вміння, пов'язані з письмовим діловим спілкуванням.

Величезну роль у сучасному міжнародному діловому житті відіграють і розмови по телефону. Проте саме обмін листами (незалежно від того, яким чином вони пересилаються, звичайною або електронною поштою або за допомогою факсу) залишається найбільш економічним і оперативним способом передачі й отримання інформації. І надзвичайно важливо те, наскільки правильно написаний лист. У міжнародному листуванні це дуже значимо. За інших рівних умов (маючи на увазі перш за все змістову сторону листа) успіху доб'ється той, хто пише свої листи з урахуванням усіх правил, норм і стилів, прийнятих у міжнародному листуванні. Норми усного мовлення далеко не завжди застосовні в листуванні. У діловій комунікації дотримуються різних рівнів субординації. Є правила письмового спілкування з незнайомим і з давнім партнером, порядок звернення до компанії в цілому і до окремої особи, до чоловіка і до жінки і т.д.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Незважаючи на різноманіття наукових досліджень, присвячених питанням формування міжкультурної компетенції студентів в умовах підвищення ролі іноземної мови, проблема впровадження нових форм і методів викладання, орієнтованих на реалізацію міжкультурного аспекту змісту навчання ділової англійської мови, залишається малодослідженою, але теоретико-методологічною базою дослідження послужили положення, розроблені в наукових працях А.А. Леонтьєва, І.А. Зимової, Є.І. Пасова, С.Ф. Шатилова, Г.В. Рогової, В.С. Цетліна, В.В. Сафонової та інших.

Мета статті. Головна мета цієї роботи полягає у дослідженні, обґрунтуванні, розробці та апробації методики навчання студентів елементів ділової кореспонденції англійською мовою з різними комунікативними намірами у формі ділових листів, телеграм, електронних повідомлень як засобу професіоналізації навчання англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Важливим елементом офіційно-ділової сфери, як було сказано вище, є кореспонденція в різних формах: листи, факси, телеграми, електронні повідомлення. Вміння писемного мовлення натеper потрібне як у професійній, так і в суспільній сферах діяльності.

Стрімке збільшення обсягів і темпів обміну інформацією, прискорений розвиток комп'ютерного зв'язку – головного інструменту професійних контактів, вивели письмову комунікацію на перший план. За збереження важливості і цінності усного спілкування нині «практично 80% інформаційного обміну в сфері науки, техніки і технологій як усе-

редині організацій, так і між ними здійснюється за допомогою телекомунікацій, а саме в письмовому вигляді» [1, с. 62–68].

Навчання англійської мови має бути профільно орієнтованим; основний зміст профільного курсу іноземної мови в галузі навчання писемного мовлення доцільно орієнтувати на професійну діяльність працівників офісу, зокрема, навчання елементів ділового листа англійською мовою. Також з урахуванням дефіциту навчального часу видається розумна мінімізація мовного матеріалу, який підлягає активному засвоєнню студентами з тим, щоб на обмеженому матеріалі досягти вміння складати ділові листи різної форми і змісту. Профільно орієнтоване навчання елементів ділового листа здійснюється в результаті цілеспрямованого використання методики поетапного пред'явлення навчального матеріалу, освоєння кожного реквізиту, стилістичних, лексико-граматичних і пунктуаційних особливостей ділового листа з поступовим наростанням складності.

Починаючи працювати над навчанням письмового ділового спілкування, необхідно брати до уваги труднощі, які, як правило, трапляються у студентів. Насамперед це відсутність у них сформованих навичок і умінь роботи рідною мовою з текстом ділового листа. У великій кількості немає чіткого уявлення про важливі поняття, такі як структура тексту ділового листа, його плану, основної думки, незначних фактів, подробиць. Здебільшого ті, хто навчається, не можуть сформулювати комунікативну задачу, яку вони хочуть показати в листі. Постійне поглиблення мовленнєвих умінь відбувається за проходження невідомих, нових, більш складних випадків і ситуацій, які дають можливість письмового спілкування [2].

Якщо розглядати початковий етап навчання, то студенту треба показати вміння вести ділове спілкування на елементарному рівні. Що стосується ділових контактів у письмовій сфері спілкування, то вони здійснюються шляхом складання етикетних ділових листів і листів-бланків та відповідних відповідей на них. Таким чином, у студентів будуть формуватися мовні вміння, які потрібні для реалізації необхідних комунікативних завдань. Послідовність роботи під час складання ділового листа ведеться за таким алгоритмом. Текст листа складається з двох логічно пов'язаних частин: вступної та основної. Лист складається зазвичай за схемою:

Вступ. Посилання на документ містить вступну частину, його окремі пункти, складання листа, що послужили підставою; констатацію факту, вказуються мета (причина) складання листа. У разі посилання на документ вказуються його дані в такій послідовності: найменування виду документа, автор, дата, реєстраційний номер документа, заголовок [3].

Основна частина. В основній частині висловлюється опис події, ситуації, що склалася, їх аналіз і докази, що приводяться. Саме у цій частині необхідно переконати, довести, що в нараді (конференції, круглому столі), що проводиться, необхідно брати участь, що вироблювана продукція або виконувані послуги кращі, що прохання необхідно виконати і т.д.

Висновок. Висновок листа є висновками у вигляді прохань, пропозицій, думок, відмов, нагадувань тощо. Лист може містити тільки одну завершальну частину. Основні питання листа треба чітко сформулювати і розташувати в послідовності, найбільш оптимальній для сприйняття [3].

Розглянувши структуру складання ділового листа, студенти показують відсутність навичок текстової роботи, вміння логічно формулювати думки, знання лексико-граматичних особливостей ділового листа і норм проведення письмового ділового спілкування іноземною мовою.

Але є стилістичні помилки в тексті ділового листа, трапляються і смислові помилки. На наступному етапі навчання студентам пропонується сформулювати в листі свої думки англійською мовою, не піддаючи їх групуванню і аналізуванню. Як наслідок, процес складання ділової кореспонденції реалізується безсистемно.

У процесі вивчення особливостей ділового листа студент опановує офіційно-діловий стиль мови. На першому етапі навчання викликають труднощі мовні кліше, які є основним аспектом ділового листа іноземною мовою, і стійкі вирази і словосполучення, а також пропозиції зі складною структурою. Беручи до уваги нововведення досліджуваного матеріалу, в тому числі безліч характерних для ділового письмового спілкування труднощів, рекомендується використовувати методику навчання ділової письмової мови, засновану на таких принципах, як важливий компонент курсу навчання та опрацювання логіко-смислової структури ділового листа. Насамперед розуміння послідовності під час складання написання такого виду ділового листа, його плану. Далі слід ознайомити студентів з мовними засобами, які необхідні для виконання цього плану.

На наступному етапі навчання рекомендується читати й аналізувати зразки ділових листів, коли студентам дається розуміння того, як комунікативний намір реалізується в тексті, які тут використовуються слова і вирази, розглядаються особливості їх вживання в діловій кореспонденції. Слід акцентувати увагу на важливих аспектах ведення ділового листування, яке слід починати зі звертання до партнера, структури листа, а завершувати стилістично коректним прощанням. Під час вивчення лексики ділової іноземної мови увагу студентів потрібно сконцентрувати на специфіці лексичних засобів ділового та профе-

сійного дискурсу: безліч багатозначних службових слів, загальнонаукових термінів і інтернаціоналізмів. Також слід вміти використовувати часто вживані фразеологічні сполучення, які зустрічаються в письмовій та усній мові ділового професійного спілкування, як і слова, словосполучення і фразеологізми, які є характерними для письмової та усної мови в сфері ділового спілкування. Слід проілюструвати, що сучасна ділова іноземна мова дуже метафорична та ідіоматична.

Водночас слід звертати увагу студентів на такі аспекти мови, як фразеологічні одиниці, які використовуються в діловому письмовому спілкуванні іноземною мовою. Тут необхідно підкреслити, що їм відповідають стійкі вирази, характерні для іноземного ділового стилю. Особлива увага звертається на культуру ділового листування. Культура ведення ділового листування вимагає знання форм поведінки, ввічливості, а крім цього, різні кліше, які характерні для різних видів листів. Студенти мають оволодіти такими мовними вміннями, які необхідні для виконання таких комунікативних завдань, як відмова, інформування, спонукання, згода або небажання приймати рішення.

Після ознайомлення зі зразками різних ділових листів студентам пропонується виконати завдання написати діловий лист за зразком для закріплення виділених мовних аспектів. Для цього рекомендують використовувати різні, головним чином мовні, вправи, такі як: вставити в текст пропущені частини, відновити правильну послідовність тексту, написати текст листа, використовуючи синонімічні вирази. На цьому етапі рекомендується розглянути кілька варіантів закінчення тексту листа. Далі необхідно підготувати студентів до такого важливого виду навчання, як практика в складанні різних видів листів, наявних у разі реального ділового спілкування. Як показує практика, подібна методика навчання письмового ділового спілкування є більш прийнятною у форматі курсу іноземної мови у вищому навчальному закладі.

У процесі навчання ділової іноземної мови рекомендується наводити приклади реальних ситуацій сучасного ділового спілкування. Крім того, результативним засобом формування практичних навичок ділової міжкультурної комунікації є докладне вивчення різних прикладів комунікативних невдач і конфліктів у сфері бізнесу і професійній діяльності. Також важливо пояснити студентам, що основним аспектом нерозуміння в міжкультурній комунікації служить відмінність національних відомостей партнерів або колег, яка є тут не менш важливою, ніж відмінність систем мов. Системне вивчення різноманітних прикладів міжкультурного спілкування (коли навчаються, студенти демонструють комунікативну невдачу, нерозуміння, засноване на незнанні реалій культури іноземної мови або різниці менталітетів взаємодіючих сто-

рін) є ефективним засобом навчання основ ділової міжкультурної комунікації на заняттях з іноземної мови. Студенти мусять уміти застосовувати знання в сфері оформлення ділових документів і написання листів іноземною мовою, а також знати особливості стилю ділового листа, резюме, стандартних мовних кліше і правил зовнішнього оформлення документації. Для розвитку цих навичок використовуються завдання типу: скласти пакет документів для прийому на роботу (резюме, рекомендація, супровідний лист, лист-запит про додаткову інформацію). У межах підготовки до демонстрації своїх професійних навичок, наукових або кар'єрних досягнень студенти виконують завдання з описом змісту іноземною мовою та оформленням у форматі презентації.

Одним із найважливіших факторів під час навчання ділового листування іноземною мовою є оволодіння студентами навичками складання реферату на основі іншомовної спеціальної літератури. Опрацювання іншомовної інформації зі спеціалізації також сприяє поглибленню знань того, хто навчається, в обраній ним сфері наукових знань. Організація навчання ділової іноземної мови вимагає розвивати самостійність студента, його активність і відповідальність за результат навчання. Для цього планується значимий обсяг самостійної роботи, яка включає виконання різних завдань за допомогою сучасних технічних засобів, а крім того, творчих проєктів у групах та в індивідуальних роботах.

Важливим аспектом навчання ділової англійської мови в немовному вузі є розвиток практичних навичок пошуку роботи, складання резюме та проходження співбесіди (інтерв'ю) іноземною мовою. У сучасному світі, коли молодому спеціалісту відкриті всі кордони, вкрай важливо опанувати вміннями, які пов'язані з пошуком місця роботи. Тут багато що залежить від рівня володіння іноземною мовою і від здатності кандидата на посаду представити свою кандидатуру, свій досвід роботи і кваліфікацію в найбільш вигідному світлі. З цією метою на заняттях з іноземної мови в непрофільному вузі рекомендується пропонувати студентам такі типи завдань, як вивчення іншомовних і україномовних оголошень про пошук і пропозиції роботи в порівняльному аспекті, аналізування та засвоєння правил складання резюме іноземною мовою, а також пропонуються відповідні завдання: скласти пакет документів для прийому на роботу, резюме, рекомендацію, підготувати текст для своєї презентації на співбесіді. Під час навчання культури ділового спілкування англійською мовою розглядаються реальні ситуації сучасного ділового спілкування. Зокрема, ефективним способом формування у студентів практичних навичок ділової міжкультурної комунікації є цілеспрямоване вивчення різних випадків

комунікативних невдач і конфліктів у сфері професійної діяльності, а також обговорення шляхів їх вирішення і запобігання.

Знання, отримані в процесі навчання у виші, дають змогу майбутньому фахівцю займати посади в іноземних компаніях, професійно, грамотно і оперативно працювати з іноземними клієнтами, підрядниками та партнерами по бізнесу. Знання етики ведення переговорів і вміння проводити презентації іноземною мовою, знання бізнес-лексики дасть можливість брати активну участь у різних міжнародних дискусіях і конференціях, налагоджувати ділові зв'язки. Знання ділової іноземної мови дасть змогу фахівцеві зробити значний підйом у кар'єрі або ефективно управляти власним бізнесом.

Викладачу потрібен такий підхід до організації матеріалу: від простого до складного, від тексту до знань, від рецептивного сприйняття до активного, дозування матеріалу, наявність опор, використання проблемних завдань. Робота викладача здійснюється в організації підготовчої роботи; в організації практики складання ділових листів; в організації самостійної роботи студентів та в організації контролю.

Велике значення в методиці навчання ділового листування займає контролююча функція, що реалізується в таких видах контролю: безперервний; проміжний; підсумковий (по розділу і по курсу в цілому). Об'єктами контролю є передані знання, які формують навички і розвивають вміння. Для ефективності контролю вмінь ділового листа визначені показники рівня сформованості комунікативних умінь ділового листа: відповідність комунікативної задачі; логічність, послідовність, зв'язність та використання етикетних форм ввічливості. Об'єктами контролю виступають знання, навички та вміння ділового листування. А саме оволодіння: діловими та професійними термінами; аббревіатурами і скороченнями, властивими діловому письму; специфічними граматичними явищами; пунктуацією ділового листа; умовними позначеннями та структурою ділового листа. З огляду на це нами була розроблена й апробована шкала оцінювання за 100-бальною системою.

Висновки і пропозиції. Оцінюючи реалістичність поставленого завдання, ми вважаємо за краще говорити про навчання елементів ділового листа у зв'язку з тим, що в умовах вищої школи неможливо навчити студентів у повному обсязі стати фахівцем-діловодом. Тому метою розробленої нами методики є оволодіння найбільш вживаними формами ділової письмової мови та ознайомлення з цілою низкою інших наявних у міжнародній мовній практиці. Дефіцит навчального часу реально компенсується цілями і завданнями розроблених нами правил, але досвід показує, що для оволодіння умінням ділового листування потрібно розумне

використання малої кількості часу. Підбиваючи підсумки, ми можемо сказати, що розроблена методика є ефективною, життєздатною. Вона може бути успішно застосована і в інших типах навчальних закладів. Основи методики навчання елементів ділового листа англійською мовою можна використовувати під час створення курсів з ділового листування іншими іноземними мовами.

Список використаної літератури:

1. Лесохіна Т.Б., Симакова Е.Ю. О преемственности между средней школой и вузом в контексте

современной письменной коммуникации. *Иностр. языки в школе*. 2002. № 5. С. 62–68.

2. Панферова Е.Ю. Обучение деловому письму на иностранном языке в магистратуре неязыкового вуза. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 2–2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21948> (дата звернення: 15.09.2019).
3. Федюрко С.Ю. Основные требования к языку и стилю делового письма. *Материалы XXXVI отчетной научной конференции ВГТА*. Воронеж. 1998, с. 166–167.
-

Vemian V. Theoretical aspect of the students training in foreign language written business communication

The article is devoted to the search for the effective ways of foreign language training students and theoretical substantiation and the methods development of teaching students of the business letter elements in English within the framework of profile-oriented learning. In order to achieve this goal, the following main tasks were solved: to analyze the literature on the business letter theory and business communication; to identify the features of the business letter different forms in English; to establish the features of the business letter as an object of study; to select the content of training in business correspondence; to determine the optimal sequence of presentation of the educational material to students; to implement the training exercises for the business writing elements; to try the mastering technique of the business letter elements in English. The theoretical significance was determined and the place of the business letter in the profile teaching of English was revealed, as well as the spheres of the business letter functioning and the situation of business written communication were established.

The modern analysis of the educational process of the basics learning of the business letter in English convincingly shows the demand, usefulness and necessity of such training. Learning of the business correspondence basics is a unique opportunity for the students to increase their English proficiency in the professional activities, increase their potential for the career growth, the ability to establish the contacts with foreign partners and carry out the business correspondence with clients, colleagues or employees. A communicative approach involves the mandatory involvement of the teachers in the learning process foreign language communicative situations, as close as possible to the real communication. It is necessary to look for the ways and methods of the educational process improving (it can be searching for the new forms of submission of the material, increasing the number of the teaching hours, allocating a business letter in a separate subject. However, it can be stated that the study of the business letter basics now has the positive results. So, teaching the basics of the business writing and even more so teaching, promotes tasks and the methodology developed is effective and can be successfully applied to the other types of educational institutions.

Key words: *business letter, profile-oriented learning, communication skills, business communication, letter structure.*

УДК 378.147:799.31:355 (043.3)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.28>**В. Д. Волошин**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізичної підготовки та особистої безпеки
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ У ПРОЦЕСІ ВОГНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ПІДГОТОВКИ З ОСОБИСТОЇ БЕЗПЕКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Статтю присвячено проблемі забезпечення високого рівня професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. Автор розкрив ступінь актуальності зазначеної проблеми, наголошуючи на тому, що прикордонна служба відіграє в українському суспільстві надзвичайно важливу роль. Це фундаментальний інститут у соціумі і правоохоронний складник фундаменту держави. Водночас прикордонне відомство в пострадянському середовищі має власну історію становлення. Керівництво держави покладає на цю структуру великі надії, оскільки усвідомлює значення цілісності кордонів та території.

У запропонованій статті автор зосередив свою увагу також на тому, наскільки у науковій сфері розкрита важливість підготовки фахівців-прикордонників. Представлено відповідних науковців та їхні праці, що є дотичними до цієї проблеми.

У статті роз'яснено особливості, зміст та специфіку професійної діяльності офіцерів-прикордонників, управлінської ланки прикордонної служби, яким належить право приймати рішення щодо охорони та захисту державного кордону.

Стаття містить визначення категорій «вогнева підготовка» та «особиста безпека». З метою формулювання методичних рекомендацій до проведення навчальних занять з вогневої підготовки та особистої безпеки проаналізовано особливий статус знань, умінь та навичок зазначених вище різновидів підготовки. Саме на основі специфічності цих знань та вмінь побудована методика реалізації вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників. Представлено зміст методичних рекомендацій до навчальних занять з вогневої підготовки та особистої безпеки: усвідомлення мети і завдання застосування зброї у діяльності щодо охорони та захисту кордону; знання змісту та оволодіння способами використання зброї в охороні та захисті кордону; відношення курсантів до виконання завдань; рівень готовності курсантів до відпрацювання високого рівня професійних умінь; оцінка та врахування особливостей нервової системи кожної особистості курсанта, наявність професійного досвіду, нахили та здібності майбутніх офіцерів.

Ключові слова: вогнева підготовка, професійна підготовка, підготовка з особистої безпеки, майбутні офіцери-прикордонники, методичні рекомендації.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Процес демократизації суспільства залежить від міцності її інституцій. Першочерговим завданням перетворення пострадянського суспільства на демократичне є розбудова його правової системи, у структурі якої особливе місце належить правоохоронним соціальним інститутам. Вирішення питань легального перетину державного кордону, контролю за переміщенням контрабанди та злочинних угруповань займається в Україні Державна прикордонна служба. Представники прикордонного відомства здійснюють процес його реформування, вивчаючи європейський досвід і адаптуючи його під реалії українського суспільства. Війна, локалізована східними територіями України, вимагає перегляду змісту професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. Важливою

складовою частиною цієї підготовки є вогнева підготовка та підготовка з особистої безпеки, що мають на меті не лише оволодіння зброєю задля зупинки нелегалів або контрабанди, але й для збереження життя та здоров'я прикордонників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення цієї проблеми, та на які спирається автор. Ефективне функціонування закладу вищої освіти Державної прикордонної служби сприяло появі чималої кількості наукових праць, присвячених різноманітним актуальним питанням. Можна констатувати, що у представленому дослідженні на увагу заслуговують наукові праці авторства В. Балашова [2], І. Грязнова [3], Д. Іщенка [8], О. Діденка [4], С. Капітанець [9], В. Миропольської [13], М. Недбая [14], Є. Потапчука [15], В. Ягупова [16]. Згадані

вчені доклали зусиль до модернізації змісту професійної підготовки курсантів вищого військового навчального закладу та результативного формування їхнього професіоналізму та компетентності.

Слід зауважити, що проблемам удосконалення вогневої підготовки військовослужбовців та офіцерів-прикордонників присвячені праці О. Барабанщикова, Б. Бадмаєва, О. Гречихіна, М. Дьяченка та багатьох інших [5].

Враховуючи подане вище, **метою запропонованої статті** є розкриття змісту методичних рекомендації щодо проведення навчальних занять з вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Виклад основного матеріалу. Соціально-політичний аналіз внутрішнього життя України та її ролі у світовій політиці підтверджують наявність проблем, зокрема і погіршення криміногенної ситуації, високий рівень ситуацій екстремального характеру, а також загроз ззовні. Саме цим пояснюється стан активізації правоохоронної діяльності Державної прикордонної служби України. Почастішали випадки загрози життю українських прикордонників. Тому особлива увага у професійній підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників приділяється нині і вогневій, і підготовці з особистої безпеки. В останніх рішеннях керівництва прикордонного відомства, відображених у відповідних документах, сформульовано вимоги щодо підвищення рівня компетентності та професіоналізму представників прикордонної служби, що пов'язані з їх безпекою під час виконання службових завдань.

Процес вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки відбувається у вищих військових навчальних закладах. Серед основних завдань – не лише передача знань про зброю та формування вмінь і навичок, а також забезпечення високого рівня критичного мислення, певної реакції в екстремальних умовах. Водночас необхідно забезпечити безперервність навчання, тобто удосконалення отриманих знань та умінь протягом виконання професійно-службових завдань.

Надійна охорона кордону – одна з умов ефективного вирішення завдань щодо державного реформування та будівництва. На Державну прикордонну службу покладено забезпечення високого рівня професійної підготовки, формування морально-психологічних якостей офіцерів-прикордонників.

Процес підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників є багатограним і включає чималу кількість складників. Особливий статус вогневої підготовки пояснюється також появою нової зброї, проривів у технологіях, комунікаціях тощо, що є предметом особливої уваги науковців [16]. Основними шляхами вирішення цієї проблеми є такі як: активне впровадження інновацій щодо розкриття змісту та методики викладання тих дисциплін, що пов'язані з вогневою підготовкою та підготовкою з особистої безпеки;

зв'язані з вогневою підготовкою та підготовкою з особистої безпеки; вивчення психолого-педагогічних факторів впливу у здійсненні вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки.

Слід зауважити, що тактика ведення бойових дій зазнала нині еволюційних змін, зросли та суттєво ускладнились оперативно-тактичні функції офіцерських кадрів прикордонної служби, що також зумовило необхідність дослідження нами проблеми підвищення якості вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників [16].

Теоретичний аналіз наукової літератури філософського (дослідження війни), психолого-педагогічного напрямку свідчить про відсутність наукових праць з методики реалізації вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників [14].

Аналіз особливостей освітнього процесу у вищих військових навчальних закладів України (що мала ще за часів Радянського Союзу найбільшу їх кількість) дали змогу визначити зміст вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки та виділити основні їх характеристики:

- під сутністю вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки варто розуміти такий вид підготовки представників правоохоронних інституцій, що має на меті вивчення структури зброї, заходів щодо безпечного з нею поводження, стрілецьких прийомів; тренування на відповідних тренажерах; відпрацювання нормативних вимог з вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки; вивчення правового підґрунтя у застосуванні зброї;

- практична сторона вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки вимагає доведення сформованих вмінь та навичок до високопрофесійного автоматизму;

- наявність особливих наукових досліджень з проблем вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки (питання підвищення методичної майстерності викладачів закладів вищої освіти правоохоронних структур України (О. Коваль); забезпечення рівня фізичної готовності щодо застосування силового впливу до правопорушників протягом вивчення основ особистої безпеки майбутніми офіцерами-прикордонниками (О. Мозолев); забезпечення рівня особистої безпеки у правоохоронних інституціях співробітників (А. Суббот); вивчення питань особистої безпеки, правової захищеності як діяльності, так і співробітників-правоохоронців (В. Андросюк, В. Білоус, В. Гриценко, В. Пліско та ін.) [1]; питання психологічного підґрунтя у використанні зброї оперативними працівниками (О. Бандурка); вивчення психологічних факторів у підготовці правоохоронців для застосування зброї в екстремальній ситуації (Е. Чеботарев); забезпечення культури поводження зі зброєю (В. Гурський, Ю. Зайцев, В. Заболотний).

Український вчений А. Жаров досліджував основи розвитку культури і особистої безпеки військовослужбовців. Саме він у розкритті змісту поняття «особиста безпека» додав такі ознаки, як стабільність діяльності, що уможлиблює виконання службових завдань та обов'язків у мирний час та особливий період, а також комплексну систему захисту від екзогенних та ендогенних факторів дестабілізації [6].

Дослідниця І. Ковальська вивчала зміст, структуру та психологічні впливи на забезпечення особистої безпеки представників прикордонного відомства. Вчена сформулювала дефініцію «особиста безпека» як: стан захисту особистості військовослужбовця-прикордонника від небезпечних факторів оперативно-службової діяльності, що одночасно надає фізичну, психічну та духовну безпеку та можливість ефективного вирішення професійних завдань, особистісно-професійний розвиток особистості [10].

Вчений В. Лефтеров у наукових працях стверджував, що сучасна стратегія особистої безпеки правоохоронця виглядає як узагальнена модель його поведінки щодо забезпечення безпеки і визначає специфічні та загальні когнітивні складники в інформації про виживання та безпеку [11].

Ще один дослідник В. Малічевський вивчав психологічні методики у вогневій підготовці в підрозділах органів внутрішніх справ МВС України. Ним визначено фактори, що на пряму впливають на ефективність діяльності в екстремальних умовах. Завдяки працям В. Малічевського здійснено спроби побудови та обґрунтування технології психологічної підготовки правоохоронців України; спроектовано методичні основи диференційованого підходу у навчанні (врахування типології особистості); розроблено і впроваджено техніку соціально-психологічних тренінгів та смуг психологічного навантаження з метою проведення занять з вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки; сформульовано практичні рекомендації щодо використання методу тренінгу [12]. До поданих вище досліджень слід зарахувати наукові доробки науковців Я. Кондратьєва, М. Онуфрієва, які також займались вивченням питань особистої безпеки співробітників правоохоронних інституцій [7].

Ефективність освітнього процесу у вищій школі залежить від рівня сформованих умінь та навичок. Майбутні фахівці прикордонного відомства мають оволодіти комплексом специфічних та загальних умінь.

Слід зазначити, що у змісті методичних рекомендацій до проведення навчальних занять з вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників необхідно врахувати той факт, що уміння та знання з вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки є специфічним видом знань і вмінь, отже, оволодіння ними можливе завдяки глибокому розумінню

їх суті, властивостей та закономірностей. Варто наголосити, що пріоритетним завданням у вогневій підготовці та підготовці з особистої безпеки є отримання практичного досвіду в опануванні прийомів та способів використання зброї, а також здатність оцінити ситуацію, тактичну обстановку, варіанти можливих рішень [8].

Методичні рекомендації до проведення навчальних занять з вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки відображають вимоги щодо усвідомленого використання прийомів та положень, на яких ґрунтується використання зброї. Наступною важливою вимогою є свідоме перенесення старих способів розв'язання завдань на нові [15].

Ключовими положеннями методичних рекомендацій до проведення навчальних занять з вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки є такі: усвідомлення мети і завдання застосування зброї у діяльності щодо охорони та захисту кордону; знання змісту та оволодіння способами використання зброї в охороні та захисті кордону; відношення курсантів до виконання завдань; рівень готовності курсантів до відпрацювання високого рівня професійних умінь; оцінка та врахування особливостей нервової системи кожної особистості курсанта, наявність професійного досвіду, нахили та здібності майбутніх офіцерів.

У методичних рекомендаціях до проведення навчальних занять з вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки враховано особливості умов навчання майбутніх прикордонників, організації їх освітнього процесу, рух завдань від простих до складних, темп виконання відповідних завдань курсантами-прикордонниками; розробка завдань та вправ у швидкозмінних умовах.

Таким чином, методичні рекомендації до проведення навчальних занять з вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки вимагають відпрацювання майбутніми офіцерами-прикордонниками більш ускладнених способів виконання дій.

Висновки. Отже, вогнева підготовка і підготовка з особистої безпеки мають стати факторами забезпечення військової компоненти у професійній підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників. Методичні рекомендації покликані сформулювати у майбутніх офіцерів-прикордонників високий рівень умінь застосовувати зброю та забезпечувати особисту безпеку, що ґрунтується на використанні доцільних методів навчання, раціональному їх поєднанні, впровадженні оптимальної моніторингової системи тощо.

Перспективами подальших наукових розвідок у рамках вирішення проблеми забезпечення вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки є такі недосліджені актуальні питання, як упровадження в освітній процес закладів вищої освіти інновацій щодо формування відповідних умінь та навичок.

Список використаної літератури:

1. Андросюк В.Г., Казміренко Л.І., Юхновець Г.О. та ін. Забезпечення особистої безпеки працівників органів внутрішніх справ при виконанні службових обов'язків : науково-практичні рекомендації. Київ: НАВСУ, 1999.
2. Балашов В.А. Формирование профессиональных качеств у слушателей-пограничников в процессе профессионального обучения : дисс. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 1996. 263 с.
3. Грязнов І.О. Удосконалення індивідуальної виховної роботи командирів підрозділів Прикордонних військ України : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 1998. 210 с.
4. Діденко О. В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2003. 201 с.
5. Дьяченко М.И. Военная психология и педагогика. Москва, 1972. 271 с.
6. Жаров А.І. Розвиток культури і формування особистої безпеки воїна Збройних сил України. *Мультиверсум. Філософський альманах* : зб. наук. праць / від. ред. Лях В.В. 2001. Вип. 41.
7. Забезпечення особистої безпеки працівників органів внутрішніх справ при виконанні службових обов'язків : науково-методичні рекомендації / МВС України, НАВСУ. Під ред. М.І. Онуфрієва, Я.Ю. Кондратьєва. Київ, 1999. 71 с.
8. Іщенко Д.В. Курс лекцій з військової педагогіки. Хмельницький : Вид-во АПВУ, 1998. 158 с.
9. Капітанець С.В. Педагогічні умови формування професійного спілкування у майбутніх офіцерів-прикордонників : дис. ... кандидата пед. наук. Хмельницький, 2001. 224 с.
10. Ковальська І.Е. Особиста безпеки військовослужбовців Державної прикордонної служби України: сутність, структура та соціально-психологічні чинники її забезпечення. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України* : електрон. наук. фах. вид. / гол. ред. Грязнов І.О. 2011. Вип. 3. URL: <http://www/nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2013/11kiescz.pdf>.
11. Лефтеров В.А. К вопросу о психологическом обеспечении личной безопасности работников органов внутренних дел. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України* : електрон. наук. фах. вид. / гол. ред. Романишина Л.М. 2010. Вип. 3. URL: <http://www/nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2013/10vlaovd.pdf>.
12. Малічевський В.І. Актуальні проблеми підготовки до застосування вогнепальної зброї на ураження. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Військово-спеціальні науки*. Вип. 3. 2001. С. 56–59.
13. Миропольська О.В. Формування професійної компетентності фахівців митних органів в умовах службової діяльності : дис. ... кандидата пед. наук. Хмельницький, 2009. 219 с.
14. Недбай М.П. Формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування технічних засобів у службовій діяльності : дис. ... кандидата пед. наук. Хмельницький, 2009. 300 с.
15. Потапчук Є.М. Військова психологія : навчальний посібник. Хмельницький : Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2003. 150 с.
16. Ягупов В.В. Військова психологія : підручник. Київ : Тандем, 2004. 656 с.

Voloshin V. Methodical recommendations for conducting training in the process of fire preparation and training from the personal security of future officers

The article is devoted to the problem of providing a high level of professional training for future border guards. The author disclosed the degree of relevance of this problem, pointing out that the border service plays an extremely important role in Ukrainian society. It is a fundamental institute in society, and a law enforcement component of the foundation of the state. At the same time, the border agency in the post-Soviet environment has its own history of formation. The leadership of the state places high expectations on this structure, as it is aware of the importance of the integrity of borders and territory.

In the proposed article, the author also focused on the importance in the scientific field of the importance of training border guards. Relevant scientists and their works relevant to this problem are presented.

The article explains the peculiarities, content and specifics of the professional activities of border guards, the border management unit responsible for the decision on the protection and protection of the state border.

The article defines the categories "fire training" and "personal safety". In order to formulate methodological recommendations for conducting training sessions on fire training and personal safety, the special status of knowledge, skills and skills of the above varieties of training is analyzed. It is on the basis of the specificity of this knowledge and skills that the methodology for the implementation of fire training and training for the personal safety of future border guards has been developed. The contents of the methodological recommendations for training on fire training and personal safety are presented: awareness of the purpose and task of using weapons in border protection and protection activities; knowledge of the content and mastery of the use of weapons in the protection and protection of the border; the attitude of the cadets to the tasks; the level of readiness of cadets to develop a high level of professional skills; assessment and taking into account the peculiarities of the nervous system of each individual cadet, the availability of professional experience, inclinations and abilities of future officers.

Key words: *fire training, vocational training, personal safety training, future border guards, methodological recommendations.*

УДК 378.4.016:75.046

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.29>**С. І. Горбань**кандидат педагогічних наук, завідувач
Іконописної школи імені преподобного Порфирія Кавсокаливита
Полтавської місіонерської духовної семінарії

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ХУДОЖНИКІВ САКРАЛЬНОГО ЖИВОПИСУ

Статтю присвячено висвітленню методологічних підходів до формування професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису. Подано визначення дефініції «професійна компетентність художника сакрального живопису», її складників та структури. Розглянуто наявні різні погляди щодо тлумачення поняття «підхід» у науковій літературі з методології педагогіки. Визначено методологічні підходи, на яких ґрунтується побудова моделі формування професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису, а саме: системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, контекстний, культурологічний. Більш докладно розглянуто вищезазначені методологічні підходи. Визначено, що системний підхід дає змогу виявити механізми формування складників професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису та їх взаємодію; метою компетентнісного підходу у процесі формування професійної компетентності є можливість майбутніх фахівців виявляти свої художні таланти, їх постійно розвивати та вдосконалювати; в основі особистісно-орієнтованого підходу лежить визнання індивідуальності кожного студента як активного суб'єкта навчально-виховного процесу; діяльнісний підхід розглядається як засіб становлення і розвитку особистості майбутнього фахівця та передбачає, що засвоєння змісту навчання відбувається не шляхом передачі інформації, а у процесі власної активної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Охарактеризовано контекстний підхід як такий, що сприяє підвищенню пізнавальної активності, формуванню пізнавальної та професійної мотивації, формуванню ціннісного ставлення до обраної професії, забезпеченню поступового переходу студентів від навчальної до професійної діяльності. Визначено специфіку професійного навчання майбутніх художників сакрального живопису у контексті культурологічного підходу, яка полягає в оволодінні майбутніми фахівцями культурним досвідом різних видів сакрального мистецтва, передбачає наповнення процесу професійної підготовки культурними здобутками попередніх поколінь.

Ключові слова: художник, сакральний живопис, методологічні підходи, професійна компетентність, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Відродження віри, відновлення храмів, незворотні соціокультурні процеси сьогодення зумовлюють посилення позицій та розвиток сакрального живопису. Нині підготовка майстрів сакрального живопису в Україні, як зазначає Е. Серпіонова, «вирішується по-різному: відкриваються іконописні відділення при духовних семінаріях; працюють реставраційні відділення в художніх навчальних закладах; деякі професійні художники за допомогою спеціальної літератури і зразків самостійно освоюють іконопис; проводяться короткострокові сесії і майстер-класи зі знайомства з мистецтвом іконопису» [14, с. 24]. Зазначене потребує підготовки високопрофесійних фахівців сакрального живопису, рівень підготовки яких дозволить працювати в різних стилістичних напрямках, у суворому взаємозв'язку з архітектурою храму та виробленими Церквою принципами його декорації. Відповідно, потребують уточнення методологічні підходи до формування професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній та зарубіжній науці проблемами професійної компетентності, зокрема, опікуються С. Гончаренко, Н. Ничкало (визначення поняття «компетентність»), А. Ангеловський, В. Байденко, І. Зимня, Л. Оружа, В. Петрук, Дж. Равен, С. Шишов, В. Ягупов (розуміння змісту поняття «професійна компетентність» та визначення основних видів професійної компетентності).

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців художніх спеціальностей розглянуто у працях І. Безиної, А. Деревецької, Н. Долгих, Н. Комашко, Л. Масол, Н. Стеніної, В. Шакірової та інших науковців.

Проте проблема формування професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису не знайшла належного висвітлення у наукових працях. Окремі її аспекти висвітлено в дослідженнях Л. Армеевої, І. Безиної, Ю. Боброва, Р. Василика, І. Горбунової-Ломакс, П. Гусєвої, К. Новікової, Д. Позднякової, Е. Серпіонової, М. Стороженка, Е. Шеко та інших.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення та характеристика методологічних підходів до формування професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису

Виклад основного матеріалу. Поняття «професійна компетентність» увійшло в термінологію у 80-ті роки минулого століття з праць Ю. Бабанського, В. Сластьоніна і вважалось складовою частиною професіоналізму. З позицій системного підходу професійна компетентність розуміється як певна система, що інтегрує знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості та забезпечує виконання професійних зобов'язань [15].

Професійну компетентність майбутніх художників сакрального живопису розуміємо як інтегративну якість особистості живописця, що склалася в процесі навчання у професійно-творчому середовищі, розвивається й вдосконалюється в ході практичної професійної діяльності та забезпечує його професійну реалізацію у дусі вірності церковно-історичній культурі іконописного мистецтва та мистецтва створення сакральних просторів, духовним витокам, художньо-естетичним цінностям, стилістичним традиціям Православної церкви.

Основними складниками професійної компетентності є: особистісно-індивідуальна, художньо-естетична, художньо-практична, дослідницька, комунікативна, інформаційна, а основними структурними компонентами визначено ціннісно-мотиваційний, професійно-когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний. Зазначені структурні компоненти виступають критеріями для оцінки рівня сформованості професійної компетентності.

У науковій літературі з методології педагогіки наявні різні погляди щодо тлумачення поняття «підхід». У словнику з методології зазначено, що, «з одного боку, підхід розглядають як певний вихідний принцип, вихідну позицію, основне положення чи переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний та ін.), з іншого – як напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний та ін.)» [11, с. 117–118].

Як «сукупність організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних і педагогічно-методичних впливів на студента, які забезпечують його успішне навчання, виховання й розвиток трактують поняття «підхід» В. Галузинський та М. Євтух [5, с.12].

Нам імпонує визначення поняття «підхід»: як сукупність ідей, методів, що лежать в основі розв'язання проблеми, як методологія цього процесу, яка розкриває основну ідею та включає компоненти [10]: принципи як вихідні положення здійснення педагогічної діяльності, що впливають на відбір змісту, форм і способів організації освітнього процесу, на вибір критеріїв оцінки результатів діяльності.

Погоджуючись з думкою Н. Бордовської, під час вибору й обґрунтування методологічних підходів

орієнтувалися на такі їх функції: гностичну (пізнання об'єкта педагогічної реальності), концептуальну (розкриття сутності), конструктивну (створення нових педагогічних об'єктів), прогностичну (визначення стратегічних векторів змін у науці або практиці) [2].

Нами визначено такі методологічні підходи, на яких ґрунтується побудова моделі формування професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису: системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований.

Розглянемо більш докладно зазначені методологічні підходи.

Системний підхід – один із провідних методологічних підходів, який передбачає, що «об'єкт вивчають як цілісну множину елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто як систему» [11, с. 159].

Основу системного підходу становлять система (будь-яке складне педагогічне явище можна розглядати як відносно самостійну систему) і структура (форма взаємозв'язку елементів).

Системний підхід дає змогу виявити механізми формування складників професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису та їх взаємодію.

Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності.

Як зазначає Л. Єлагіна, він передбачає пріоритетну орієнтацію на цілі-вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення (самодетермінація), самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності. Саме компетентнісний підхід дає змогу здійснити відбір змісту професійної освіти відповідно до потреб особистості, що розвивається, і одночасно орієнтує на інноваційний досвід успішної професійної діяльності в конкретній галузі [7].

Формування професійної компетентності майбутнього художника сакрального живопису передбачає реалізацію компетентнісного підходу. Він не заперечує традиційного, а поглиблює, розширює і доповнює його, оскільки передбачає орієнтацію на формування поряд із професійними знаннями, уміннями та навичками, які тлумачаться як володіння професійними технологіями, ще й розвиток у майбутніх фахівців здібностей, затребуваних сучасним ринком праці. Компетентнісний підхід орієнтований на нове бачення цілей та оцінку результатів професійної освіти, висуває свої вимоги до змісту, педагогічних технологій, засобів контролю і оцінки; зумовлює зміну моделі поведінки студента – дослідницько-активна самостійна діяльність приходить на зміну пасивному засвоєнню знань; вимагає впровадження інноваційних форм і засобів навчання, які сприяють вмотивованому професійному становленню фахівців.

Зважаючи на дослідження Дж. Равена [12], вважаємо, що метою компетентнісного підходу у процесі формування професійної компетентності є можливість майбутніх фахівців виявляти свої художні таланти, їх постійно розвивати та вдосконалювати, здобувати визнання своїх талантів і досягнень; можливість викладачів керувати навчанням, орієнтованим на розвиток основних компетентностей студентів.

Тобто в межах компетентнісного підходу виявляється особистісно-орієнтований підхід. На думку науковців В. Байденка, А. Вербицького, І. Зимньої, О. Овчарук, Ю. Татура та ін., особистісно-орієнтований підхід конкретизує, поглиблює і доповнює компетентнісний підхід.

Погоджуючись з думкою О. Дубницької, вважаємо, що художник-живописець як творча особистість виявляється вже на перших етапах навчання. Потреба творити закладена в ньому від природи, тому завданням художнього навчального закладу є розвиток цієї природної потреби [6]. Методика навчання має спонукати майбутнього живописця до реалізації прагнення до творчості, а процес навчання живопису має здійснюватись таким чином, щоб разом зі знаннями і професійними навичками майбутній фахівець розвивав у собі якості митця, формував власну творчу особистість. У цьому контексті неодмінною умовою розвитку творчої особистості є реалізація особистісно-орієнтованого підходу, який забезпечує врахування індивідуальних особливостей студентів, їх прагнень, життєвих цінностей, індивідуальних навчальних досягнень.

В «Енциклопедії педагогічних технологій» зазначено, що особистісно-орієнтований підхід – це «методологічна орієнтація в педагогічній діяльності, що дає можливість за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів забезпечити та підтримати процеси самопізнання, самопобудови та самореалізації особистості, розвиток її неповторної індивідуальності» [13, с. 138].

Теоретичні засади особистісно-орієнтованої професійної підготовки фахівців знайшли своє відображення у дослідженнях І. Беха, С. Сисоєвої, І. Якиманської, С. Яценко та ін.

В основі особистісно-орієнтованого підходу лежить визнання індивідуальності кожного студента як активного суб'єкта навчально-виховного процесу; вивчення його особистісних здібностей та створення умов для повноцінного прояву і гармонійного розвитку всіх особистісних якостей студентів на фоні їх професійного становлення. При цьому використовуються індивідуальні форми навчальної роботи, реалізовані на аудиторних заняттях та в позааудиторній діяльності (робота в архівах та творчих майстернях, творчі експедиції, екскурсії та навчальні практики в музеях, храмах та ін.).

Особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи тісно пов'язані з діяльнісним підходом,

оскільки професійна компетентність передбачає стійку здатність фахівця виконувати певний вид діяльності.

«Діяльність – форма активного ставлення людини до навколишнього світу, мотиваційна сукупність закономірно пов'язаних між собою поведінкових актів і послідовних дій та операцій, спрямованих на виконання певних завдань, на досягнення тих або інших соціально значимих цілей» [1, с. 92].

Діяльнісний підхід розглядається як засіб становлення і розвитку особистості майбутнього фахівця та передбачає, що засвоєння змісту навчання відбувається не шляхом передачі інформації, а у процесі власної активної навчально-пізнавальної діяльності студентів; може бути реалізований за допомогою активізації діяльності студентів як в аудиторній, так і в позааудиторній самостійній навчальній діяльності шляхом упродовження інноваційних технологій навчання.

Контекстний підхід орієнтований на збагачення навчання елементами професійної діяльності. Контекстний підхід, розроблений А. Вербицьким, передбачає моделювання та організацію навчального процесу за допомогою комплексу дидактичних форм, методів і засобів предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності студентів. Контекстним є навчання, у якому мовою наук і за допомогою психолого-педагогічних умов у навчальній діяльності студентів послідовно моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності [3].

Науковець зазначає, що, на відміну від «моно-підходів», у контекстному навчанні «за умови належного науково-методичного обґрунтування їхніх можливостей у досягненні конкретних освітніх завдань можуть знайти своє органічне місце будь-які педагогічні технології з будь-яких теорій і підходів – традиційні і нові» [3, с. 54].

Упровадження контекстного підходу робить навчальну діяльність особистісно значущою, у ній простежуються особливості майбутньої професії, створюються реальні можливості для розвитку навчально-пізнавальної і професійної мотивації студентів.

Погоджуючись з думкою науковців [3; 9], контекстний підхід сприяє досягненню важливих цілей: підвищенню пізнавальної активності; формуванню пізнавальної та професійної мотивації; формуванню ціннісного ставлення до обраної професії; забезпеченню поступового переходу студентів від навчальної до професійної діяльності.

Запровадження культурологічного підходу як значущого механізму формування загальнолюдських, освітніх та мистецьких цінностей відображено у працях із філософії мистецтва (І. Зязюн, В. Суханцева); теоретичних основ професійної педагогіки (Н. Мачинська, В. Радкевич,

С. Сисоєва) та мистецької педагогіки (Г. Падалка, О. Рудницька, Л. Масол) тощо.

Культурологічний підхід має своєю науковою основою аксіологію – учення про цінності. Людина розвивається, засвоюючи культуру, і одночасно стає її творцем. Культурологічний підхід дає змогу трактувати освіту як процес оволодіння культурою, спрямований на розвиток, цілісне перетворення особистості людини; зміст освіти як узагальнену культуру, яку необхідно засвоїти; творчість і діалог як способи саморозвитку і самореалізації особистості [4].

Розглядаючи професійний розвиток особистості в контексті культурних цінностей, І. Зязюн дійшов висновку, що згідно з культурологічним підходом доцільно спрямовувати зміст, форми сучасної професійної підготовки на активне і творче оволодіння особистістю базовими культурними цінностями, народними традиціями (в контексті нашого дослідження цінностями та традиціями Православної церкви), культурними формами взаємодії, співробітництва, способами і методами мистецької діяльності, що ґрунтується на колективному й особистісному культурному досвіді, стилі діяльності тощо [8].

Специфіка професійного навчання майбутніх художників сакрального живопису у контексті культурологічного підходу полягає в оволодінні майбутніми фахівцями культурним досвідом різних видів сакрального мистецтва, зокрема сакрального живопису, передбачає наповнення процесу професійної підготовки культурними здобутками попередніх поколінь, створення умов для примноження культурних цінностей і розвитку творчого потенціалу студентів.

Висновки і пропозиції. Таким чином, впровадження системного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, контекстного та культурологічного методологічних підходів, як сукупності взаємопов'язаних упорядкованих компонентів, сприяє професійному розвитку особистості, забезпечує поступовий перехід студентів від навчальної до професійної діяльності, розвиває основні компетентності студентів та закладає підґрунтя для побудови моделі формування професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису.

Список використаної літератури:

1. Болюбаш Н.М. Теоретичні засади формування компетентності майбутніх економістів. *Наукові праці Чорноморського державного університету ім. Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. 2009. Т. 112, вип. 99. С. 88–95.
2. Бордовская Н.В. Педагогическая системология : учебное пособие. Москва : Дрофа, 2009. 463 с.
3. Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. Москва : Логос, 2011. 288 с.
4. Гайсина Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. / науч. консультант Андреева И.Н. Башкирский гос. пед. ун-т. Москва, 2002. 366 с.
5. Галузинский В.М. Основы педагогики и психологии высшей школы в Украине : учебное пособие / В.М. Галузинский, М.Б. Евтух. Київ : ИНТЕЛ, 1995. 168 с.
6. Дубницька О. Роль методологічних підходів у підготовці майбутніх фахівців народних художніх промислів. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/8F.pdf>. (дата звернення: 19.09.2014).
7. Елагина Л.В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / науч. консультант Гостев А.Г. Южно-Уральский государственный университет. Челябинск, 2008. 55 с.
8. Зязюн І.А. Освітній простір культури в педагогічній теорії. *Професійна освіта: педагогіка і психологія* : українсько-польський щорічник / за ред. І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Ничкало, І. Вільш. Ченстохова; Київ : Видавництво Академії ім. Яна Длугоша в Ченстохові, 2005. Вип. 7. С. 35–46.
9. Наход С.А. Формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / наук. керівник Волкова Н.П. Дніпропетровський ун-т ім. А. Нобеля. Дніпропетровськ, 2015. 20 с.
10. Непрокина И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования. *Теория и практика общественного развития*. 2013. № 7. С. 61–64.
11. Новиков А.М. Методология : словарь системы основных понятий / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. Москва : Либроком, 2013. 208 с.
12. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой и др. 2-е изд., исправ. Москва : Когито Центр, 2001. 142 с.
13. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
14. Серпионова Э.Н. Путевой блокнот: советы молодому художнику. Юж. центр Акад. пед. наук Украины, Южноукр. нац. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, Одес. отд-ние Нац. союза художников Украины, Лит.-мемориал. музей А.С. Пушкина. Одесса : БМВ, 2009. 160 с.
15. Чаплак М. Сучасні тенденції формування професійної компетентності майбутніх педагогів. URL: http://www.rusnauka.com/4_SWMN_2010/Pedagogica/58932.doc.htm (дата звернення: 18.04.2015).

Horban S. Methodological approaches to the formation of professional competence of artists of sacred painting

The article is devoted to analysis of methodological approaches to formation of professional competence of future artists of sacred art. The definition of the definition of “professional competence of a painter of sacred art” of its components and structure. The existing different views on the interpretation of the term “approach” in the scientific literature on the methodology of pedagogy. Identified the methodological approaches that underpin the construction of model of formation of professional competence of future artists of sacred art, namely, systemic, competence-based, learner-centered, activity-based, contextual, and cultural. Discussed in more detail above methodological approaches. It is determined that the system approach allows to reveal the mechanisms of formation of components of professional competence of future artists sacred paintings and their interaction; the aim of the competence approach in the process of formation of professional competence is the ability of future professionals to show their artistic talents, develop and improve. The basis of personality-oriented approach is the recognition of the individuality of each student as the active subject of the educational process. Activity approach as a means of formation and development of personality of a future specialist and assumes that the assimilation of the learning content is not by transmitting information, and in the process own active educational-cognitive activity of students. Described the contextual approach as one that promotes cognitive activity, formation of cognitive and professional motivation, formation of value attitude to the profession, to provide for a gradual transition of students from educational to professional activity. The specificity of vocational training of future artists of sacred art in the context of culturological approach, which consists in the mastery of future professionals in the cultural experience of the different types of sacred art, provides the content of the training process of the cultural achievements of previous generations.

Key words: *artist, sacral painting, methodological approaches, professional competence, professional training.*

Т. М. Горохівськакандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»

ДО ПРОБЛЕМИ СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ «ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» І «ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА» ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено теоретичний аналіз та диференціацію понять «професійно-педагогічна компетентність» і «професійно-педагогічна культура» як споріднених педагогічних категорій. Наголошено, що, незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених дослідженню змісту цих понять, у науково-педагогічній літературі спостерігається неоднозначність підходів до трактування професійно-педагогічної компетентності і професійно-педагогічної культури, тенденції до отождошення та взаємозаміни, розширення чи звуження меж понять, а також невизначеність у їхньому співвідношенні. Підкреслено, що розуміння сутності професійної культури, педагогічної культури та професійно-педагогічної культури відрізняється залежно від наукових підходів до їх розгляду. Так, представлено аналіз підходів до визначення сутності професійної культури, виокремлено акценти співвідношення цього поняття з професійною компетентністю. Опрацьовано наукові підходи до зазначення педагогічної культури як складника загальної культури особистості. Розкрито розуміння сутності професійно-педагогічної культури вітчизняними науковцями. З'ясовано, що сучасна педагогічна наука професійно-педагогічну компетентність трактує як багатозначну категорію; проведено аналіз різних наукових підходів до тлумачення дефініцій «професійна компетентність», «педагогічна компетентність». Зазначено видове походження професійно-педагогічної компетентності викладача як інтегральної професійно-особистісної характеристики викладача вищої школи. При цьому зауважено відсутність у літературі однозначного підходу до проблеми співвідношення професійно-педагогічної культури з професійно-педагогічною компетентністю педагога. Зроблено висновок про те, що одним із видів професійної компетентності, на якому базується зрілість людини у професійній діяльності, є професійно-педагогічна компетентність, саме вона виступає визначальним компонентом успішності професійної діяльності педагога загалом і викладача закладу вищої освіти зокрема; професійно-педагогічна культура пронизує всі складники професійної діяльності, визначає вимоги до неї і особистості викладача, а отже, і саму професійно-педагогічну компетентність; професійно-педагогічна культура зумовлює динаміку рівня професійно-педагогічної компетентності; професійно-педагогічна компетентність перебуває в контексті професійно-педагогічної культури.

Ключові слова: професійна компетентність, педагогічна компетентність, професійно-педагогічна компетентність, професійна культура, педагогічна культура, професійно-педагогічна культура, викладач закладу вищої освіти.

Постановка проблеми. Визначальним фактором у вирішенні завдань вищої національної освіти є викладач, його компетентність, творчий потенціал, активна робота на рівні світових стандартів, постійне професійне зростання, здатність сформувати нове покоління спеціалістів, готових до вільного вибору і самореалізації. Досліджуючи механізми, які покликані підсилювати здатність викладачів до підвищення рівня кваліфікації і майстерності, сучасна педагогічна наука прагне об'єднати їх у більш узагальнені цілісні властивості. До таких властивостей насамперед належать професійно-педагогічна компетентність і близьке до неї поняття «професійно-педагогічна культура».

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує глибоку увагу вітчизняних та зарубіжних

науковців до фундаментальних основ оновлення системи вищої освіти. Напрями професійної підготовки педагогів вищої школи, теоретичні та методичні засади формування та розвитку професійної компетентності, педагогічної культури, професійної майстерності викладача закладу вищої освіти розглядаються в дослідженнях В. Андрущенка, В. Бондаря, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Лозової, Н. Селіверстової, С. Сисоевої, М. Ярмаченка та ін. Так, філософсько-методологічні аспекти професійної компетентності та особливості її формування і розвитку розв'язуються у працях Б. Гершунського, Н. Добровольської, М. Левківського, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, В. Шадрикова та ін. Обґрунтуванню необхідності виділення педагогічної компоненти в структурі професійної компетентності присвячені

дослідження Г. Бурлаки, П. Павленок, М. Фірсова, О. Холостової та ін. Водночас структуру педагогічної компетентності розглядають С. Бухальська, І. Ісаєв, А. Міщенко, Л. Петровська, І. Проданов, В. Сластьонін, Є. Шиянов та ін. Окремі аспекти розуміння сутності та розвитку професійно-педагогічної компетентності педагогічних кадрів висвітлено у працях Т. Данилової, С. Демченко, Т. Колодько, А. Маркової, С. Мурзіної та ін. Структурі та змісту професійно-педагогічної компетентності викладача присвячено дослідження Т. Браже, В. Дьоміна, Л. Карпової, Т. Мельниченко та ін.

Визначенню сутності професійної культури присвячені дослідження науковців, серед яких – В. Гриньова, А. Коломієць, Г. Кочетов, Н. Крилова, І. Михайличенко та ін. Педагогічній культурі, як одній з провідних якостей сучасного фахівця в умовах модернізації освітнього процесу, приділяється увага у працях Г. Васяновича, Р. Гуревича, І. Ісаєва, В. Краєвського, Л. Пуховської, Є. Шиянова та ін. Зокрема, структуру педагогічної компетентності педагога розглядають А. Барабанщиков, О. Бондаревська та ін. Обґрунтування професійно-педагогічної компетентності знаходимо у дослідженнях О. Гомонюк, Ю. Жданова, І. Ісаєва, В. Сластьоніна та ін. Проблема співвідношення професіоналізму і професійної компетентності виступає предметом наукового вивчення для О. Гури, С. Зубчевської, Н. Ісаєвої та ін.

Незважаючи на те, що кількість спеціальних досліджень, присвячених обґрунтуванню підвалин педагогічної, професійно-педагогічної культури, професійної, професійно-педагогічної компетентності постійно зростає, доводячи поглиблення уваги науковців до цього перспективного напрямку, питання, пов'язані із пошуком однозначних підходів до трактування цих понять, їхніх структурних меж та взаємоіснування цих категорій у сучасних педагогічних дослідженнях, потребують більшої уваги.

Формулювання цілей статті. Мета статті – здійснення теоретичного аналізу та диференціації понять «професійно-педагогічна компетентність» і «професійно-педагогічна культура» як споріднених педагогічних категорій. Мету статті конкретизовано у таких завданнях: проаналізувати науково-педагогічну літературу, присвячену проблемі дослідження сутності та змісту понять «професійно-педагогічна компетентність», «професійно-педагогічна культура»; визначити особливості співвідношення зазначених дефініцій у наукових дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. Звертаючись до аналізу наукових досліджень сутності дефініцій «професійно-педагогічна компетентність», «професійно-педагогічна культура» та їх місця у системі педагогічних категорій, слід відзначити неоднозначність трактування авторами сутності

та змісту цих понять, отождоження чи взаємозаміну іншими педагогічними термінами та явищами, розширення чи звуження меж понять, а також невизначеність у їхньому співвідношенні.

Зазначимо, що останніми роками свій активний розвиток отримала професійна і педагогічна культурологія. Варто підкреслити, що у філософській, психолого-педагогічній літературі відсутня єдність підходів до розуміння сутності та складників поняття «професійна культура». Так, у педагогіці вона довгі роки сприймалась як сукупність спеціальних теоретичних знань, практичних умінь, пов'язаних з конкретною професійною діяльністю, і виявляється у кваліфікації спеціаліста. Зокрема, А. Коломієць під професійною культурою розуміє рівень оволодіння особистістю певною галуззю знань і діяльності, при цьому розглядає цю дефініцію як складник і показник розвитку її загальної культури [12, с. 87]. Суголосною є думка О. Гомонюк, відповідно до якої професійна культура передбачає сукупність спеціальних знань і досвіду їхньої реалізації у професійній діяльності. Специфічним проявом поняття авторка називає формування професійного типу мислення особистості [3, с. 45]. Як категорію, що розкриває ступінь оволодіння професійною групою, її представниками специфічним видом трудової діяльності в будь-якій сфері виробництва визначає професійну культуру І. Модель [18, с. 31].

Характерним для іншого соціологічного підходу (І. Михайличенко [17] та ін.) є розуміння професійної культури як описового явища, що характеризує особливості традицій, норм, ціннісних орієнтацій, ідеалів, приписів і способів діяльності, властивих професійній соціальній групі. Водночас поняття розглядається і як категорія, що пояснює особистісну інтеріоризацію, ставлення до професії і розвиток професійно значущих якостей фахівця [17, с. 176]. Так, у контексті такого підходу Г. Кочетов розкриває професійну культуру як елемент моделі особистості фахівця, структурними ознаками якої є: знання особливостей продукту і вимог споживача; здатність прогнозування результатів професійної діяльності; відповідальність за свої дії [13, с. 73].

Відповідно до третього підходу професійна культура характеризується як взаємодія працівника і професійного середовища на основі інтеріоризованих знань, умінь, норм і цінностей, що забезпечують йому досягнення і просування у професійній діяльності, зумовлені дією об'єктивних і суб'єктивних факторів [14]. Широту розуміння цього феномена підкреслює трактування професійної культури педагога як міри і способу творчої самореалізації його особистості у різноманітних видах педагогічної діяльності, спрямованої на освоєння, передавання і створення цінностей та технологій у освітньому процесі.

Варто зазначити, що, розглядаючи професійну компетентність як спосіб організації професійних знань і умінь, які дають змогу особистості успішно вирішувати конкретні професійні завдання, дослідники (Н. Ісаєва) професійну культуру при цьому розуміють як специфічний спосіб перетворення професійних здібностей і умінь [21, с. 14]. Разом із тим, на думку О. Гури [5, с. 55], професійна компетентність особистості виступає однією зі складових частин її професійної культури, яка покликана забезпечувати первинне становлення особистості як носія культурних цінностей.

З початку 90-х років ХХ століття у психолого-педагогічній літературі спостерігається широке впровадження науковцями поняття «педагогічна культура» як професійної культури, суб'єктом якої виступають педагогічні працівники. Різноманітні напрями опрацювання феномена педагогічної культури представлені у психолого-педагогічних дослідженнях, серед яких – загальнотеоретичні основи (Є. Бондаревська, Г. Васянович, В. Гриньова, І. Зязюн, В. Кремень, О. Новикова, В. Сластьонін та ін.) та окремі її компоненти: методологічний (С. Гончаренко, І. Ісаєв, В. Краєвський та ін.), історико-філософський (В. Волошина, Ю. Галатюк, В. Кудін, В. Лутай, Л. Пуховська, О. Сухомлинська та ін.), морально-етичний (Г. Васянович, Л. Гусейнов, Н. Крилова, В. Малахов та ін.), інформаційний (Р. Гуревич, М. Жалдак, А. Коломієць та ін.) та ін. Спільним для цих досліджень є розуміння педагогічної культури як складника загальної культури особистості, що характеризує рівень розвитку знань, умінь, особистісних та професійно значущих якостей, безпосередньо пов'язаних з професійною педагогічною діяльністю.

Водночас, незважаючи на існування численного наукового доробку, поняття педагогічної культури натепер не отримало свого загальноприйнятого конкретного визначення. Для нашого дослідження важливими є такі наукові підходи до визначення сутності педагогічної культури:

– педагогічна культура – це високий рівень освіченості, педагогічної майстерності, професійної компетентності, достатній для самоосвіти, самостійного вирішення пізнавальних професійних проблем і визначення власної позиції (А. Барабанщиков, Г. Коджаспірова та ін.) [11]. Педагог, який володіє високою педагогічною культурою, має добре розвинуте педагогічне мислення і свідомість, володіє творчим потенціалом і є носієм всесвітнього культурно-історичного досвіду [2, с. 66].

– педагогічна культура – це професійно значуща інтегративна якість особистості, її здатність взаємодіяти з представниками інших культур в умовах полікультурного суспільства, яка ґрунтується на сукупності знань, умінь, навичок, світоглядних уявлень, ціннісних орієнтаціях та досвіді і вияв-

ляється в загальній ерудиції, культурі спілкування, що дають змогу виконувати педагогічну діяльність (В. Гриньова, Т. Несвірська та ін.) [4; 19]. Так, на думку В. Гриньової, «педагогічна культура становить систему і водночас елемент педагогічної системи, особистісне утворення, діалектичну інтегровану єдність педагогічних цінностей, між якими наявні певні зв'язки і відношення, що формуються, реалізуються і вдосконалюються у різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності й спілкування, визначаючи характер і рівень останніх» [4, с. 127].

– педагогічна культура – це складник загальнолюдської культури, що виступає універсальною характеристикою педагогічної реальності й охоплює розвиток педагогічної думки, педагогічні концепції, теорії та цінності, характеристики педагогічного процесу, системи освіти, освітнього середовища держави в цілому (О. Бондаревська, І. Зязюн, І. Ісаєв, А. Петровський та ін.).

– педагогічна культура – це багатогранне соціальне явище, сукупність знань, навичок, елементів, культурного досвіду, що дають змогу орієнтуватися в соціальному, культурному оточенні й оперувати його елементами (О. Барабанщиков, С. Кульневич, Є. Шиянов та ін.). При цьому авторами розглядаються деякі аспекти формування педагогічної культури у контексті загальнокультурної компетентності педагога (Т. Єжова, С. Зубчевська та ін.) [7; 10].

Розуміння сутності професійно-педагогічної культури науковці пов'язують із головним, системоутворюючим чинником становлення педагога. Як міру і спосіб творчої самореалізації викладача, вихователя у різноманітних видах педагогічної діяльності і спілкування, спрямованих на розробку освоєння та передавання педагогічних цінностей і технологій, розуміє професійно-педагогічну культуру І. Ісаєв. На цій підставі автором виокремлюються такі її компоненти: аксіологічний, технологічний, особистісно-творчий [21, с. 3]. Як поняття більш високого рівня абстракції, що конкретизується у культурі особистості педагога, культурі педагогічної діяльності, культурі педагогічного спілкування розглядає професійно-педагогічну культуру В. Сластьонін [22, с. 33]. На думку науковця, вона є складником педагогічної культури як суспільного явища [22, с. 31].

Аналіз сучасних досліджень вітчизняної школи дав змогу виділити основні напрями до з'ясування понять «професійна компетентність» і «педагогічна компетентність». Серед вітчизняних науковців, які з 90-х рр. ХХ ст. почали займатись усестороннім вивченням категорії «професійна компетентність», – С. Гончаренко, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Мудрик, Н. Ничкало, Т. Руднева, Г. Стайнов та ін. Підкреслимо, що єдиного підходу до трактування цієї категорії серед дослідників

дотепер немає. Так, А. Маркова визначає професійну компетентність як психічний стан, що дає змогу діяти самостійно і відповідально; володіння людиною здатністю і вмінням виконувати певні трудові функції, що полягають у результатах праці людини [15]. Словник з професійної освіти цей термін визначає як сукупність знань і вмінь, необхідних для професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [20, с. 149]. Як складне утворення, що включає комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність і ефективність побудови освітнього процесу, розглядає професійну компетентність В. Адольф [1, с. 21]. Як бачимо, до структури цього поняття включаються не тільки концепти «кваліфікації спеціаліста» (професійні навички як досвід діяльності, вміння і знання), а і соціально-комунікативні, індивідуальні здібності, що засвоєні та забезпечують самостійність професійної діяльності, тим самим вдаючи професійну компетентність основою розвитку професійних якостей особистості. Таким чином, професійну компетентність викладача можна розуміти як сукупність професійних та особистісних якостей, необхідних для успішної педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі. Професійна компетентність має бути орієнтована на розвиток у викладача вищої школи потреби у постійному поновленні та оновленні знань, удосконаленні умінь і навичок, перетворення їх на компетенції.

Зважаючи на те, що кожна компетентність виявляється у діяльності, доцільним є професійну компетентність викладача співвідносити з педагогічною діяльністю, тим самим виокремлюючи педагогічну компоненту у структурі зазначеного поняття. Зокрема, Л. Мітіна, розглядаючи термін «педагогічна компетентність», підкреслює, що він містить знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації у діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості [16 с. 46]. Водночас інші дослідники [22] під педагогічною компетентністю педагога розуміють єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Одним із видів професійної компетентності, на якому базується зрілість людини у професійній діяльності, є професійно-педагогічна компетентність. Враховуючи видове походження професійно-педагогічної компетентності, аналіз основних підходів до тлумачення її дефініції дає змогу зробити висновок, що вона визначається головним чином рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованими прагненнями до неперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи. Водночас

більшість науковців визначає це поняття через систему компонентів, що забезпечують успішне виконання навчальних і виховних функцій педагогом. Так, В. Єлагіна розглядає цей вид компетентності як «сукупність професійно-педагогічних компетенцій, що включають наявність знань, професійного і життєвого досвіду, спрямованості особистості, здатностей педагога діяти у конкретній ситуації, вирішувати професійні задачі різного рівня складності та невизначеності, його готовності до досягнення високої якості результатів своєї праці, відношення до педагогічної професії як цінності» [8, с. 115]. У дослідженні Л. Зеленської професійно-педагогічна компетентність розглядається як цілісна, узагальнена, інтегральна якість особистості, що має свою структуру та ознаки і дає змогу спеціалісту в найбільш ефективний спосіб вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані насамперед на формування особистості іншої людини, а також сприяє саморозвиткові і самовдосконаленню особистості [9]. С. Демченко професійно-педагогічну компетентність викладача визначає як складну багаторівневу стійку структуру його психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для викладача особистісних якостей і має такі суттєві ознаки: мобільність, гнучкість і критичність мислення [6]. Досліджуване поняття виступає інтеграційною якісною характеристикою діяльності викладача і за своєю сутністю є функціонально-предметним аспектом інтелекту.

Ми розуміємо професійно-педагогічну компетентність як інтегральну професійно-особистісну характеристику викладача вищої школи, що визначає якість його діяльності, виражається в здатності діяти адекватно, самостійно і відповідально у професійній ситуації, відображає готовність до саморозвитку, проявляється у професійній активності, що дає змогу характеризувати викладача як суб'єкта педагогічної діяльності.

У науковій літературі також спостерігається відсутність однозначного підходу до проблеми співвідношення професійно-педагогічної культури з професійно-педагогічною компетентністю педагога. Наведемо деякі приклади. Так, сучасні дослідження (С. Гончарова) представляють професійно-педагогічну культуру з позиції професійної компетентності і визначають її як міру і спосіб особистісної самореалізації творчих можливостей педагога у професійній діяльності [21, с. 128]. Відповідно до концепції І. Ісаєва професійно-педагогічна культура розглядається як інтегративна якість особистості педагога-професіонала, яка виступає умовою і передумовою ефективною педагогічної і науковою діяльності, узагальненим показником професійно-педагогічної компетентності викладача і метою професійного саморозвитку і самовдосконалення

[21]. Професійно-педагогічна культура як соціальне і педагогічне явище розвивається як прояв професійної волі і професійної компетентності [12, с. 95]. Розвиток професійно-педагогічної культури ґрунтується на складниках (знання, уміння, творчість) або перетинається з ними (професійна компетентність) [3, с. 53]. Подібна наукова невизначеність нерідко призводить до взаємозамінювання понять, нечіткості визначення їхніх меж та неясності у їхньому співвідношенні.

Висновки і пропозиції. Здійснений теоретичний аналіз провідних наукових підходів до сутності дефініцій «професійна культура», «педагогічна культура» та «професійно-педагогічна культура» в контексті їхнього співвідношення з професійно-педагогічною компетентністю дає можливість стверджувати: одним із видів професійної компетентності, на якому базується зрілість людини у професійній діяльності, є професійно-педагогічна компетентність, саме вона виступає визначальним компонентом успішності професійної діяльності педагога загалом і викладача закладу вищої освіти зокрема; опановуючи професійно-педагогічною культурою, як механізмом передавання соціальної спадковості, педагог реалізує культуротворчі функції освіти і педагогіки; як системне явище професійно-педагогічна культура пронизує всі аспекти професійної педагогічної діяльності, визначає вимоги до неї і особистості викладача, а отже, і саму професійно-педагогічну компетентність; професійно-педагогічна культура зумовлює динаміку рівня професійно-педагогічної компетентності; професійно-педагогічна компетентність викладача перебуває в контексті його професійно-педагогічної культури.

Перспективи подальших розвідок полягають у з'ясуванні проблеми співвідношення понять «професійно-педагогічна компетентність» та «педагогічна майстерність» викладача закладу вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя : монографія. Красноярск : Изд-во КГПУ, 1998. 310 с.
2. Воробьев Н.Е., Суханцева А.К., Иванова Т.В. О педагогической культуре будущего учителя. *Педагогика*. 1992. № 1–2. С. 66–70.
3. Гомонюк О.М. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : монографія. Хмельниц. нац. ун-т. Вінниця : Планер, 2011. 399 с.
4. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Харків : Основа, 1998. 300 с.
5. Гура О.І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу у умовах магістратури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 553 с.
6. Демченко С.О. Развитие професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2005. 20 с.
7. Ежова Т.В. Формирование общекультурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2003. 185 с.
8. Елагина В.С. Становление педагогической компетентности студентов педагогического вуза. *Современные наукоемкие технологии*. 2010. № 10. С. 113–116.
9. Зеленська Л.Д. Проблема формування професійно-педагогічної компетентності вчених вищих навчальних закладів Слобожанщини (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2006. 20 с.
10. Зубчевська С. Проблема формування загальнокультурної компетентності у студентів аграрного коледжу. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2013. Ч. 2. С. 158–163.
11. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь : для высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2003. 173 с.
12. Коломієць А.М. Інформаційна культура вчителя початкових класів : монографія. Вінниця : ВДПУ, 2007. 379 с.
13. Кочетов Г.М. Механизмы процесса профессионализации. Томск : Изд-во Томского ун-та, 1975. 190 с.
14. Лымарь А.Н. Профессиональная культура в системе культуры. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Социально-гуманитарные науки»*. 2006. № 17 (72). С. 251–251.
15. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*. 1990. № 8. С. 82–88.
16. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.
17. Михайличенко І.В. Педагогічні умови формування професійної культури працівників органів внутрішніх справ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2004. 231 с.
18. Модель І.М., Модель Б.С. Профессиональная культура учителя. Социологический очерк. Екатеринбург, 1992. 81 с.
19. Несвірська Т.В. Структура і зміст загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Нові технології навчання : наук.-метод. зб.* 2010. Ч. 2 (66). С. 120–124.
20. Професійна освіта: Словник : навчальний посібник / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. Київ : Вища шк., 2000. 380 с.

21. *Профессионально-педагогическая культура: проблемы, поиски, решения* : материалы II Всероссийского научного семинара (Белгород, 23–24 марта 2007 г.) / отв. ред. И.Ф. Исаев. Белгород : Изд-во БелГУ, 2007. 336 с.
22. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. В.А. Сластенина. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

Horokhivska T. On the correlation between such concepts as professional-pedagogical competency and professional-pedagogical culture of the university teacher

The article theoretically analyzes and differentiates such concepts as professional-pedagogical competency and professional-pedagogical culture as related pedagogical categories. It is found that, despite the considerable number of scientific and pedagogical publications on the content of these concepts, there is no single approach to interpreting professional-pedagogical competency and professional-pedagogical culture. Besides, one can observe a certain tendency to identify, interchange, broaden or narrow their boundaries, as well as an ambiguous correlation between them. At the same time, modern pedagogy takes into account the results obtained from the analysis of various scientific approaches to interpreting such concepts as professional competency and pedagogical competency and considers professional-pedagogical competency to be a multivalued category. Thus, professional-pedagogical competency is defined as an integral professional-personal characteristic of the university teacher. The article shows that the understanding of professional culture, pedagogical culture and professional-pedagogical culture differs depending on scientific approaches to their analysis. Consequently, it presents the analysis of approaches to determining the essence of professional culture and clarifies some aspects of the correlation between this concept and professional competency. It discusses scientific approaches to interpreting pedagogical culture as a component of personal culture. The article also discloses the views of Ukrainian scholars on professional-pedagogical culture. However, the scientific literature lacks a single approach to the correlation between professional-pedagogical culture and professional-pedagogical competency of the university teacher. The article concludes that one of the types of professional competency, on which professional maturity is based, is professional-pedagogical competency. Indeed, it is the defining component of professional success of teachers, including university teachers. Professional-pedagogical culture encompasses all components of professional activity and defines the requirements for it, the teacher's personality and, therefore, the very professional-pedagogical competency. Professional-pedagogical culture determines the level-related dynamics of professional-pedagogical competency. The latter is viewed, however, in the context of professional-pedagogical culture.

Key words: professional competency, pedagogical competency, professional-pedagogical competency, professional culture, pedagogical culture, professional-pedagogical culture, university teacher.

В. О. Гринько

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та інформатики в початковій освіті
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена питанню необхідності розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів під час навчання в закладах вищої освіти. Проведений аналіз літератури дає підстави стверджувати, що в сучасній педагогічній науці немає єдиного підходу до визначення сутності та змісту комунікативних умінь майбутніх учителів через міждисциплінарну природу цього феномену. Метою роботи є уточнення змісту комунікативних умінь та аналіз потенціалу цифрових технологій у процесі їх розвитку у майбутніх педагогів.

Автор зазначає, що сформованість комунікативних умінь учителя має важливе значення для виконання навчальних функцій його педагогічної діяльності, здійснення управління навчальною діяльністю учнів та організації ефективної взаємодії між учителем та учнями, сформованість комунікативних умінь також справляє потужний мотиваційний вплив на учнів і є базовою вимогою для досягнення учнями успіхів у навчанні.

Розвиток технологій у сучасному суспільстві докорінно змінює комунікацію, взаємодію, що проєцирується на навчання, виникають такі поняття, як е-комунікація та е-колаборація в освітньому процесі, які надають можливість студентам і викладачам взаємодіяти в цифровому середовищі, обмінюватися інформаційними повідомленнями, працювати над спільними проектами, знаходити спільні шляхи розв'язання навчальних завдань.

Описано педагогічний потенціал Wiki-технологій, платформи eTwinning і цифрового інструментарію, яким викладачі та студенти користуються у повсякденному житті (блоги, надсилання повідомлень через сервіси Messenger, Viber, What'sup, електронні соціальні мережі).

Зазначено, що спілкування між студентом і викладачем в електронних соціальних мережах сприяє підвищенню ефективності їхньої взаємодії, що є ключовою умовою формування комунікативних умінь студентів, охоплюючи широкий спектр навчальних дій – від обговорення умов навчальних завдань до оцінювання виконаних завдань. Акцентовано увагу на необхідності зворотного зв'язку від усіх учасників освітнього процесу, бо саме він сприяє усвідомленню власної ідентичності, а також своєї участі у студентській спільності, що позитивно впливає на формування комунікативних умінь.

***Ключові слова:** комунікативні уміння, цифрові технології, заклад вищої освіти, професійна підготовка вчителів.*

Постановка проблеми. Успішність здійснення професійної діяльності фахівців різних галузей залежить від рівня сформованості комунікативних умінь, адже сучасне суспільство потребує фахівців, які є самостійними, ініціативними та здатними ефективно взаємодіяти для розв'язання проблем. Від якості професійної підготовки майбутніх учителів залежить результат розвитку особистості представників молодого покоління, тому змінюються вимоги до професійної підготовки вчителів, формування професійно значущих умінь і якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури з проблеми дає підстави стверджувати, що в сучасній педагогічній науці немає єдиного підходу до визначення сутності та змісту комунікативних умінь майбутніх учителів через міждисциплінарну природу цього феномену. Учені Г. Рурік [9] і Ю. Федоренко [12] зазначають, що для формування комунікативних умінь визначальними є мовні знання, навички

та вміння застосовувати їх у різних ситуаціях спілкування. Ю. Федоренко також висловлює думку, що складовою частиною комунікативних умінь є здатність розуміти думки інших людей і продукувати власні висловлювання, які відповідають цілям, сферам і ситуаціям спілкування. З огляду на вищесказане зауважимо, що комунікативні вміння є як лінгвістичним, так і педагогічним явищем, оскільки вони корелюють із мовними знаннями та відіграють важливу роль у досягненні конкретних професійних цілей педагогічної діяльності.

Вітчизняні науковці (С. Мартиненко, Н. Кипиченко [7], О. Цимбалюк [11]) визначають сформованість комунікативних умінь показником рівня розвитку педагогічної культури вчителя. За твердженням учених, формування професійно значущих комунікативних умінь відбувається під впливом психологічних, соціокультурних і педагогічних чинників, які позитивно впливають на формування комунікативної культури май-

бутніх учителів і засвоєння знань щодо її застосування відповідно до умов і мети педагогічного процесу.

Щодо питання визначення структури комунікативних умінь майбутніх учителів, ми погоджуємося з думкою М. Галицької, яка зазначає, що до складу комунікативних умінь входять мовний (лінгвістичний), предметний і прагматичний компоненти. Мовний (лінгвістичний) компонент передбачає сформованість умінь будувати граматично правильні й усвідомлені висловлювання, предметний (професійний) компонент забезпечує формування змісту висловлювання й отримання знань про тему висловлювання, соціальний (прагматичний) компонент додає розуміння про відповідність висловлювання ситуації та умовам спілкування [4].

Аналіз наукової літератури із зазначеної проблеми засвідчив, що погляди закордонних учених на поняття «комунікативні вміння вчителя» не суттєво відрізняються від вітчизняних. У фундаментальних іноземних дослідженнях змісту комунікативних умінь, проведених S. Saunders, M. Mills, M. McCarthy, R. Carter, зазначено, що комунікативні вміння – це здатність передавати повідомлення, що передбачає предметне розуміння змісту спілкування. Крім того, закордонні вчені наголошують, що комунікативні вміння вчителя відіграють визначальну роль у задоволенні освітніх потреб учнів. Вони не заперечують наявності мовного компонента у складі комунікативних умінь, проте головний акцент зміщений у бік формування умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (письмі, читанні, слуханні, говорінні), що у вітчизняній педагогічній науці застосовується здебільшого в контексті вивчення іноземної мови та формування іншомовної комунікативної компетентності [16].

Виходячи з аналізу праць, ми дійшли висновку, що сформованість комунікативних умінь учителя має важливе значення для виконання навчальних функцій його педагогічної діяльності, здійснення управління навчальною діяльністю учнів та організації ефективної взаємодії між учителем та учнями. Сформованість комунікативних умінь також справляє потужний мотиваційний вплив на учнів і є базовою вимогою для досягнення учнями успіхів у навчанні.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є уточнення змісту комунікативних умінь та аналіз потенціалу цифрових технологій у процесі їх розвитку у майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Головною умовою формування комунікативних умінь, на думку О. Боровець [1, с. 203–208], є організація ефективної комунікативної взаємодії між студентами та викладачами закладів вищої освіти, оскільки процес комунікації є двостороннім обмі-

ном інформації. Як стверджують вітчизняні вчені О. Боровець, О. Цимбалюк [11], наявність зворотного зв'язку підтверджує ефективність процесу комунікації.

В умовах реалізації гуманістичної освітньої парадигми педагогічна діяльність має бути спрямована на саморозвиток учасників освітнього процесу. Тому важливого значення набувають особистісно орієнтовані технології навчання у підготовці майбутніх учителів загалом і, зокрема, комунікативних умінь. Так, у працях А. Дербеньової й А. Кунцевської [10] наголошено на необхідності надання студентам консультаційної допомоги для планування процесу самовиховання та забезпечення їхньої інформаційної підтримки. Майбутній учитель, який вбачає мету своєї професійної підготовки у формуванні та вдосконаленні комунікативних умінь, має усвідомлювати свої перцептивні вміння, сутність яких полягає у формуванні: здатності сприймати навколишнє середовище без суб'єктивних упереджень і перетворень; готовності розуміти суспільні норми та цінності інших людей і соціальних груп; усвідомленості рівня своєї педагогічної культури.

Вітчизняні педагоги розглядають практично зорієнтовані технології навчання як ефективний засіб професійно-комунікативної підготовки майбутніх учителів. Зокрема, вони описують можливість використання навчальних тренінгів із метою концептуального розвитку майбутніх педагогів, адже тренінг є одним із найбільш результативних способів засвоєння професійних знань і набуття досвіду, який знадобиться їм у подальшій педагогічній діяльності, що позитивно вплине на формування продуктивного рівня сформованості комунікативних умінь.

С. Калаур [5, с. 64–68] для розв'язання проблеми набуття досвіду спілкування пропонує запровадити навчальні тренінги як ефективний метод формування комунікативних умінь студентів. На основі аналізу літератури встановлено, що навчальний тренінг сприяє активізації навчальної діяльності студентів, виконуючи яку, майбутні вчителі виконують тренінгові вправи, адаптовані до реальних умов їхньої майбутньої професійної діяльності під керівництвом викладача. Позитивною характеристикою навчальних тренінгових вправ є можливість для студентів прогнозувати способи розв'язання навчальних проблем і демонструвати шляхи вирішення різних комунікативних ситуацій, що слугує підґрунтям для формування професійної компетентності майбутнього вчителя.

Змістовий компонент тренінгу щодо формування комунікативних умінь майбутніх вчителів визначено у працях М. Заброцького [3, с. 28–32] і є реалізованим у такі способи: через розгляд запропонованих викладачем педагогічних ситуацій; через аналіз ситуацій, які виникають під час

обговорення тренінгових завдань. Серед методів, що застосовуються під час тренінгу, учений надає перевагу діловим іграм, рольовим іграм, груповим дискусіям, мозковому штурму, колу ідей, методу кейсів тощо. У наукових працях вітчизняних педагогів засобом формування комунікативних умінь студентів вважаються проектні технології навчання. Виходячи з предмета нашого дослідження, ми керуємося дослідженнями О. Коберник, котра зазначає, що проектна діяльність у підготовці майбутніх учителів – це специфічний вид діяльності, спрямований на створення нових продуктів у результаті активізації творчих зусиль однієї особистості або колективу. Крім поняття «проект», широко застосовується термін «метод проектів», який, за визначенням О. Коберник, є системою навчання, за якої студенти засвоюють знання й опановують уміння під час планування та виконання проектів [6].

Г. Бреславська досліджує проблему запровадження методу проектів під час професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Учена пропонує студентам до реалізації дослідницькі, інформаційні та практико-орієнтовані проекти, виконання яких є спрямованим на формування професійної компетентності майбутніх учителів у такий спосіб: по-перше, студентам надається можливість самостійно обирати тематику і тип виконуваного проекту, що сприяє усвідомленню власної відповідальності за виконання проектного завдання; по-друге, викладач ініціює групове обговорення проектів, які мають командний характер; по-третє, майбутні вчителі отримують можливість реалізувати проекти в реальному навчально-виховному процесі [2].

На наш погляд, визначальним фактором у формуванні комунікативних умінь студентів є організація групового обговорення проектів і презентація кінцевого продукту, отриманого внаслідок виконання проектного завдання. Під час обговорення проектів студенти можуть вільно висловлювати власні думки та ставлення до предмета обговорення, що створює сприятливий психологічний клімат, адже лише у вільному спілкуванні народжуються нові ідеї та шляхи вирішення завдань.

Для формування комунікативних умінь студентів важливим є етап презентації кінцевого продукту. З цією метою дослідники W.R. Penuel і B. Means [15] пропонують модель проектного навчання, де результатом діяльності є мультимедіа-продукт. Під час реалізації такого проекту студенти об'єднуються в малі групи, метою роботи якої є презентація результатів навчання із застосуванням будь-яких засобів мультимедіа (це може бути веб-сторінка, HyperStudio або PowerPoint-презентації тощо). Предметом дослідження науковців стало оцінювання рівня сформованості навичок проектувати мультимедіа-продукти

та комунікативних навичок. Аналізуючи компоненти таких умінь, науковці доходять висновку, що до їх складу входять здатність розподіляти час на виконання кожного з етапів проекту, здійснювати пошук інформації, аналізувати та репрезентувати інформацію, проектувати структуру презентації, привертати увагу аудиторії, на яку розрахована презентація, оцінювати процесу створення мультимедіа-продукту та кінцевого результату.

Розвиток технологій у сучасному суспільстві докорінно змінює комунікацію, взаємодію, що процирується на навчання, виникають такі поняття, як е-комунікація й е-колаборація в освітньому процесі, які надають можливість студентам і викладачам взаємодіяти в цифровому середовищі, обмінюватися інформаційними повідомленнями, працювати над спільними проектами, знаходити спільні шляхи розв'язання навчальних завдань.

Вітчизняні дослідники Н. Морзе та Л. Варченко-Троценко [8, с. 92–106] аргументовано доводять ефективність використання Wiki-технологій для формування комунікативних умінь студентів. У розробленій моделі Wiki-орієнтованого навчального середовища організація комунікації відбувається через співпрацю між студентами, під час виконання соціальних проектів, спільних навчальних проектів, а також міжнародних проектів. Перевагою використання Wiki-ресурсів є організація спільної роботи студентів, можливість розміщення освітніх ресурсів у мережі Інтернет з метою подальшого редагування і вдосконалення під час обговорення, що допомагає студентам враховувати думки інших людей та аргументовано доводити свою думку щодо представленої теми.

Для розвитку умінь учнів і вчителів, студентів і викладачів спілкуватися та взаємодіяти в електронному навчальному середовищі у 2005 р. Європейською комісією з питань програм електронного навчання (the European Commission-Learning Programme) створено електронну платформу eTwinning. Італійський учений E. Gülbay [14] зосередив своє дослідження навколо питання створення електронних навчальних спільнот на платформі eTwinning для формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи та застосування цифрових технологій під час реалізації проектів на цій платформі. У межах роботи над виконанням проектів студенти опановують специфіку роботи в мережі TwinSpace для встановлення та підтримання взаємодії, для обміну інформацією із закордонними партнерами під час реалізації спільних проектів.

Відповідно до положень ініціативи Digital Agenda for Europe пріоритетним напрямом діяльності у сфері освіти визнано підвищення рівня комп'ютерної (цифрової) грамотності населення та доступності отримання цифрових освітніх послуг. У дослідженні науковців K. Trinder, J. Guiller,

F. Margaryan, A. Littlejohn and D. Nicol [17] доведено, що майбутні вчителі мають використовувати під час вивчення навчальних дисциплін цифровий інструментарій, яким вони користуються у повсякденному житті (блоги, надсилання повідомлень через сервіси Messenger, Viber, What'sup, соціальні мережі).

Аналіз закордонної джерельної бази та власний досвід спілкування зі студентами доводить, що спілкування в електронних соціальних мережах відіграє важливу роль у їхньому суспільному житті. Предметом дослідження британських учених В. Allen, Н. Carle, К. Coleman і Т. Nguyen [13] є вивчення впливу соціальних мереж на розвиток комунікативних умінь студентів. У їхньому дослідженні запровадження навчання через соціальні мережі було націлене на мотивування студентів до взаємодії та створення публікацій. Присутність студентів у соціальних мережах, їхня участь у професійних групах вимагає від студентів умінь побудови соціальних відносин, обирання стилю спілкування, встановлення зворотного зв'язку і може значно вплинути на рівень академічних досягнень студентів, їхню мотивацію й активізувати навчально-професійну діяльність.

Важливим, на думку В. Allen, Н. Carle, К. Coleman і Т. Nguyen [13, с. 15–20], є заснування навчальних груп професійного спрямування, адміністратором яких є викладач. Це надає можливість студентам бачити дописи викладача, взаємодіяти з ним, писати коментарі під інформацією, яку пропонує викладач для обговорення, створювати власні пости дискусійного характеру стосовно предметного змісту курсу, а також публікувати повідомлення.

Спілкування між студентом і викладачем в електронних соціальних мережах сприяє підвищенню ефективності їхньої взаємодії, що, як зазначалося раніше, є ключовою умовою формування комунікативних умінь студентів, охоплюючи широкий спектр навчальних дій – від обговорення умов навчальних завдань до оцінювання виконаних завдань. Як і українські вчені О. Боровець і О. Цимбалюк, британські вчені В. Allen, Н. Carle, К. Coleman і Т. Nguyen підкреслюють важливість встановлення зворотного зв'язку як однієї з головних умов формування комунікативних умінь. Проте дослідники зазначають, що під час спілкування в соціальних мережах такий зв'язок набуває двостороннього характеру, крім того, зворотний зв'язок від викладача ініціюють студенти, збільшуючи рівень студентської відповідальності за здійснення освітньої діяльності. Зворотний зв'язок від усіх учасників освітнього процесу сприяє усвідомленню власної ідентичності, а також своєї участі у студентській спільності, що позитивно впливає на формування комунікативних умінь.

Висновки і пропозиції. Узагальнюючи вищесказане, можемо стверджувати, що комунікативні вміння вчителя – це здатність вчителя взаємодіяти з учнями, здійснюючи управління навчальною діяльністю учнів, передаючи повідомлення чітко і зрозуміло для учнів. Комунікативні вміння є структурними компонентами культури спілкування вчителя і проявляються під час здійснення професійної діяльності. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів у системі вищої освіти в Україні відбувається як у межах реальної (аудиторної) взаємодії викладача та студентів, так і у віртуальних навчальних середовищах.

Ключовою умовою формування комунікативних умінь студентів є спілкування між студентом і викладачем в електронних соціальних мережах, про що свідчить широке обговорення ідеї щодо запровадження цифрових технологій у процес підготовки майбутніх учителів серед вітчизняних і закордонних науковців. Для підвищення ефективності цієї взаємодії та досягнення бажаного результату необхідно докорінно змінити роль викладача і студента, а також систему методів викладання й оцінювання.

Список використаної літератури:

1. Боровець О.В. Комунікативна компетентність як умова ефективної професійної діяльності учителя початкової школи. *Педагогічні науки*. Херсон : Айлант, 2011. Вип. 58. Ч. 1. С. 203–208.
2. Бреславська Г. Проектна технологія у професійній підготовці майбутніх учителів. URL: http://prima.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/17_breslavska.pdf.
3. Заброцький М.М. Технологія розвитку комунікативної компетентності вчителя. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 1. С. 28–32.
4. Галицька М. Складові комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 2 (10). С. 39–48. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/264>.
5. Калаур С.М. формування комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів засобами навчальних тренінгів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. № 2 (33). С. 64–68.
6. Коберник О.М. Проектна технологія: теорія, історія, практика : монографія. Умань : ПП Жовтий, 2012. 218 с.
7. Мартиненко С., Кипиченко Н. Сучасні підходи до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки : педагогічні науки*. 2008. С. 85–89.
8. Морзе Н., Варченко-Троценко Л. Формування навичок ефективної співпраці студентів під

- час використання Вікі-порталу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. № 2 (40). С. 92–106. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2014_40_2_11.
9. Рурік Г.Л. Комунікативна компетентність як складова професійної майстерності учителя та засіб побудови гуманних взаємин між учасниками навчально-виховного процесу *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу* : науковий посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2011. С. 344–380.
 10. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів / уклад. А. Дербеньова, А. Кунцевська. Харків : Основа, 2009. 191 с.
 11. Цимбалюк О. Теоретико-методологічні засади дослідження професійної комунікативної діяльності вчителя загальноосвітньої школи у вітчизняній педагогіці (друга половина ХХ ст.). *Нова педагогічна думка*. 2009. № 4. С. 22–25
 12. Федоренко Ю.С. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування. *Рідна школа*. 2002. № 1. С. 63–65.
 13. Allen B., Caple H., Coleman K., Nguyen T. Creativity in practice: social media in higher education. *Proceedings of ASCILITE*. Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference 2012. Wellington : Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, 2012. P. 15–20.
 14. Gülbay E.. eTwinning Collaborative Learning Environment in Initial Teacher Education. *International Journal of Advanced Research in Science, Engineering and Technology*. 2018. Vol. 5. Issue 2.
 15. Penuel W.R., Means B. Designing a Performance Assessment to Measure Student Communication Skills in Multimedia-Supported Project-Based Learning. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA, 2000.
 16. Saunders S., Mill M.A. The knowledge of communication skills of secondary graduate student teachers and their understanding of the relationship between communication skills and teaching. *NZARE / AARE Conference Paper*. Melbourne, Conference Paper Number MIL99660, 1999.
 17. Trinder K., Guiller J., Margaryan A., Littlejohn A., Nicol, D. Learning from Digital Natives: Bridging Formal and Informal Learning. Research Project Report. *The Higher Education Academy*. Glasgow Caledonian University, 2008. URL: <https://goo.gl/s3gLJj>.

Hrynko V. Communication skills development of future teachers in the higher education system

The article deals with the issue of the need to develop the communication skills of future teachers while studying in higher education institutions. The analysis of the literary sources confirms that there is no single approach to determining the nature and the content of communication skills of future teachers through the interdisciplinary nature of this phenomenon in modern pedagogical science. The aim of the paper is to clarify the content of communication skills and to analyze the potential of digital technologies in their development.

The author states that forming the teacher's communication skills plays the important role to perform educational functions of his/her pedagogical activity, the management of students' learning activities and the organization of effective interaction between the teacher and students, the formation of communication skills also has a strong motivational influence on students and it is a base for their success in learning.

The development of technologies in modern society changes communication and interaction fundamentally that is projected on learning and such concepts as e-communication and e-collaboration in the educational process are appeared. They give opportunities for students and teachers to interact in digital space, to share information, to work with common projects, to find common ways for solving educational problems, etc.

The pedagogical potential of Wiki-technologies, eTwinning platform and digital tools used by teachers and students in everyday life (blogs, messaging through the Messenger, Viber, What's up, electronic social networks) is described.

It is noted that communication between the student and the teacher in the electronic social networks helps to increase the effectiveness of their interaction, that is a key condition for the formation of students' communication skills, covering a wide range of educational actions: from discussing the learning tasks to assessing completed tasks. Much attention is given to the need for feedback from all participants of the educational process, as it promotes awareness of one's own identity and importance of participation in the student community, which influences positively on forming communication skills.

Key words: *communication skills, digital technologies, higher education institution, teacher vocational training.*

УДК 37.091.12.011.3-051:373.3:376-056.26
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.32>

Т. В. Джаман

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кабінету виховної роботи та позашкільної освіти
Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК ГОЛОВНИЙ СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНИЙ ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається проблема неперервної освіти як головного системоутворювального фактора формування особистості. Вказано, що неперервна освіта є пріоритетною проблемою, викликаною до життя сучасними етапами науково-технічного розвитку та тими соціально-економічними й культурологічними змінами, які відбуваються в Україні.

Виокремлені головні підходи, які простежуються у визначеннях неперервної освіти. Зокрема, вказано, що неперервність освіти іноді трактується формально як неперервність навчальної діяльності, її продовження після завершення т. зв. базової освіти. На думку українських вчених (А. Алексюк, П. Воловик, Н. Ничкало, С. Сисоєва, І. Зязюн), неперервна освіта пов'язана з пізнанням людиною себе, своїх інтересів, здібностей. Вона містить у собі всі ланки, починаючи з дошкільного виховання, середньої загальноосвітньої школи, вищої школи, післядипломної освіти, неформальної освіти, а смислом і метою будь-якої освіти є Людина в постійному (впродовж життя) розвитку, кінцевим підсумком освіти – внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні та духовні цінності, допомагати ближньому. На наше переконання, неперервна освіта – це цілеспрямоване здобування та вдосконалення людиною знань, умінь, навичок, здібностей протягом усього життя, це цілісний процес, що забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості.

Зміст терміна «неперервна освіта» включає, щонайменше, такі компоненти, як саму систему освіти (формальну і неформальну), систему неформальної освіти (культурно-освітні та виховні заклади), всі освітні заходи, що здійснюються після завершення формальної освіти.

Зазначено, що сутність принципу неперервної освіти полягає в розумінні освітньої системи як цілісної, що охоплює всі ланки на різних етапах життєдіяльності людини, від дошкільця до післядипломної освіти, зміни професії, спеціальності, підвищення кваліфікації, самоосвіти, тобто йдеться про послідовний і взаємопов'язаний процес освіти людини протягом всього життя. Це закономірно посилює роль особистісної орієнтації в неперервній освіті.

Подано трактування неперервної освіти з різних позицій. Вказано, що неперервна освіта означає не тільки освіту впродовж всього життя, а й передбачає постійний перехід на більш високі рівні, якісний і кількісний прогрес людини в оперуванні своїми професійними знаннями і вміннями, набуття життєвого і професійного досвіду. Саме тому у структурі системи неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання виділено три етапи (рівні).

Ключові слова: неперервна освіта, фактор формування особистості, етапи системи неперервної освіти, професійна підготовка, діяльнісний аспект.

Постановка проблеми. Сучасна початкова школа потребує вчителя, котрий здатен до творчого пошуку, креативних шляхів у професійній діяльності, працює у новому форматі та є професійно компетентним. Його діяльність повинна ґрунтуватися на досягненнях традиційної педагогіки і включати інноваційні підходи та передбачати пошук нових шляхів, які відповідають неперервному розвитку суспільства [2; 5; 6].

Такий вчитель має бути спрямованим на постійне підвищення свого фахового й особистісного рівня, готовим до педагогічних експериментів, що опираються на проведення досліджень і наукових пошуків. Важливого значення в особистісному становленні майбутнього педагога набуває власне професійна підготовка, яка є складовою частиною цілісної системи неперервної підготовки

та виступає основою формування якісних характеристик фахівця в галузі початкової освіти.

Сучасна всебічно розвинена особистість, насамперед учитель, змушена адекватно, на науково обґрунтованій основі реагувати на всі виклики часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми наступності загальної та фахової підготовки студентів, різні аспекти функціонування системи неперервної професійної освіти відображені в роботах провідних українських вчених С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, Г. Костюка, Н. Ничкало, В. Олійника, О. Савченко, С. Сисоєвої, Л. Хомич, М. Фіцули.

Розвиток діяльності системи неперервної освіти досліджувався науковцями А. Алексюком, С. Архангельським, Ю. Бабанським, В. Бондарем,

В. Галузинським, І. Лернером, В. Паламарчуком, П. Підкасистим, І. Харламовим та ін. Серед зарубіжних дослідників проблеми неперервної освіти слід відзначити Р. Альдага, Т. Барнса, А. Гасана, В. Маслова, С. Туїмана та ін. Розгляду неперервної професійної освіти присвячено дослідження В. Астахова, І. Вакарчука, Ю. Драгунова, Г. Зінченка, О. Кононенка, Ю. Кувшинова, І. Кулешов, І. Латипов, Л. Охотнікова, І. Реутова, І. Самойлюкевич, Л. Сгонік, О. Тімеця, І. Челишева, В. Шелудька, Г. Ягодина та ін.

Проте сьогодні ця проблема потребує подальшого аналізу, особливо коли йдеться про неперервну підготовку майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Аналізуючи дослідження і публікації з цієї проблеми різних авторів і розробників низки офіційних документів, зазначимо, що неперервна освіта є пріоритетною проблемою, викликану до життя сучасними етапами науково-технічного розвитку та тими соціально-економічними й культурологічними змінами, які відбуваються в нашій країні.

Вона перебуває на стадії глибокого осмислення філософами, соціологами, педагогами. Д. Єнигін підкреслює, що неперервна освіта є розвитком людини як особистості протягом життєвого шляху, а також головним системоутворювальним фактором формування особистості, як мета і кінцевий результат процесу постійного і неухильного сходження до все нових і нових висот пізнання й перетворення світу [2].

Мета статті – розглянути неперервну освіту як головний системоутворювальний фактор формування особистості.

Виклад основного матеріалу. Система неперервної освіти орієнтується на цілісний розвиток людини як особистості, як суб'єкта діяльності та спілкування протягом усього її життя. Неперервна освіта зорієнтована на випереджене розв'язання проблем розвитку суспільства, науки, виробництва; вона повинна надавати кожній людині можливість підключатися до освітнього процесу на будь-якому етапі її життя.

У визначеннях неперервної освіти простежуються три головні аспекти:

а) перший, традиційний, коли у неперервній освіті бачать професійну освіту дорослих, потреба в якій викликана необхідною компенсацією знань та умінь, недоотриманих у процесі навчання («освіта на все життя»);

б) прихильники другого підходу розглядають явище освіти як довічний процес «учитися все життя»;

в) третій підхід – найбільш продуктивний, освіта через потреби особистості, прагнення якої до постійного пізнання себе й навколишнього світу стає її цінністю («освіта через усе життя») [3].

У контексті цих світових тенденцій в Україні постали завдання теоретико-методологічного обґрунтування і визначення шляхів розвитку неперервної професійної освіти.

Ідея необхідності навчання через усе життя, трансформована в теорії «неперервної освіти», сьогодні прийнята в усьому світі.

Термін «неперервна освіта» вперше вжито у 1968 р. у матеріалах генеральної конференції ЮНЕСКО. Метою неперервної освіти стає всебічний розвиток (включаючи саморозвиток) людини, її біологічних, соціальних і духовних потенцій, а, в підсумку, її «окультурення» як необхідна умова збереження та розвитку культури суспільства [3].

У третьому підході, особливо в останні роки, виділяється діяльнісний аспект, за яким неперервна освіта розглядається як новий спосіб освітньої діяльності, що забезпечує випереджувальний розвиток людини, формування в неї прогностичних якостей, але спирається на соціальну й культурно-історичну сферу.

Концепція неперервної освіти стала однією з ключових ідей на рубежі ХХ–ХХІ ст. Організація неперервного навчання стала предметом дослідження педагогів, психологів різних країн. У країнах Європи неперервна освіта розглядається не як розкіш, а як індивідуальна та національна стратегія виживання в сучасній висококонкурентній глобальній економіці. Уряди цих країн розглядають неперервну освіту як один із засобів боротьби з безробіттям.

Проте зміст поняття неперервної освіти багатьма авторами подається неоднозначно, що пов'язано з проблемами становлення і розвитку самої системи неперервної освіти. Лише за матеріалами ЮНЕСКО різноманітних термінів і понять з питань неперервної освіти використовують до двадцяти (продовжена, перманентна, поновлена, компенсаторна, подальша, довічна, освіта дорослих тощо).

Є також поняття «поновлювана освіта» – одержання освіти «частинами» впродовж життя, відхід від практики тривалого учіння у ВНЗ, відірваного від трудової діяльності, чергування освіти з іншими видами діяльності, зокрема з професійною, причому термін «неперервна освіта» у багатьох країнах витлумачувався по-різному. У різних країнах використовуються різні терміни: продовжена (continuing) – в Англії, поновлена (remedial) – у Швеції, в США переважно використовують термін «довічна освіта» (lifelong education), в Україні – «неперервна освіта» [4].

На Заході для позначення неперервної освіти використовуються два терміни: «продовжена освіта» (continuing education) і «навчання протягом життя» (lifelong learning), останнім часом перевагу віддають останньому. Ці поняття не є новими, вони широко вживаються вже протягом 40 років.

Вони з'явилися вперше в англійській мові в 20-х рр. ХХ ст. й асоціювалися з традицією навчання дорослих у країнах Північної Європи.

Більш широко ці поняття почали використовувати на початку 60-х рр. ХХ ст. Термін «продовжена освіта» з'явився на початку 80-х рр. як відповідь на запити ринку праці. Тоді людина розглядалася як «економічна істота», а освіта – як інвестиції в людський капітал. Таким чином, цінність освіти знижувалася, тому що вона концентрувалася на людських ресурсах як капіталі та економічних якостях як інвестиціях першої необхідності.

Стосовно поняття «навчання протягом життя», що з'явилося в 60-х рр., то воно з самого початку мало гуманістичні традиції. Всі люди розглядаються як здатні до навчання, розвитку своїх потенційних можливостей в будь-якому віці. З цієї позиції термін виступає як інтегруючий і говорить про вікову неперервність освіти. З іншого боку, його можна розглядати як ідеалістичний, оскільки його застосовують в усіх можливих випадках, роблячи готовим до наповнення будь-яким змістом. У європейській практиці «навчання протягом життя» – це: ступені та дипломи у вільний час; професійні курси, в т. ч. з метою підвищення кваліфікації; освіта для дорослих; друга вища освіта та ін.

В енциклопедії освіти *неперервну освіту* розглядають як процес, який охоплює все життя людини, що забезпечує розвиток творчого потенціалу особистості, всебічне збагачення її духовного світу, цілеспрямовану систематичну пізнавальну діяльність щодо освоєння та вдосконалення знань, умінь і навичок, одержаних у загальних і спеціальних установах, а також шляхом самоосвіти. Інакше кажучи, неперервна освіта – це освіта впродовж усього життя в умовах швидких змін як засіб адаптації. Називаються основні етапи неперервної освіти: а) навчання, виховання і розвиток людини, передуючий її вступу до самостійного життя; б) навчальна діяльність у період дорослого життя, поєднана різними видами практичної діяльності [3].

В енциклопедії професійної освіти *неперервна* (безперервна) *освіта* тлумачиться як процес зростання «освітнього (загального і професійного) потенціалу особистості упродовж усього життя, організаційно забезпечений системою державних і суспільних інститутів і відповідний до потреб особистості та суспільства» [7].

В Українському педагогічному словнику *неперервна* (безперервна) *освіта* визначається як сукупність засобів, способів і форм здобуття, поглиблення й розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання, громадянської та моральної зрілості. Для кожної людини неперервна освіта є процесом формування і задоволення її пізнавальних запитів і духовних потреб, розвитку задатків і здібностей

у мережі державно-суспільних навчальних закладів і шляхом самоосвіти [1].

Під неперервною професійною освітою Л. Сігаєва розуміє процес, спрямований на всебічний розвиток особистості, систематичне поповнення знань, у ході яких удосконалюється професійна компетентність і збагачується духовна потреба людини [6].

Неперервність освіти іноді трактується формально як неперервність навчальної діяльності, її продовження після завершення т. зв. базової освіти. На думку українських вчених (А. Алексюк, П. Воловик, Н. Ничкало, С. Сисоєва), неперервна освіта пов'язана з пізнанням людиною себе, своїх інтересів, здібностей. Вона містить у собі всі ланки, починаючи з дошкільного виховання, середньої загальноосвітньої школи, вищої школи, післядипломної освіти, неформальної освіти. І. Зязюн зазначає, що смислом і метою будь-якої освіти є Людина в постійному (впродовж життя) розвитку, а кінцевим підсумком освіти є внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні та духовні цінності, допомагати ближньому [4].

Отже, неперервна освіта – це цілеспрямоване здобування та вдосконалення людиною знань, умінь, навичок, здібностей протягом усього життя, це цілісний процес, що забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості.

Зміст терміна «неперервна освіта» включає, щонайменше, такі компоненти: саму систему освіти (формальну і неформальну), систему неформальної освіти (культурно-освітні та виховні заклади), всі освітні заходи, що здійснюються після завершення формальної освіти [6].

Іншими словами, сутність принципу неперервної освіти полягає в розумінні освітньої системи як цілісної, що охоплює всі ланки на різних етапах життєдіяльності людини, починаючи від дошкільця до післядипломної освіти, зміни професії, спеціальності, підвищення кваліфікації, самоосвіти, тобто йдеться про послідовний і взаємопов'язаний процес освіти людини протягом всього життя. Це закономірно посилює роль особистісної орієнтації в неперервній освіті.

Неперервна професійна освіта розглядається як сукупність освітніх програм і державних освітніх стандартів різного рівня і спрямованості, мережі закладів, котрі реалізують їх, та органів управління освітою. Багаторівнева і багатоступенева система професійної освіти дозволяє забезпечувати підготовку фахівців різних рівнів кваліфікації, наступність професійно-освітніх програм від первинної професійної підготовки до післядипломної освіти [3]. Програма кожного ступеня є логічним продовженням попередніх за відомим дидактичним принципом сходження від простішого до більш складного.

Неперервна педагогічна освіта є соціально-педагогічною, методичною системою підготовки вчителя, підвищення його професійної майстерності, розвитку особистісних якостей і здібностей протягом усього життя.

В Україні неперервна освіта охоплює дитячі дошкільні заклади, загальноосвітні навчальні заклади, професійно-технічні училища, вищі навчальні заклади I–IV рівнів акредитації, заклади післядипломної освіти, курси підвищення кваліфікації, перепідготовку, стажування, навчання в аспірантурі, докторантурі, що дозволяє людині отримати та розвинути необхідні вміння професійної компетенції [8].

Як зазначає Д. Єнигін [2], неперервна освіта є комплексом державних суспільних закладів, що забезпечують організаційну і змістовну єдність, а також взаємозв'язок усіх рівнів, які спільно вирішують завдання виховання, загальноосвітньої, політехнічної та професійної підготовки кожної людини.

Таким чином, система неперервної професійної освіти складається з різних рівнів, які взаємопов'язані між собою однією метою – отримання знань, умінь і навичок спеціалістами певного фаху, що відображено в Законі України «Про вищу освіту» та в положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні.

Різномірівнева підготовка передбачає отримання знань, умінь і навичок майбутніми фахівцями різних спеціальностей, у т. ч. і вчителів початкової школи. Як наслідок, сьогодні гостро постає проблема кардинального реформування вищої освіти в галузі початкової освіти. Тобто неперервна підготовка вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання охоплює систему підготовки майбутніх вчителів початкової школи у ВНЗ і систему післядипломної педагогічної освіти.

Процес підготовки педагогічних кадрів передбачає поетапне опанування суб'єктами освіти необхідних компетентностей, що дає їм право здійснювати професійну діяльність у освітніх закладах та установах, пов'язаних із навчанням, вихованням і розвитком людини. Отже, неперервна освіта означає не тільки освіту впродовж всього життя, а й передбачає постійний перехід на більш високі рівні, якісний і кількісний прогрес людини в оперуванні своїми професійними знаннями і вміннями, набуття життєвого і професійного досвіду.

Саме тому у структурі системи неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи

в умовах інклюзивного навчання ми виділяємо такі етапи (рівні):

1. Початково-професійний етап – професійна підготовка у ВНЗ (бакалаврат).

2. Системно-професійний етап – продовження професійної освіти у ВНЗ (магістратура).

3. Акме-професійний етап – підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти, постійне здійснення самоосвітньої діяльності.

Висновки і пропозиції. Ми вважаємо, що неперервна педагогічна підготовка вчителів початкової школи повинна бути спрямована на гуманізацію і демократизацію навчального процесу, розширення і поглиблення змісту освітніх програм підготовки вчителів початкової школи, актуалізацію інноваційних технологій навчання, орієнтованих на особистість.

Аналіз теоретичних джерел і наукових розвідок означеної нами проблеми дає можливість стверджувати, що за сучасних умов дедалі більшої актуальності набувають дослідження виявлення впливу неперервної педагогічної освіти на формування, цілеспрямований розвиток і вдосконалення особистості продовж усього життя.

Список використаної літератури:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
2. Єнигін Д.В. Засади розвитку педагогічної майстерності вчителів початкових класів у системі неперервної освіти. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/10/18150> (дата звернення: 21.02.2014).
3. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ : Грінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Зязюн І.А. Неperервна освіта як основа соціального поступу . *Неperервна професійна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць : у 2 ч. / за ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. Київ, 2001. Ч. 1. С. 15–23.
5. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2005. № 7. С. 1–4.
6. Сігаєва Л.Є. Проблема підготовки й підвищення кваліфікації вчителів у контексті неперервної освіти. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 3. С. 94–100.
7. Енциклопедія професіонального образования : в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. Москва : АПО, 1998. 568 с.
8. Яхнін Я.К. Сучасні підходи до якості освіти. Київ : Наук. думка, 2010. 143 с.

Dzhaman T. Continuous education as a main system-forming factor of personality creation

The article deal with a problem of continuous education as a main system-forming factor of personality creation. It is specified that continuous education is a priority problem, that brought to life by modern stages of scientific and technical development and also by those social-economical and cultural changes that taking place in Ukraine.

Ensuring sustainable development and improving the system of higher education, recognition of it in the European and world space in the context of quality assurance is a priority strategy for university education of Ukraine. The main principles of state education policy are enshrined in the national doctrine of educational development, they are enshrined in the country's 2012–2021 development strategy. They envisage the implementation of a number of measures to reform the higher education system in the new social-economical conditions taking into account the worldwide (generally civilizational) trends of higher education system development. Improving the national higher education system and its integration into the worldwide education space means also building an effective education policy, that can provide increasing an educational services quality; implementation of innovative pedagogical systems; equal access to the qualitative education for all citizens, also free choice in education; modernization the content of an education and its organization according to the worldwide modern trends and labor market requirements; providing continuity of education and education during the all life.

It is indicated that the teaching staff preparation process means also gradual acquisition of the necessary competences by the subjects of education, that gives them rights to work in the educational establishments and institutions that are connected with teaching and human development.

The main approaches, that can be followed in definitions of continuous education. It is given a treatment of the continuous education from the different views. It is specified that continuous education means not only education during the all life, but also provides continuous transition to the more high levels, qualitative and quantitative progress in the operation of their own knowledge and skills, gaining life and professional experience. That's why it is highlighted three stages in the structure of the continuous preparation of primary school teachers to the work in the conditions of inclusive education system.

Key words: *continuous education, factor of individuality formation, stages of the continuous education system, professional preparation, activity aspect.*

УДК 378.147: 784.9

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.33>**Джоу Юнь**аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

МЕТОДИ ТА ФОРМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СПІВУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КИТАЙСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ

У публікації визначено, що музика та співи з глибокої давнини використовувалися як ефективний засіб виховання підростаючого покоління, що забезпечує формування в молодій особистості національної самосвідомості, патріотизму і моральної культури, становлення гарного естетичного смаку, розвитку художньої уяви та креативного мислення. Тому в різних країнах підготовка у вищій школі компетентних учителів співу стає одним із найважливіших завдань державної значущості.

У статті проаналізовано методи та форми формування професійної компетентності майбутніх учителів співу в закладах вищої освіти КНР. Доведено, що для українських педагогів значний інтерес становить досвід формування професійної компетентності майбутніх учителів співу у вищих закладах КНР, адже в цій країні накопичені цінні теоретичні та практичні доробки з окресленого питання. Визначено, що метою статті є представлення результатів проведеного аналізу методів і форм формування професійної компетентності професійної компетентності майбутніх учителів співу в закладах вищої освіти КНР. Конкретизовано, що в умовах інтеграції КНР у європейський і світовий простір на теренах цієї країни відбувається активний діалог двох типів музичних і, зокрема, співочих культур: традиційної китайської та класичної європейської. Тому в процесі здійснення професійної підготовки майбутніх учителів указаного профілю їх залучають до оволодіння як традиційною китайською методикою навчання співу, так і європейською системою навчання.

У дослідженні також визначено, що у процесі професійної підготовки майбутніх учителів співу китайські викладачі використовують різні методи та форми роботи, зокрема такі групи методів: інформаційно-презентативні (метод емоційного стимулювання співацько-освітньої діяльності студентів, метод виявлення подібностей і відмінностей у національних пісенних традиціях китайського та інших народів; метод ідентифікації, що передбачає прослуховування запису вокального твору в різних виконавських інтерпретаціях; метод організації пізнавальної дискусії для обміну думками між її учасниками; метод інкультурації тощо); алгоритмічно-пошукові (метод залучення студентів до аналізу ситуацій, метод осмислення варіантів презентації музичного матеріалу з урахуванням власних можливостей, «мозковий штурм» тощо); оцінно-евристичні (індивідуальний тренінг; гру-імітацію; моделювання конкретних ситуацій репетиційної роботи, ескізне опрацювання вокально-хорових творів тощо); творчо-самостійні (диригентську інтерпретацію пісень шкільного репертуару; самостійне проектування навчально-виховних ситуацій тощо, метод проектів, метод розв'язання педагогічних завдань із подальшим оцінюванням виконаної роботи) (Ван Тяньці).

Ключові слова: методи та форми, професійна компетентність, майбутні вчителі, заклади вищої освіти, КНР.

Постановка проблеми. Здавна музика та співи використовувалися як ефективний засіб виховання підростаючого покоління, що забезпечує формування в молодій особистості національної самосвідомості, патріотизму й моральної культури, становлення гарного естетичного смаку, розвитку художньої уяви та креативного мислення. У світлі цього в різних країнах підготовка у вищій школі компетентних учителів співу стає одним із найважливіших завдань державної значущості.

Для успішного розв'язання окресленого завдання в українській вищій школі педагогам доцільно звернутися до перспективного в цьому

плані зарубіжного досвіду. Зокрема, значний інтерес становить досвід формування професійної компетентності майбутніх учителів співу у вищих закладах КНР, адже в цій країні музичному вихованню дітей і юнацтва здавна приділяється дуже багато уваги, що сприяло накопиченню тут цінних теоретичних і практичних напрацювань з окресленого питання. Отже, обрана проблема дослідження є дійсно актуальною та відповідає нагальним потребам держави щодо підвищення якості підготовки майбутніх учителів співу в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчить аналіз наукової літератури, вчені у своїх

працях розкрили окремі аспекти формування професійної компетентності майбутніх фахівців музики та співу. Зокрема, у публікаціях українських і китайських науковців було висвітлено такі важливі питання:

- теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Н. Гузій, Ей Юй Хуа, А. Козир, Лі Цзихуа, Лін Хай, О. Олексюк, О. Рудницька, Чжан Цзінцзін, Т. Юрова, О. Щолокова та ін.);

- педагогічні умови формування співацької майстерності молоді (В. Антонюк, Ван Лей, Ван Тяньці, Мен Фань Цзюань, Цзінь Нань та ін.);

- основні вимоги до професійної компетентності майбутніх учителів співу та шляхи формування в них цієї компетентності (Бай Шаожун, Н. Гуральник, Вей Лімін, Л. Масол, О. Михайличенко та ін.).

Відзначаючи вагомий внесок науковців різних країн у дослідження заявленої проблеми, необхідно водночас зауважити, що дослідниками не проводився системний аналіз методів і форм формування професійної компетентності майбутніх учителів співу в закладах вищої освіти КНР. Проте результати такого аналізу стануть у нагоді українським викладачам вищої школи, які здійснюють професійну підготовку педагогів вказаного профілю.

Мета статті. Основна мета статті полягає у представленні результатів проведеного аналізу методів і форм формування професійної компетентності майбутніх учителів співу в закладах вищої освіти КНР.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що в умовах інтенсивної інтеграції КНР у європейський і світовий простір на теренах цієї країни відбувається активний діалог двох типів музичних і, зокрема, вокальних культур: традиційної китайської культури, історія якої сягає далеко в глибину тисячоліть, і класичної європейської культури, яка дотепер залишається достатньо новою для китайських виконавців і слухачів [3; 7].

Як відзначається у науковій літературі, національна китайська музика є однією з найдавніших у світі. Першою її фіксацією вважають збірку китайської музики «Ши Цзін» («Книга пісень»), що є антологією народних пісень, од і ритуальних гімнів. Вважається, що цю збірку було створено приблизно в часовому проміжку між XI до VI ст. до н. е., а її зібрання та впорядкування приписують Кун Цзи. Стародавня китайська музика була переважно одноголосною, а її підґрунтя спочатку складала пентатоніка (як відомо, ця музична система має 5 звуків різної висоти у межах однієї октави). Пізніше в Китаї поступово почали застосовувати 7-звукову і 12-звукову музичні системи [1; 6; 7].

Слід також уточнити, що національну музичну спадщину китайського народу складає насамперед пісенний фольклор різних регіонів країни

та вистави народних опер, які інтегрують у собі різні форми вокального виконання й інструментальної музики. Національна співоча школа сформувалася на основі народних вокально-технічних принципів, особливостей психологічного складу китайського етносу і специфіки його історичного розвитку, а також традиційного музичного мистецтва, яке формувалося впродовж багатьох тисячоліть [3, с. 13].

Варто також зазначити, що з 20-х р. ХХ ст. у Китаї почали впроваджувати одночасно з традиційною методикою вокального навчання європейську систему навчання співу. Зокрема, у 1919 р. при Пекінському університеті було створено жіночий музичний інститут, де заняття проводилися за європейською системою музичної освіти [4, с. 301].

Уточнимо, що основна теза європейської моделі навчання співу полягає в забезпеченні усвідомленого розуміння і засвоєння студентами відповідних спеціальностей різних прийомів співу. Причому педагоги різних національних європейських шкіл співу використовують у навчанні майбутніх оперних і камерних співаків уже відпрацьовану протягом тривалого часу технологію оволодіння людиною вокальною технікою, характерними ознаками якої є насамперед: «інтонаційна виразність, вільне дихання, формування без напруги резонаторів звуку, щільність змикання голосових зв'язок, легкість звукоутворення, рівний спів без форсування звуку» [3, с. 13]. Реалізація європейської системи вокального навчання включає також організацію роботи студентів над відпрацюванням власної дикції, забезпеченням правильної артикуляції та фонетики [3, с. 13].

Як свідчить аналіз наукової літератури, китайські викладачі застосовують у професійній підготовці майбутніх учителів співу різні методи та форми роботи. Причому значна увага педагогів приділяється розвитку у студентів мотивації щодо оволодіння професійною компетентністю, інтересу до поданого навчального матеріалу. З цією метою китайські викладачі, наприклад, повідомляють майбутнім співакам цікаву інформацію з історії китайської музики та вокального мистецтва.

Зокрема, вони пояснюють студентам, що приблизно у VII ст. до н. е. у процесі розвитку китайської музики із системи люй-люй було виокремлено 5 найважливіших тонів, які утворили пентатонний звукоряд. Оскільки давні китайці вклонялися силам природи та намагалися в суспільстві забезпечити аналогічну природну гармонію, обрання щаблів пентатоніки було пов'язано з певними явищами природи. Так, перший звук уособлював грім. Другий звук відображав шум гілок під дією вітру. Третій звук відбивав потріскування дров у вогні. Четвертий і п'ятий звуки копіювали дзюркіт струмка [2, с. 124–125].

Викладачі також пояснювали студентам, що кожний щабель пентатонічної гами, причому без урахування обрання її першого звуку, мав ще інше символічне значення. Зокрема, перший щабель називався гун (палац), другий – шан (бесіда, рада), третій – цзюе (ріг), четвертий – чжи (маніфестація), п'ятий – юй (крила). Крім першоелементів давньої натурфілософії, зазначені звуки ототожнювалися у предків сучасних китайців також зі шкалою п'яти символічних для них квітів і водночас із відповідною соціально-правлячою системою, у межах якої гун символізував образ правителя, шан – чиновників, цзюе – китайський народ, чжи – діяння людей, юй – інші різні об'єкти [2, с. 124–125].

Доцільно також відзначити, що для забезпечення оволодіння китайськими студентами вокальною культурою використовують різні технічні засоби та сучасні інформаційні технології. Наприклад, у роботі з майбутніми вчителями співу широко використовують: музичні програми VocalJam, KarMaker (дають змогу забезпечити різні модифікації музичного супроводу до вокального твору), GalaKar, Vanbasco'skaraoke (дозволяють людині співати сольо чи в хорі в режимі кароке, записувати свій спів і здійснювати необхідну обробку запису), нотні редактори для набору і тиражування нотного матеріалу; технологію «співаючий робот» (її реалізація вимагає поєднання знань і вмінь фахівців у музичній сфері та царині програмування) [2; 5].

Майбутніх учителів співу в китайських закладах вищої освіти залучають також до перегляду навчальних фільмів, що складають спеціальний цикл програм, спрямованих саме на підвищення рівня співочої майстерності глядачів. Зокрема, кожний фільм цього циклу присвячений вивченню творчості якогось одного з відомих китайських виконавців. Протягом демонстрації фільму досвідчені фахівці в окресленій галузі докладно аналізують співочу техніку обраного виконавця, розкривають його авторські прийоми, які дозволяють зробити виступ більш художньо й емоційно наповненим, а потім запрошений співак презентує широкому загалу відповідний майстер-клас.

Слід зазначити, що у процесі вивчення порушеної проблеми особливий інтерес викликав практичний досвід роботи дослідниці Ван Тяньці, котра, творчо інтегруючи методичні доробки китайських і європейських учених щодо професійної підготовки майбутніх учителів співу, розробила цікаву авторську методику здійснення такої підготовки. У межах реалізації цієї методики авторка використовувала чотири групи методів навчання студентів:

– інформаційно-презентативні (забезпечували орієнтацію майбутніх учителів музики на професійно-педагогічну діяльність, здійснювали цілеспрямований вплив на становлення їхньої мотиваційно-потребової установки);

– алгоритмічно-пошукові (формували у студентів необхідну для професійної діяльності інформаційну базу про вимоги щодо її здійснення, постановку голосу, проведення хорового практикуму тощо; сприяли створенню в майбутніх фахівців відповідної накопичувальної бази програмного пісенного репертуару);

– оцінно-евристичні (розвивали вміння студентів адекватно оцінювати свій рівень викладацького професіоналізму та співацько-виконавського досвіду, правильно і своєчасно визначати проблеми власного виконання пісенних творів, забезпечувати їх яскраво-образне відтворення й доносити правильний образ відповідного зразка вокального мистецтва до учнів);

– творчо-самостійні (сприяли формуванню у студентів умінь створювати та розробляти різні варіанти інтерпретаційно-виконавського рішення щодо виконання кожного пісенного твору, самостійно обирати оптимальні засоби та прийоми роботи зі школярами) [2, с. 165–167].

Як конкретизує Ван Тяньці, перша група методів об'єднує: метод емоційного стимулювання співацько-освітньої діяльності; метод виявлення подібності й відмінності в національних пісенних традиціях китайського та інших народів; метод ідентифікації, що передбачає прослуховування запису вокального твору в різних виконавських інтерпретаціях; метод організації пізнавальної дискусії для обміну думками між усіма учасниками освітнього процесу; метод інкультурації, що допомагає людині відшукати власний спосіб самореалізації в межах рідної та інших культур [2, с. 127–133].

За висновками авторки, група алгоритмічно-пошукових методів включає: залучення студентів до аналізу ситуацій, осмислення варіантів презентації музичного матеріалу з урахуванням власних можливостей, «мозковий штурм» тощо [2, с. 136]. Група оцінно-евристичних методів навчання містить: індивідуальний тренінг; гру-імітацію; моделювання конкретних ситуацій репетиційної роботи; ескізне опрацювання вокально-хорових творів; збагачення комунікативних умінь та ін. [2, с. 139]. До групи творчо-самостійних методів дослідниці відносить: диригентську інтерпретацію студентами пісень шкільного репертуару, самостійне проектування навчальних ситуацій, метод проектів, метод розв'язання педагогічних задач із подальшим оцінюванням виконаної роботи [2, с. 147].

Висновки і пропозиції. На підставі викладеного визначено, що у професійній підготовці майбутніх учителів співу у вищій школі КНР використовують різні методи та форми навчання. Накопичені китайськими фахівцями практичні доробки становлять значний інтерес для українських викладачів, адже ці напрацювання можна творчо використовувати у вищій школі України.

Водночас зазначимо, що будь-який зарубіжний досвід вимагає критичного оцінювання з боку українських колег, бо на реалізацію освітнього процесу у вищій школі в кожній країні суттєво впливають соціокультурні та ментальні особливості її мешканців. У подальшому дослідженні планується більш докладно проаналізувати досвід здійснення професійної підготовки майбутніх учителів співу у провідних закладах вищої музичної освіти КНР.

Список використаної літератури:

1. Алендер И.З. Музыкальные инструменты Китая. Москва, 1958. 52 с.
2. Ван Тяньці. Методика підготовки майбутніх учителів музики до формування основ співацької

культури учнів початкової школи : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2017. 221 с.

3. Сун Яньин. Интеграция европейских традиций пения в вокальную школу Китая : дис. ... канд. искусствовед. Львов, 2016. 183 с.

4. Яо Вэй. Вокальное профессиональное образование в Китае в 20–30-х гг. XX в. *Каспийский регион: политика, экономика, культура* : сборник научных статей Астраханского государственного университета. 2012. № 2. С. 300–304.

5. 七年级信息技术《机器人唱歌》学案. URL: <https://www.5ykj.com/Health/cuxx/144755.htm>.

6. 中國音樂史. URL: <http://w3.tkgsh.tn.edu.tw/99s540/music%20history2.htm>.

7. 田雄邊尚 (1965). 中國音樂史. 台灣商務.

Zhou Yun. The methods and forms of professional competence practices of future vocal teachers in higher educational establishments of China

The article states that music and singing from ancient times have been used as an effective means of educating the younger generation, which provides the formation of a national identity, patriotism and moral culture among the young people, the practiced of good aesthetic taste, the development of artistic imagination and creative thinking. Therefore, in different countries, the training of competent vocal teachers at high schools becomes one of the most important tasks of national importance.

The methods and forms of the professional competence practices of future vocal teachers in higher education institutions of China are analyzed in the article. It is proved that the experience of the professional competence practices of future vocal teachers in higher educational establishments of China is of great interest for Ukrainian teachers as far as valuable theoretical and practical improvements on the outlined issue are accumulated in this country. It is determined that the purpose of the article is to present the outlook of the conducted analysis of methods and forms of professional competence practices of future vocal teachers in higher educational establishments of China. It is stated that under the conditions of European and world integration of China there is an active intercommunication of two types of musical and, in particular, singing cultures, namely traditional Chinese and classical European. Therefore, during the process of professional training of future teachers of the specified profile, they are attracted to mastering both the traditional Chinese teaching methodology and the European system of education.

The study also identifies that in the process of professional training of future vocal teachers, the Chinese teachers use different methods and forms of work, including the following groups of methods: information and representative methods (a method of emotional stimulation of student's vocal and educational activity, a method of revealing similarities and differences in the national vocal traditions of the Chinese and other peoples, etc.); algorithmic and search methods (a method of involving students into the analysis of situations, a method of options of music material presentation, taking into account their own capabilities, "Brainstorming", etc.); evaluative and heuristic methods (individual training; game-imitation; modeling of rehearsal work specific situations, sketching of vocal and choral works, etc.); creative-independent (conductor interpretation of school repertoire songs; self-design of educational situations, a project method, a method of pedagogical problem-solving with subsequent evaluation of the practices, etc.) (Wang Tiansi).

Key words: *methods and forms, professional competence, future teachers, higher educational establishments, China.*

Т. В. Зубехінакандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри економіки та туризму
Академії рекреаційних технологій і права

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВЕБ-КВЕСТ В ЕЛЕКТРОННОМУ НАВЧАННІ

У статті проаналізовано стан впровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес. Сучасні високотехнологічні виробництва вимагають від кваліфікованих фахівців різних галузей не тільки високих рівнів прояву професійних вмінь, а і сформованості особистісних якостей. Розкрито зміст поняття «веб-квест». Охарактеризовані головні аспекти технології веб-квестів як порівняно нового виду проблемних завдань, які використовуються для підготовки фахівців у рамках загальної системи електронного навчання. Технологія веб-квесту дозволяє повною мірою реалізувати наочність, мультимедійність та інтерактивність навчання. Представлена класифікація веб-квестів Б. Доджа, описані їх структура і функції. Описано можливості використання технології веб-квесту в процесі підготовки фахівців. Охарактеризовані головні переваги використання технології веб-квесту в підготовці сучасних фахівців. Веб-квест є комплексним завданням, тому оцінка його виконання повинна ґрунтуватися на декількох критеріях, орієнтованих на тип проблемного завдання і форму подання результату.

Використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі підготовки фахівців, зокрема комп'ютерних, мережі Інтернет, докорінно змінили навчальне інформаційне середовище всіх вищих навчальних закладів. У країнах Європейського Союзу для аналізу ступеня впровадження інформаційних технологій у вищих навчальних закладах введено спеціальні критерії: доступ до мережі Інтернет; мотивацію студентів до використання інформаційних технологій у навчальному процесі та компетентність, що дозволяє використовувати інформаційні технології. Використання інформаційних технологій збільшило можливості застосування електронного навчання. Аналіз різноманітних джерел інформації свідчить про достатньо широке коло застосування цієї технології у навчальному процесі вишів.

Виділено основні завдання веб-квесту в підготовці фахівців зумовленого інформатизацією сучасного навчання. Представлені й охарактеризовані ключові принципи веб-квесту в процесі електронного навчання. Визначено, яким чином веб-квести можуть підвищити мотивацію студентів до навчання.

Ключові слова: інформаційні технології, веб-квести, електронне навчання, Інтернет, інформаційна культура.

Постановка проблеми. Становлення в сучасному світі глобального комунікаційного простору, що справляє відчутний вплив на всі компоненти структури суспільства, має як небезпечності, так і позитивні сторони. Сучасні високотехнологічні виробництва вимагають від кваліфікованих фахівців різних галузей не тільки високих рівнів прояву професійних вмінь, а й сформованості особистісних якостей, зокрема креативності, інноваційності, гнучкості, самостійності, відповідальності, активності тощо.

У країнах Європейського Союзу для аналізу ступеня впровадження інформаційних технологій у вищих навчальних закладах введено спеціальні критерії: доступ до мережі Інтернет; мотивацію студентів до використання інформаційних технологій у навчальному процесі та компетентність, що дозволяє використовувати інформаційні технології. Використання інформаційних технологій збільшило можливості застосування електронного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основоположні проблеми теорії інноваційних процесів в освіті розглянуті у наукових працях

П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, В.І. Загвязінської, М.І. Махмутова, М.М. Козяра, О.В. Бойка. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється увага проблемі інформаційної підготовки фахівців. Зокрема, проблему впровадження інформаційних технологій у навчальний процес актуалізують у своїх дослідженнях вітчизняні та зарубіжні автори: Р. Гуревич, І. Зимня, М. Кадемія, Н. Морзе, А. Хуторський, І. Герасименко, П. Коваль, С. Христочевський та ін.

У працях Ю. Машбиця, В. Зінченка, Т. Коваль, С. Сисоевої, Л.Сущенко, Н. Тализіної досліджувалися психолого-педагогічні аспекти використання інформаційних технологій у навчальному процесі.

Застосування веб-квестів у дистанційному навчанні в контексті підвищення якості підготовки фахівців різного профілю розглядали Р. Гуревич, М. Кадемія, Г. Шаматонова, Я. Биховський, С. Мешков, В. Силантьєв та ін.

Аналіз різноманітних джерел інформації свідчить про достатньо широке коло застосування цієї технології у навчальному процесі вишів. Існує ряд

досліджень вчених щодо застосування web-quest у самостійній роботі студентів і дистанційному навчанні, у контексті підвищення якості підготовки фахівців різного профілю, але й досі немає чіткого розуміння суті поняття веб-квесту.

З огляду на зазначене **мета статті** – охарактеризувати шляхи використання технологій веб-квесту у процесі підготовки фахівців.

Виклад основного матеріалу. Соціально-економічні перетворення в Україні, світові тенденції гуманізації, інтеграції та глобалізації суспільства визначили нові пріоритети розвитку освітньої галузі. Серед сучасних інформаційних технологій виділимо технологію web-quest (веб-квест). Особливістю веб-квестів є те, що частина інформації або вся інформація, представлена на сайті для самостійної чи групової роботи студентів, знаходиться на різних веб-сайтах.

Веб-квест як навчальне завдання розробили професори освітніх технологій Університету Сандієго (США) Б. Додж і Т. Марч у 1995 р. [10]. Саме вони вперше визначили методичні вимоги для гіпертекстового веб-квесту.

У перекладі з англійської мови слово *web* означає мережа, а *quest* – пошук – цілеспрямований пошук, який може бути пов'язаний із завданнями або грою; це слово також служить для позначення одного з різновидів комп'ютерних ігор [4].

Г. Воробйов розглядає веб-квести як окрему категорію навчальних проектів – веб-проектів [1, с. 8]. Н. Ніколаєва, М. Андрєєва – як проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернет [6]. О. Ільченко трактує поняття як технологію, орієнтовану на студентів (учнів), занурених у процес навчання, що розвиває їх критичне мислення [4]. П. Сисоєвим і М. Євстигнеєвим встановлено, що веб-квест є найскладнішою з низки інформаційно-комунікаційних технологій, таких як Hotlist, TreasureHunt, MultimediaScrapbook, оскільки у ньому можна вирішувати комплексні навчальні завдання, а відтак і формувати різноманітні мовленнєві та дослідницькі вміння, професійні якості [8, с. 108].

Т. Марч зазначає, що веб-квести – це побудована за типом опор навчальна структура, яка використовує посилання на наявні важливі ресурси Інтернет і автентичну задачу з тим, щоб мотивувати учнів до дослідницької проблеми з неоднозначним розвитком, розвиваючи тим самим їхні вміння працювати як індивідуально, так і в групі (на заключному етапі) у здійсненні пошуку інформації та її перетворенні в більш складне завдання [10].

М. Кадемія розуміє веб-квест як спеціальним чином організований вид дослідницької діяльності, для виконання якої учні (студенти) здійснюють пошук інформації в мережі Інтернет за зазначеними адресами [5].

Є. Полат розглядає технологію веб-квесту як проектну методіку, що орієнтована на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну, групову, котра здійснюється за певний проміжок часу [7].

Як освітній сайт, присвячений самостійній дослідницькій роботі учнів (у групах) з обраної теми, з гіперпосиланнями на різні веб-сторінки, характеризують науковці О. Федоров, А. Новікова [9].

Оскільки ми розглядаємо веб-квест із погляду навчально-виховного процесу, то приймаємо таке визначення терміна: освітній веб-квест – це інтернет-пошук, метою якого є навчання, тобто отримання нових знань, закріплення наявних знань, закріплення навичок користування мережею Інтернет та інших навичок за освітнім предметом.

За своєю сутністю web-quests є своєрідною веб-сторінкою, яка може бути виконана як у класичних web-редакторах (XaraXtremePro, WysiwygWebBuilder, AntennaWebdesignedStudio), так і засобами пакету MicrosoftOffice: FrontPage, Publisher, або створена за допомогою відеоінструкцій на безкоштовних хостингах (Narod.ru, Sites.google.com.) Також у мережі Інтернет подано спеціалізовані англійські шаблони для створення web-quests.

Використання технології веб-квесту в процесі підготовки фахівців дає можливість: підвищити зацікавленість студентів до вивчення навчальної дисципліни; підвищити мотивацію до навчання; використовувати різні види інформації (текстову, графічну, звукову, відео і т. д.); наочно представити різнопланові ситуаційні завдання; розвивати творче мислення і навички вирішення проблемних ситуацій, формувати інформаційну культуру студентів.

Проаналізувавши структуру веб-квесту у науково-методичній літературі, ми визначили певні його елементи (табл. 1). Ці елементи використовуються як основа, яку за необхідності можна варіювати в тих чи інших межах. Викладачі під час підготовки фахівців можуть конструювати квест відповідно до рівня і потреб студентів.

Як бачимо з табл. 1, web-quest має всі класичні ознаки інформаційної технології, оскільки покликаний забезпечити швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування. З іншого боку, він містить елементи ситуативної педагогічної технології – рольової гри, оскільки передбачає в ігровій формі виконання конкретного завдання.

У ході вивчення дисципліни «Інформаційні технології та засоби навчання» проводиться веб-квест «Я – власник туристичного бізнесу». Важливою умовою успішної роботи технології веб-квесту є наявність комп'ютерного обладнання з підключенням Інтернет-послуги. Інша умова – наявність персонального комп'ютера у студентів, що дозволяє в домашніх умовах продовжувати працювати з навчальними матеріалами. Веб-

Основні елементи веб-квесту

Елементи веб-квесту	Характеристика
Вступ	Формування мети, опис головних ролей учасників, план роботи, сценарій веб-квесту.
Завдання	Проблема чи загадка яку потрібно вирішити. Позиція, яку потрібно сформулювати і захистити. Продукт, який потрібно створити (реферат, доповідь, презентація, постер і т.д.)
Виконання	Детальний опис основних етапів роботи, корисні поради до збору й обробки інформації.
Оцінювання	Опис критеріїв і параметрів оцінки виконання веб-квесту. Критерії оцінки залежать від типу завдань.
Висновки	Короткий і змістовний опис того, чому навчилися студенти, виконавши квест.
Використані ресурси	Посилання на сайти, які були використані для створення веб-квесту.
Коментарі викладача	Значення квесту. Вікова категорія учасників. Очікувані результати. Процес організації роботи над веб-квестом. Необхідні для проведення роботи ресурси.

квест може бути спрямований на поглиблення знань студентів і розрахований на тривалий термін, можливо на семестр чи навчальний рік.

Сучасні вимоги до системи навчання у вищих навчальних закладах припускають рішення багатьох питань, головним із яких є формування конкурентоздатної та успішної в інформаційному середовищі особистості. У навчально-виховному процесі впровадження електронної системи навчання стає більш помітним. Повсюдне використання ресурсів Інтернет, що є продуктом інтелектуальної діяльності висококваліфікованої частини працездатного населення суспільства, визначає необхідність підготовки у студентів творчо активного резерву. Тому є актуальною розробка певних підходів до використання засобів інформаційних технологій для реалізації ідей особистісно розвиваючого навчання.

Зокрема, для розвитку творчого потенціалу індивіда, формування у студента вміння здійснювати прогнозування результатів своєї діяльності, розробляти стратегію пошуку шляхів і методів рішення задач, впровадження веб-квестів є важливою дестинацією в підготовці фахівців.

Проведення веб-квестів у вищому навчальному закладі сприяє підготовці фахівців до комфортного життя в інформаційному суспільстві. Із впровадженням у навчально-виховний процес технологій веб-квесту ми спостерігали появу у студентів таких якостей, як:

- розвиток мислення (творчого, інтуїтивного, теоретичного та ін.);
- розвиток комунікативних здібностей;
- розвиток естетичних якостей;
- формування вмінь приймати оптимальне рішення або пропонувати варіанти рішення у складній ситуації;
- формування інформаційної культури, уміння здійснювати обробку інформації.

Впровадження технологій веб-квесту у навчально-виховний процес сприяє поглибленню міжнаукових зв'язків за рахунок вико-

ристання сучасних засобів обробки інформації; забезпеченню підвищення мотивації у студентів до навчання за рахунок комп'ютерної візуалізації навчальної інформації, вкраплення ігрових ситуацій, можливості управління, вибору режиму навчальної діяльності; підвищенню ефективності та якості процесу навчання за рахунок реалізації можливостей послуг мережі Інтернет. Засоби онлайн-доступу до інформації додали якісно нові можливості електронному навчанню.

Важливою є оцінка якості веб-квесту. Критерії такої оцінки були розроблені Т. Марчем, за якими якісний освітній веб-квест повинен мати інтегруючий вступ, чітко сформульоване завдання, що має проблемний характер; розподіл ролей, що забезпечує різні погляди на проблему, обґрунтоване використання Інтернет-джерел. Найкращі приклади веб-квестів демонструють зв'язок із реальним життям, їх висновки безпосередньо пов'язані зі вступом, формують пізнавальні навички, а також сприяють використанню їх в інших дисциплінах і галузях. Тому вважається, що найкращими є веб-квести, які створюються педагогам-практиками, котрі конструюють заняття та самі їх проводять [10].

Веб-квест є комплексним завданням, тому оцінка його виконання повинна ґрунтуватися на декількох критеріях, орієнтованих на тип проблемного завдання і форму подання результату.

Для визначення найбільш ефективного виду завдання веб-квесту нами було проведено опитування 100 студентів Академії рекреаційних технологій і права, яке показало, що 35,6% студентів віддають перевагу творчим завданням, які передбачають створення п'єси, вірша, відеоролика і т. д.; 19,7% – журналістському розслідуванню, суть якого полягає в об'єктивному викладенні інформації; 15% – переконанню (схиланню на свій бік опонентів); 11,2% віддають перевагу науковим дослідженням (вивченню різних явищ, відкриттів, фактів на основі онлайн-джерел); 10,2% – переказу (демонстрація розуміння теми на основі подання матеріалів із різних джерел у новому форматі: пла-

ката, оповідання, презентації); 8,3% респондентів віддали перевагу компіляції (трансформації формату інформації, отриманої з різних джерел).

Варто зазначити, що для підготовки веб-квесту необхідний високий рівень інформаційної компетентності викладача. Створення інформаційного веб-квесту – трудомістке заняття, але, працюючи над його створенням, викладач удосконалює свою професійну компетенцію, а отриманий веб-квест є високоспеціалізованим ефективним наочним тренажером для підвищення кваліфікації широкого кола фахівців. Крім того, веб-квест зручно імпортується та поєднується з системами дистанційного навчання, а саме з системою Moodle та може відображатися на мобільних пристроях.

Висновки і пропозиції. Отже, інформаційні технології у навчально-виховному процесі підготовки фахівця є потужним стимулом, який розвиває пізнавальну активність студентів, покращує якість знань, сприяє розвитку навичок самостійного отримання знань. Використання веб-квестів підвищує інформаційну компетентність викладача і студента, знайомить із новими видами сучасних Інтернет-сервісів, розвиває інформаційну культуру, сприяє розвитку критичного мислення, формує вміння знаходження шляхів розв'язку завдання загалом.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні європейського досвіду використання веб-квестів у навчально-виховному процесі та розробці методичних рекомендацій для викладачів вищих навчальних закладів щодо створення та проведення веб-квестів.

Список використаної літератури:

1. Вороб'єв Г.О. Веб-квест технології в обучении социокультурной компетенции : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Пятигорск, 2004. 220 с.
2. Гапеєва О.Л. WEB-QUEST технологія у навчанні студентів за програмою підготовки офіцерів запасу. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2011. Вип. 21.1. С. 335–340.
3. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Шестопалюк О.В. Веб-квест у навчанні: путівник : навчально-методичний посібник. Вінниця : РВВ ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2012. 128 с.
4. Льченко О.В. Використання web-квестів у навчально-виховному процесі. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30113/.
5. Кадемія М.Ю., Шестопалюк О.В. Веб-квест у підготовці майбутніх учителів : навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ Фірма «Планер», 2013. 155 с.
6. Николаева Н.В. Образовательные веб-квесты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся. *Вопросы Интернет-образования*. 2002. № 7. URL: http://vio.fio.ru_07.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров ; под ред. Е.С. Полат. Москва : Изд-во Академия, 2005. 272 с.
8. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование современных учебных интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре. URL: www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/02/image/02-100.pdf/.
9. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании / А.В. Федоров, А.А. Новикова, В.Л. Колисниченко, И.А. Коруня. Таганрог : Изд. Кусма, 2007. 256 с.
10. Dodge B. Some Thoughts About Web Quests. 1995–1997. URL: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html.

Zubekhina T. Use web-test technology in e-learning

The article analyzes the state of implementation of information technologies in the educational process. Modern high-tech industries require from the skilled specialists of different industries not only high levels of display of professional skills, but also the formation of personal qualities. The content of the concept of "webquest" is disclosed. The main aspects of webquest technology are described as a relatively new type of problematic tasks that are used in the preparation of specialists within the general e-learning system. Webquest technology allows you to fully realize the visual, multimedia and interactive learning. The classification of B. Dodge webquests, their structure and functions represented. Possibilities of using webquest technology in the process of training specialists are described. The main advantages of using the webquest technology in the training of modern specialists are characterized. A webquest is a complex task, so evaluating its performance must be based on several criteria, focused on the type of problem task and the form of presentation of the result.

The use of modern information technology in the educational process of training specialists, including computer, Internet, has radically changed the educational information environment of all higher education institutions. In the European Union countries, the following criteria have been introduced to analyze the degree of implementation of information technology in higher education institutions: access to the Internet; students' motivation to use information technology in the educational process and competence allowing to use information technology. The use of information technology has increased the potential for e-learning. Therefore, the analysis of various sources of information indicates a sufficiently wide range of application of this technology in the initial higher education process.

The main tasks of the web-based quest in the preparation of specialists due to the informatization of modern training are highlighted. The key principles of the web-based quest in the e-learning process are presented and described. It is determined how webquests can increase students' motivation to study.

Key words: information technology, webquests, e-learning, Internet, information culture.

УДК 378.091.12:005.963.2–051]:331.102.344
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.35>

Г. І. Іванова

аспірантка кафедри педагогіки
Криворізького державного педагогічного університету

ВИКОРИСТАННЯ КОУЧИНГУ ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ І НАВИЧОК ОПТИМАЛЬНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ПРАЦІ

У статті проаналізовано зміст поняття «коучинг» як нової інноваційної педагогічної технології. Відзначено, що термін «коучинг» увійшов в освітній простір зі спортивних програм. З'ясовано, що коучингова технологія більшістю дослідників трактується як стиль управління людськими ресурсами, що сприяє мобілізації потенціалу людей і зростанню їх конкурентоспроможності. Розкрито зміст педагогічного коучингу. Педагогічний коучинг є однією із сучасних інноваційних технологій розвитку студента, що спрямовує на оптимізацію розумової праці студентів. Приділено увагу розкриттю ролі викладача – визначення особистісного потенціалу кожного зі студентів і прогнозування подальшого розвитку. У процесі дослідження встановлено, що важливою особливістю освітнього коучингу є встановлення партнерських відносин між викладачем і студентами. Викладач-коуч є не панівною силою, а рівноправним партнером, який підштовхує студентів до досягнення мети. З'ясовано, що основний інструмент коучингу – запитання, які допомагають студенту знайти різні способи складання плану дій. Тобто, відповідаючи на коучингові запитання, студент організовує розумову працю у той спосіб, що є найбільш ефективним, оптимальним і раціональним. Визначено, що формуванню вмінь і навичок оптимальної організації розумової праці сприяє зменшення втручання, що проявляється у таких формах, як страх, брак впевненості в собі, надмірна старанність, намагання досягти досконалості, бажання справити враження, гнів і злість, нудьга, завантаженість розуму. Акцентовано увагу на тому, що педагогічний коучинг передбачає недирективний підхід до студентів. Висвітлено роль викладача як коуча: він допомагає студенту думати, а не робить це за нього; вчить вчитися, але не вчить його. Автором зауважено, що наставництво не є коучингом. Сформульовано рекомендації для викладачів, дотримання яких є доцільним для ефективного формування вмінь і навичок оптимальної організації розумової праці. Подано принципи, на яких ґрунтується педагогічний коучинг: демократичності, гуманізації, альтернативізму, системності, інформатизації. Підкреслено, що включення в освітній процес коучингу як інноваційної технології допоможе студентам розібратися у власних можливостях і створити власну траєкторію «саморозвитку».

Ключові слова: інноваційна технологія, коучинг, педагогічний коучинг, оптимізація, розумова праця, студенти, заклади вищої освіти, принципи педагогічного коучингу.

Постановка проблеми. Інтеграція України до європейського освітнього простору, глобалізаційні зміни в суспільстві зумовили зміни у стратегії професійної підготовки фахівців закладів вищої освіти, здатних добре орієнтуватися в реаліях сьогодення, знаходити оптимальні шляхи вирішення виникаючих проблем, працювати раціонально, з високою ефективністю і продуктивністю, здатних до саморозвитку, реалізації власних можливостей, прийняття рішень і досягнення цілей. Традиційна освіта сфокусована виключно на наданні студентам правильних відповідей на всі питання, перевантажена теоретичним матеріалом, не формує креативного фахівця і, як наслідок, відірвана від реальності. Сучасні студенти відвикли брати на себе відповідальність і ризикувати, не виявляють творчих здібностей і активності. Під час виконання розумової праці вони зазвичай чекають, коли їм скажуть, що робити. Тому особливій актуальності в умовах сьогодення набула необхідність впро-

вадження й удосконалення інноваційних форм, методів і технологій організації навчання у закладах вищої освіти, які сприяють формуванню вмінь і навичок оптимальної організації розумової праці, інакше кажучи, формуванню вміння вчитися. Одним із таких підходів виступає застосування коучингових технологій. Використання освітнього коучингу не лише позитивно впливає на формування навичок оптимальної організації розумової праці, а й розвиває мотиви формування культури розумової праці студентів. Коучинг – найважливіша система навичок і умінь, якими повинен володіти студент у сучасному світі, оскільки знання змінюються кожні 5 років, завдання студента – навчитися вчитися, і саме коучингова технологія запускає в дію механізм через особистісну мотивацію студентів самостійно отримувати знання і практично їх реалізовувати [2, с. 17–22].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти освітнього коучингу висвітлено

у працях таких науковців, як М. Аткинсон, С. Беттлі, Т. Голві, М. Доуней, Д. Пітерсон, М. Рей, Т. Шуелл та ін.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні специфіки педагогічного коучингу та доцільності його впровадження у процес навчання закладів вищої освіти як інноваційної технології для формування вмінь і навичок оптимальної організації розумової праці.

Реалізація мети статті здійснювалася із застосуванням комплексу теоретичних методів дослідження. Такі теоретичні методи дослідження, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукового знання сприяли з'ясуванню стану розроблення проблеми в педагогічній теорії, уточненню сутності понять «коучинг» і «педагогічний коучинг», характеристиці особливостей використання педагогічного коучингу як інноваційної технології для формування вмінь і навичок оптимальної організації розумової праці студентів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Формування коучингу розпочалося в 70-х рр. ХХ ст. Слід відзначити, що термін коучинг увійшов в освітній простір зі спортивних, а пізніше тренінгових програм розвитку особистісного потенціалу людини [3, с. 83].

Т. Голві розуміє коучинг як мистецтво створення середовища, яке полегшує рух людини до означеної мети так, щоб цей процес руху приносив задоволення.

Ідеї Т. Голві розвинув Дж. Уїтмор, застосувавши їх у сфері менеджменту і корпоративного бізнесу як інструмент, що вчить представників компаній вчитися й думати самостійно, бути коучами один для одного. Коучинг він трактував як новий стиль управління людськими ресурсами, який сприяє мобілізації потенціалу працівників, зростанню їх конкурентоспроможності та вдосконаленню професіоналізму [6; 7].

Важливою особливістю коучингу як інноваційної педагогічної технології, на думку О. Нежинської та В. Тименко, є допомога студентам на шляху засвоєння нових знань, умінь і навичок, у формуванні вміння вчитися [4, с. 5–6].

Український науковець С. Романова сутність освітнього коучингу характеризує як встановлення партнерських відносин між викладачем і студентами, коли викладач допомагає досягати конкретної мети, ефективно організувати процес пошуку студентами кращих відповідей на питання, допомагає закріплювати їм нові вміння та навички [5, с. 83].

За висновками науковця О. Власової, однією з найважливіших умов результативності застосування коучингової технології є підтримка і визнання успіхів студентів із боку викладача-коуча, оскільки це є потужним стимулом самовиховання і саморозвитку [8, с. 9–11].

Педагогічний коучинг є однією із сучасних інноваційних технологій розвитку студента. Коучинг базується на сукупності знань і методів, що спрямовують на ефективну діяльність, зокрема на оптимізацію розумової праці студентів. Педагогічний коучинг покликаний визначати персональні цілі для кожного студента, які сприятимуть формуванню вмінь і навичок раціональної розумової праці [1, с. 109].

Головний обов'язок викладача-коуча – якнайкраще визначити особистісний потенціал кожного зі студентів і на цій основі спрогнозувати подальший його розвиток, мотивувати, спрямовувати навчальну діяльність, сприяти формуванню вмінь і навичок раціональної організації розумової праці студентів. Коуч повинен бути не носієм знання, не панівною силою, а рівноправним партнером, який підштовхує студентів до досягнення бажаної мети [3, с. 83–84].

Оптимізації розумової праці студентів, підвищенню її продуктивності й ефективності сприяє основний інструмент коучингу – запитання. Коучингові запитання допомагають сформулювати у студентів чіткий алгоритм дій під час виконання розумової праці та створити для неї комфортні умови. Запитання викладача-коуча дозволяють студентів оцінити ситуацію, що склалася, проаналізувати її, знайти різні способи вирішення проблеми, скласти план дій і навчитися контролювати свої дії. Тобто, відповідаючи на коучингові запитання, студент самостійно розробляє план руху вперед та організовує розумову працю у той спосіб, що є найбільш оптимальним, ефективним і раціональним [9, с. 80–81].

При постановці запитань викладач-коуч повинен керуватися такими рекомендаціями:

1. Ставити питання по одному.
2. Робити паузи після питань.
3. Утримуватися від своїх відповідей, дочекатися відповіді студентів.
4. Слухати студентів уважно.
5. Ставити питання впевненим тоном голосу [4, с. 71].

Важливим моментом у процесі проведення педагогічного коучингу є використання *техніки парафраз, повторення або інтерпретації*. Наприклад, «Якщо я правильно зрозумів, Ви...». Саме після застосування викладачем техніки перефразування студенти інакше дивляться на проблемне питання. Проговорення однієї і тієї самої ситуації іншою людиною дає студентів можливість зрозуміти для себе зовсім інші речі або подивитися на проблему в іншому аспекті. Саме в таку мить у студента може виникнути інсайт [4, с. 60–61].

Для того, щоб педагогічний коучинг був ефективним, викладачеві слід при постановці запитань уникати розповсюджених помилок. Наведемо деякі з них:

1. Відкриті та закриті запитання. Коучу слід ставити відкриті запитання й уникати закритих, оскільки останні є найбільшою проблемою коучингового процесу. Закриті запитання зосереджують увагу студента на однозначній відповіді. Тобто відповідями студента можуть бути тільки «так» або «ні», наприклад «Ти згоден взятися за виконання цього навчального проекту?». Відкриті запитання примушують студента мислити, дозволяють керувати розмовою, формують простір для більш обґрунтованої відповіді. Наприклад: «Яким чином участь у проекті вплине на Вашу ефективність розумової праці?».

Відкриті запитання не оцінюють студента, не аналізують його минулого, а спрямовані в майбутнє, до нових альтернатив. Відкриті запитання розпочинаються зі слів «Як?», «Коли?», «Де?», «Для чого?», «Навіщо?», «Хто?», «Що?» тощо.

2. Питання, які пропонують відповідь. Питання, що передбачають відповідь, є наступним видом закритих питань. Ці питання можна назвати порадами, до яких додали знак питання.

3. Пошук ідеального питання. Іншою значною перешкодою є пошук питання, яке відкриє студенту таємниці всесвіту. У цьому разі кожне питання супроводжується недоречною довгою паузою, під час якої Ви шукаєте в пам'яті ідеальне формулювання запитання. Такі паузи порушують мисленнєвий процес студента.

4. Питання, які є складними для розуміння. Складні для розуміння запитання є похідною від проблеми пошуку ідеального питання. Такі питання порушують природній хід розмови. Одним зі способів подолання цієї помилки є хвилинна пауза, яка змусить студента про щось говорити і без задавання питань.

5. Питання «Чому?». Питання «Чому?» призводить до замикання студента у собі, тому що під сумнів ставляться мотиви його діяльності. Таке питання змушує студента виправдовуватися за свої вчинки, тобто зайняти захисну позицію. Для виправлення цієї ситуації доречно слово «чому» замінити на слово «що» [4, с. 71–79].

Використовуючи коучинг як педагогічну технологію, викладач повинен вивчити ефективність здійснення розумової праці студента; спільно зі студентом ставити завдання оптимізації розумової праці; виявити як внутрішні, так і зовнішні перешкоди у досягненні мети та способи їх подолання; визначити послідовність дій, які сприятимуть формуванню вмінь і навичок оптимальної організації розумової праці студентів.

У центрі освітнього коучингу – особистість студента, котрий самостійно визначає цілі та методи досягнення, відповідає за результати власних дій. Освітній коучинг – це партнерська взаємодія викладача і студента, який прагне до розвитку своїх ресурсних можливостей.

Слід зауважити, що такий споріднений напрям діяльності, як наставництво не є коучингом. Суть поняття наставництва полягає у тому, що більш досвідчена людина передає свої знання про те, як виконати певне завдання в сучасному світі, тобто реалізує принцип «Роби як Я» [1, с. 109].

Викладач-коуч сприяє успіху окремого студента або групи студентів. Коуч повинен говорити і чинити так, щоб студенти вчилися набагато краще. Коуч може мати менше досвіду, ніж ті, з ким він працює.

Студенту необхідно надати можливість самовираження, тоді ми зможемо від нього чекати приголомшливих результатів. Саме коучинг може мобілізувати всі ресурси людини.

Для того, щоб сприяти формуванню вмінь і навичок оптимальної організації розумової праці студента, необхідно зменшити втручання. Чим менше стає втручання, тим більше доступний потенціал. Втручання проявляється у багатьох формах [2, с. 36–38]:

- страх;
- брак впевненості в собі;
- надмірна старанність;
- намагання досягти досконалості;
- бажання справити враження;
- гнів і злість;
- нудьга;
- завантаженість розуму.

Один зі способів зменшити втручання – зосередження. Коли увага сконцентрована, студент вступає в ментальну стадію, на якій найкраще здатний навчатися і здійснювати розумову працю.

Вчитися заважають невпевненість у собі і страх. Найважливіше по-справжньому зосередитися, забути страх і сумніви, і тоді на перший план виходить природна здатність до навчання [2, с. 37].

Головний обов'язок викладача-коуча – не вчити, а сприяти навчанню. Студенти через коучинг починають бачити цілі, і це дає результати. Із задоволенням від розумової праці до студентів приходять і посилення мотивації.

У процесі коучингу при індивідуальній роботі зі студентом викладачу необхідно працювати над підвищенням впевненості студента в собі та підвищенням його власної самооцінки. Адекватна самооцінка дозволяє здійснювати ефективну розумову працю. Для того, щоб сприяти формуванню підвищенню власної самооцінки студента, необхідно [4, с. 61–62]:

- 1) усвідомлювати свої істинні потреби та мотиви, постійно звіряти з ними власні дії;
- 2) навчитися визнавати та виправляти свої помилки;
- 3) уважно ставитися до відстоювання власних ідей;
- 4) позбавитися від «автоматизмів» у захисті власних позицій;

5) не зводити в абсолют власні переконання.

Під час здійснення студентами розумової праці повинні бути три компоненти: досягнення, задоволення і радість. Ці три компоненти пов'язані між собою, і відсутність одного з них впливає на інші. Розумова праця без досягнення мети швидко виснажує енергію людини. Досягнення мети без розумової праці швидко набридає. Відсутність радості спустошує дух людини.

Викладач повинен пам'ятати, що педагогічний коучинг виключає директивний підхід, оскільки останній знижує можливості студента думати або проявляти свої творчі здібності, обмежує його можливість брати на себе відповідальність і позбавляє його радості досягнень [2, с. 47–48].

Недирективний підхід сприяє підвищенню результативності розумової праці студента.

Роль викладача як коуча полягає в тому, щоб активізувати здатності студента досліджувати, краще розбиратися в проблемах, внаслідок чого у студента з'являється можливість приймати більш правильні рішення, ніж раніше [2].

Головною методикою викладачів має бути стимулювання інтересу до здійснення розумової праці. Тому важливо домогтися, щоб студент сформулював план дій.

Роль педагога як коуча полягає в тому, щоб допомагати студенту думати, а зовсім не в тому, щоб робити це за нього. Викладачеві необхідно розширювати бесіду зі студентом, а потім фокусувати увагу на деталях і право вибору завжди залишати за студентом.

Основне завдання викладача – навчити вчитися студента, але не вчити його. Інакше кажучи, інструкції щодо вирішення завдань із певної дисципліни не допоможуть студентам вчитися.

Таким чином, втручання – головна перешкода результативності.

Ключовий момент свідомості студента у здійсненні розумової праці – це мистецтво помічати. Коли студент зауважує, він вільний від страху, сумніву, прагнення або бажання [2].

Викладач повинен пробуджувати усвідомленість у студента, застосовуючи такі навички генерування розуміння:

- слухати, щоб зрозуміти;
- повторювати та підсумовувати;
- групувати;
- використовувати мовчання;
- ставити питання.

Для поліпшення розуміння студентом інформації з будь-якого предмету доцільно використовувати групування або поділ великого масиву інформації на блоки [2, с. 96].

Викладачам вищих навчальних закладів слід відмовитися від стереотипу, що мовчання – це незнання студента. Студенту необхідно мовчання для роздумів. Тому викладачеві необхідно сте-

жити за фізичними проявами, оскільки зазвичай легко розпізнати, коли людина розмірковує (рух очей і зосередженість), а коли не знає, що йому робити (порожній погляд і неухважність).

Для того, щоб студент досяг результату, викладачеві слід дотримуватися таких рекомендацій:

- не критично ставитися до студента, тобто пропонувати тільки інформацію;
- при консультуванні давати точні дані;
- вірити в потенціал студента;
- здійснювати зворотний зв'язок [2, с. 122].

Креативність – це важлива частина коучингу. Це саме те, що дозволяє студенту знайти вихід із важкої ситуації та докорінно змінити продуктивність розумової праці.

Коучинг в освіті – це серія бесід, які допомагають студенту наблизитися у процесі розумової роботи до своїх потенційних можливостей.

Педагогічний коучинг є специфічною сферою суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студента, що ґрунтується на таких принципах, як [1, с. 110]:

- *принцип демократичності*, що передбачає вільний вибір мети та напряму розвитку;
- *принцип гуманізації*, який визнає індивідуальність студента найвищою цінністю;
- *принцип альтернативізму*, тобто наявність широкого кола можливих варіантів вибору інструментів педагогічного коучингу;
- *принцип системності*, що спрямовує на досягнення наступності у формуванні вмінь і навичок розумової праці студентів і передбачає усунення можливих суперечностей;
- *принцип інформатизації* спрямовує на застосування інформаційних технологій при оптимізації розумової праці студентів.

Висновки і пропозиції. Включення в освітній процес вищої школи коучингової технології допомагає студентам створювати та коригувати власну «траєкторію» саморозвитку та самовдосконалення; дозволяє розібратися у власних можливостях; вчить раціонально й ефективно організувати розумову працю, яка є провідним видом діяльності у житті студентів. Тому основне завдання викладача-коуча – виявити та реалізувати потенціал студента, навчити знаходити оптимальний варіант здійснення розумової праці, що дає змогу досягати максимально можливого результату за мінімальних зусиль.

Список використаної літератури:

1. Голіяд І., Чернова Т. Філософія педагогічного коучингу. *Молодь і ринок*. 2016. № 3 (134). С. 106–112.
2. Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки коуча коучей. Москва : Издательство «Добрая Книга», 2008. 288 с.
3. Кузан Г. Освітній коучинг як інноваційна технологія професійної підготовки фахівців соціальної

- та соціально-педагогічної сфери у вищій школі. *Молодь і ринок*. 2019. № 3 (170). С. 81–84.
4. Нежинська О.О., Тименко В.М. Основи коучингу : навчальний посібник. Київ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.
 5. Романова С.М. Коучинг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник Нац. авіац. ун-ту. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2010. № 3. С. 83–86.
 6. Уитмор Дж. Коучинг високої ефективності. Москва : Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. 168 с.
 7. Уитмор Дж. Coaching – новый стиль менеджмента и управления персоналом: практическое пособие. Москва : Изд-во «Финансы и статистика», 2005. 160 с.
 8. Цыбина Е.А. Коучинг в обучении студентов старших курсов английскому языку : учебное пособие. Ульяновск : УлГТУ, 2007. 75 с.
 9. Шмига С.А., Богданович Л.М. Коучинг як сучасна технологія в системі освіти. *Вісник Науково-методичного центру навчальних закладів сфери цивільного захисту*. 2018. № 28. С. 80–82.

Ivanova H. Using of coaching as an innovative technology for formation of skills and customs of optimal organization of mind work

The content of the concept of “coaching” as a new innovative pedagogical technology is analyzed in the article. It is noted that the term “coaching” has entered the educational space from sports programs. It has been found that coaching technology is viewed by most researchers as a style of management by human resources that helps to mobilize people’s potential and make their competitiveness increase. The content of pedagogical coaching has been revealed. Pedagogical coaching is one of the modern innovative technologies of student’s development, which aims to optimization of students’ mental work. Attention has been paid to disclosing the role of the teacher – it means determining of the each student’s personal potential and further development’s prediction. In the course of the research it has been established that an important feature of educational coaching is the establishment of partnerships between the teacher and the students. By this way, the coaching teacher is not a dominant force, but an equal partner, who pushes students to achieve the goal. It is clear, that the main coaching’s tools are questions that help the student to find different ways to create the plan of his actions. That is, when student answers the coaching questions, he reorganizes mental work in a such kind of way, that is most effective, optimal and rational. It is determined that the formation of skills and abilities of optimal organization of mental work is facilitated by the reduction of the interventions, which manifests itself in such forms as fear, lack of self-confidence, excessive diligence, striving for perfection, desire to impress, anger and rage, boredom, and overload of mind. Attention is drawn to the fact that pedagogical coaching involves a non-directional approach to students. The role of the teacher as a coach is highlighted: he helps the student to think, not to do it instead him; teaches to learn, but does not teach him. The author noted that mentoring is not coaching. Recommendations have been formulated for teachers, which must be abidanced and they are appropriate for the effective formation of the skills of optimal organization of mental work. The principles on which pedagogical coaching is based are presented: democracy, humanization, alternativeism, systematicity, informatization. It is emphasized that inclusion to the educational process of coaching as an innovative technology will help students to understand their own opportunities and create their own path of “self-development”.

Key words: *innovative technology, coaching, pedagogical coaching, optimization, mental work, students, institutions of higher education, principles of pedagogical coaching.*

УДК 378.04:316.61

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.36>**О. С. Казачінер**

доктор педагогічних наук,
доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології
та спеціальної психології
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 016 «СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА» ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Статтю присвячено пошуку ефективних форм, методів і прийомів підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до педагогічної реабілітації осіб з особливими освітніми потребами. Відзначено, що проблема педагогічної реабілітації є надзвичайно актуальною в умовах інклюзивної освіти. Проте визначено відсутність окремої спеціальної освітньої програми підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти саме до педагогічної реабілітації осіб з особливими освітніми потребами. Сучасний аналіз освітнього процесу у вищій школі свідчить, що майбутні фахівці потребують із боку викладачів підготовки та реалізації цього курсу в системі цілісного курсу з основ реабілітології. Основними завданнями вивчення дисципліни «Педагогічна реабілітація» є формування уявлення про особливості педагогічної реабілітації серед інших видів комплексної реабілітації, історію розвитку засобів педагогічної реабілітації та реабілітології загалом; засвоєння основних понять педагогічної реабілітації, її мети, завдань, фаз, основ, принципів; вивчення основних педреабілітаційних засобів і контингенту осіб, які потребують педагогічної реабілітації.

Було розроблено освітню програму «Педагогічна реабілітація». Предметом вивчення навчальної дисципліни є організація педагогічних реабілітаційних процесів на основі синтезу медичних, соціальних, психолого-педагогічних підходів до реабілітування дітей і дорослих людей з обмеженнями життєдіяльності. Програма розрахована на 150 годин (5 кредитів ЄКТС), із них лекційних – 20 год., семінарських – 40 год.). Програма мала на меті підготувати висококваліфікованого, конкурентоспроможного, інтегрованого в європейський і світовий науково-освітній простір фахівця з педагогічної реабілітації, що може кваліфіковано здійснювати виховну, просвітницьку, реабілітаційну діяльність із різним контингентом населення, а також сприяти гармонійному розвитку особистості, формуванню життєво необхідних навичок, підготовці до здобуття якісної освіти людиною з обмеженими можливостями здоров'я.

Доведено, що, оволодівши змістом освітньої програми, майбутній фахівець зі спеціальної освіти зможе якісно проводити педагогічну реабілітаційну діяльність з урахуванням контингенту, етіології захворювання, етапу реабілітації, а також індивідуальних, фізіологічних і вікових особливостей осіб з особливими потребами.

Ключові слова: спеціальна освіта, педагогічна реабілітація, реабілітаційна педагогіка, особи з особливими потребами, освітня програма.

Постановка проблеми. Проблема педагогічної реабілітації актуальна на сучасному етапі у зв'язку зі значною наявністю в закладах освіти дітей із соматичними та психічними порушеннями, зумовленими комплексом несприятливих соціально-біологічних факторів, а також поширеним явищем шкільної дезадаптації.

Важливою умовою успішного навчання вихованців з особливими освітніми потребами є організація їх педагогічної реабілітації, яку фахівці розглядають як невід'ємний напрям комплексного підходу до відновлення психофізичного потенціалу особистості. Від ефективності педагогічної реабілітації залежить не тільки засвоєння учнями зазначеної категорії державних стандартів освіти,

а й розвиток їхнього інтелектуального потенціалу, ключових, міжпредметних і предметних компетентностей, готовності до подальшого навчання після закінчення школи.

Поряд із порушеннями психофізичного розвитку у дітей спостерігається соціальна дезадаптація, порушення соціальних контактів, низький соціометричний статус, що поглиблює порушення їх психічного розвитку, негативно впливає на емоційно-вольову сферу та процес здобуття освіти. Тому актуальним є проведення педагогічної реабілітації дітей з цією категорією дітей для відновлення втрачених соціально-психічних функцій. Ця проблема у соціально-психологічній літературі вивчена недостатньо порівняно з фізичною реабілітацією.

У зв'язку з цим виникає гостра потреба у підготовці фахівців до здійснення педагогічної реабілітації осіб з особливими потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Нині в Україні є низка досліджень питання соціально-педагогічної, фізичної, медичної реабілітації осіб з особливими, в т. ч. і з освітніми, потребами. Так, це наукові розвідки Т. Баб'як, Н. Єгонської, Н. Максимової, Т. Міненко, В. Панок [1], А. Гордєєвої [2], Л. Гриценок [3], Г. Єдинак [4], І. Корякіної [6], Г. Мозгової [8], О. Муквіч, Т. Камінської [9], В. Николаєвої [10], М. Тютюнник [11] та ін.

Зокрема, І. Корякіною зазначено, що педагогічна реабілітація – це система заходів виховного характеру, спрямована на формування особистісних якостей дитини-інваліда, значущих для її життєдіяльності, активної життєвої позиції, яка сприяє інтеграції дитини у навчальні заклади для здобуття необхідної освіти. Нею висвітлено погляди науковців на один із видів методу арт-терапії – образотворчу діяльність – як найефективніший засіб розвитку творчих здібностей дітей з особливими потребами; розроблено систему роботи щодо формування творчих здібностей, збагачення духовної культури дітей з особливими потребами під час занять з образотворчої діяльності.

Дослідження М. Тютюнник присвячено проблемі соціально-педагогічної реабілітації дітей старшого дошкільного віку з вадами у фізичному розвитку засобами творчої гри. Автором пропонується дидактично-корекційна модель використання творчої гри-комплексу, адаптація якої передбачає активізацію фізичних та особистісних якостей, різних сфер життєдіяльності дитини.

Г. Єдинак з'ясовано, що в комплексі реабілітаційних заходів значне місце посідають фізичні вправи. Зауважено, що підходи до організаційного, змістового і контрольного-діагностичного рівнів не враховують сучасних тенденцій розвитку галузі фізичної культури, зокрема використання генетичних маркерів як основ технологій педагогічного управління фізкультурно-реабілітаційними заходами в роботі з дітьми, що мають обмежені можливості.

У свою чергу, Л. Гриценок висвітлено причини та масштаби проблеми «дітей вулиці», проаналізовано особливості їх вікового розвитку, особистісні зміни у дітей під впливом вуличного середовища. Автором наведено психологічну характеристику схильних до адиктивної поведінки дітей і підлітків; розкрито вплив психотропних речовин на здоров'я та формування особистості дітей, а також викладено соціально-психологічний підхід у роботі з «дітьми вулиці», розглянуто питання їх психолого-педагогічної та навчально-пізнавальної реабілітації.

На жаль, наукових праць, присвячених проблемі підготовки вчителів-реабілітологів, нині обмаль. О. Кондратьєвою [5] уточнено визначення поняття «фахівець фізичної реабілітації». Автором визначено завдання й обов'язки вчителя фізичної реабілітації. Зазначено, що специфічною відмінністю діяльності вчителя фізичної реабілітації є навчання дітей, які мають вади у фізичному розвитку, різного виду вправ для підтримання та відновлення стану здоров'я та функціональних можливостей їхнього організму з метою їх подальшої соціалізації у суспільстві. Крім того, питання підготовки фахівців із фізичної реабілітації студіювали Н. Белікова, Ю. Долинний, О. Погонцева, М. Рижкова та ін. Проте підготовка фахівців із педагогічної реабілітації є надзвичайно актуальною та потребує обов'язкового дослідження.

Таким чином, аналіз наукової літератури з теми дослідження свідчить про те, що явище педагогічної реабілітації потребує подальшого вивчення і що бракує розвідок стосовно підготовки фахівців у системі вищої освіти щодо здійснення цього виду реабілітації.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення основних аспектів підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» для оволодіння необхідними професійними знаннями, вміннями, навичками й особистісними якостями щодо здійснення педагогічної реабілітації осіб з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу. Нами було розроблено освітню програму для спеціальності 016 «Спеціальна освіта», яка має назву «Педагогічна реабілітація». Предметом вивчення навчальної дисципліни є організація педагогічних реабілітаційних процесів на основі синтезу медичних, соціальних, психолого-педагогічних підходів до реабілітування дітей і дорослих людей з обмеженнями життєдіяльності. Програма розрахована на 150 годин (5 кредитів ЄКТС), із них лекційних – 20 год., семінарських – 40 год. Програма мала на меті підготовку висококваліфікованого, конкурентоспроможного, інтегрованого в європейський і світовий науково-освітній простір фахівця з педагогічної реабілітації, що може кваліфіковано здійснювати виховну, просвітницьку, реабілітаційну діяльність із різним контингентом населення, а також сприяти гармонійному розвитку особистості, формуванню життєво необхідних навичок, підготовці до здобуття якісної освіти людиною з обмеженими можливостями здоров'я.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Педагогічна реабілітація» є формування уявлення про особливості педагогічної реабілітації серед інших видів комплексної реабілітації, історію розвитку засобів педагогічної реабілітації та реабілітології загалом; засвоєння основних понять педагогічної реабілітації, її мети, завдань,

фаз, основ, принципів; вивчення основних педреабілітаційних засобів і контингенту осіб, які потребують педагогічної реабілітації.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні: **знати**: особливості й умови проведення педагогічної реабілітації; форми організації педреабілітаційної діяльності, мету, завдання, принципи; контингент, який потребує педагогічної реабілітації; основні засоби педагогічної реабілітації; терапевтичний вплив засобів педагогічної реабілітації, їх вплив на освітній процес для дітей з особливими освітніми потребами; **вміти**: аналізувати літературу з проблем освіти дітей з ООП, педагогічної реабілітації; моделювати та поєднувати основні засоби педагогічної реабілітації; проводити педреабілітаційну діяльність з урахуванням контингенту, етіології захворювання, етапу реабілітації, а також індивідуальних, фізіологічних і вікових особливостей дітей з ООП.

Представимо зміст навчальної дисципліни за модулями і темами.

Змістовий модуль 1. Теоретичні засади педагогічної реабілітації як науки

Тема 1.1. Педагогічна реабілітація як наука. Педагогічна і соціальна реабілітація дітей з обмеженими можливостями. Феномен реабілітаційної педагогіки. Реабілітаційна педагогіка як наука: предмет, методологічна основа. Зміст, мета, завдання, принципи, об'єкти, суб'єкти, засоби педагогічної реабілітації. Установи для проведення педагогічної реабілітації. Напрями реабілітаційних програм для дітей з ООП.

Тема 1.2. Рання педагогічна і соціальна реабілітація дітей з обмеженими можливостями. Завдання системи раннього втручання. Фахівці команди раннього втручання. Методи ранньої діагностики розвитку дитини. Програми раннього розвитку дитини: Методика Глена Домана, Методика Монтессорі, Методика Зайцева, Методика Нікітіних, Методика П.В.Тюленєва, Методика Сесіль Лупан, Методика Масару Ібука, Методика Джекі Сілберг, Методика Гмошинської, Програми загального розвитку на сайті «Study-Smile». Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей раннього віку «Соняшник».

Тема 1.3. Психолого-педагогічний супровід дітей із порушеннями розвитку. Зміст, мета і завдання психолого-педагогічного супроводу. Види (напрями) роботи з психолого-педагогічного супроводу. Педагогічний супровід. Мовленнєво-педагогічний супровід. Дефектологічний супровід. Посада асистента вчителя, асистента дитини. Зміст їхніх обов'язків. Команда психолого-педагогічного супроводу. Створення інклюзивного освітнього середовища в закладі освіти.

Тема 1.4. Особливості навчання дітей з порушенням розвитку. Основні напрями соціально-пе-

дагогічної реабілітації дітей з обмеженими можливостями: формування вмінь і навичок побутової адаптації; виховання моральних звичок, орієнтованих на виявлення турботи про близьких, догляду за кімнатними рослинами і домашніми тваринами. Форми, методи та прийоми навчання дітей із порушенням розвитку. Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими комунікативними можливостями.

Змістовий модуль 2. Педагогічна реабілітація як сфера практичної діяльності

Тема 2.1. Реабілітаційні заходи для дітей з особливими освітніми потребами. Індивідуальна програма реабілітації дитини з ООП. Правила, яких необхідно дотримуватися при організації педагогічної та соціальної реабілітації з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку з обмеженими можливостями. Вимоги до корекційно-розвиткового середовища. Основні правила створення позитивного емоційного фону реабілітаційних заходів. Реабілітаційний ефект праці.

Тема 2.2. Психолого-педагогічна корекція порушеного розвитку дитини з ООП засобами мистецтва. Емоційний розвиток за допомогою сприйняття художніх образів, музичних творів, залучення до творчої художньої діяльності спільно з батьками, виховання любові до природи. Особливості використання засобів образотворчої діяльності в роботі з кризовими категоріями клієнтів і в соціальних інститутах. Терапевтична функція засобів прикладного мистецтва у роботі з обдарованими дітьми.

Тема 2.3. Використання лялькотерапії у реабілітації дітей, які отримали психічну травму. Види ляльок і їхнє призначення. Маріонетка. Тростева лялька. Планшетна лялька. Рукавична лялька. Тіньова лялька. Інші види ляльок. Етюди та лікувальні вистави: зміст, тематика проведення. Проведення міні-заняття за методикою лялькотерапії.

Тема 2.4. Ліплення, конструювання, плетіння, виготовлення м'якої іграшки та інші види діяльності та їх роль при роботі з різними категоріями клієнтів. Методика роботи з пластиліном. Ліплення з тіста. Роль сувенірної продукції у прикладних методиках соціальної роботи. Плетіння як ефективний вид прикладних методик для роботи з похилими людьми. Виготовлення м'якої іграшки – ефективний вид прикладних методик для роботи з різними типами сімей. Роль зображення об'ємних предметів при роботі з розумово відсталими дітьми та дітьми з ДЦП.

Тема 2.5. Використання працетерапії у реабілітаційній роботі. Трудотерапія зайнятстю. Трудотерапія в діагностиці професійних можливостей людини. Трудотерапія як засіб професійної реабілітації. Використання працетерапії з розумово відсталими та дітьми з психоемоційними порушеннями.

Тема 2.6. Просвітницько-педагогічна робота з членами сімей дітей з обмеженими можливостями. Соціально-психологічні проблеми сімей, які виховують дітей з обмеженими можливостями. Реабілітаційна культура та реабілітаційна активність батьків. Просвітницько-педагогічна робота серед батьків. Патронажна робота. Форми групової та індивідуальної роботи з батьками. Основні поняття теми: реабілітаційна культура, реабілітаційна активність, групова робота, індивідуальна робота, група підтримки.

Висновки і пропозиції. Таким чином, з усього викладеного вище можна дійти висновку про те, що проблема педагогічної реабілітації є надзвичайно актуальною в умовах інклюзивної освіти. Проте бракує окремої спеціальної освітньої програми підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти саме до педагогічної реабілітації осіб з особливими освітніми потребами. Сучасний аналіз освітнього процесу у вищій школі свідчить, що майбутні фахівці потребують із боку викладачів підготовки та реалізації цього курсу в системі цілісного курсу з основ реабілітології.

Було розроблено освітню програму «Педагогічна реабілітація». Предметом вивчення навчальної дисципліни є організація педагогічних реабілітаційних процесів на основі синтезу медичних, соціальних, психолого-педагогічних підходів до реабілітування дітей і дорослих людей з обмеженнями життєдіяльності. Програма передбачає підготовку висококваліфікованого, конкурентоспроможного, інтегрованого в європейський і світовий науково-освітній простір фахівця з педагогічної реабілітації, що може кваліфіковано здійснювати виховну, просвітницьку, реабілітаційну діяльність із різним контингентом населення, а також сприяти гармонійному розвитку особистості, формуванню життєво необхідних навичок, підготовці до здобуття якісної освіти людиною з обмеженими можливостями здоров'я.

Отже, оволодівши змістом освітньої програми, майбутній фахівець зі спеціальної освіти зможе якісно проводити педагогічну реабілітаційну діяльність з урахуванням контингенту, етіології захворювання, етапу реабілітації, а також індивідуальних, фізіологічних і вікових особливостей осіб з особливими потребами.

Предметом подальших наукових пошуків, на наш погляд, може стати розробка освітніх програм із педагогічної реабілітації у системі підвищення кваліфікації вчителів-реабілітологів, які б передбачали інші форми, методи та прийоми розвитку їхньої професійної компетентності: тренінги, майстер-класи, вебінари, нові активні форми роботи: старт, стем, стап, буткемп, рефреш-технології.

Список використаної літератури:

1. Психолого-педагогічна реабілітація дітей, вилучених із праці на вулиці / Т. Баб'як, Н. Єгонська, Н. Максимова, Т. Міненко, В. Панок ; ред. : О.П. Петрашук, І.І. Цушко ; Міжнар. прогр. з виконання найгірших форм дит. праці в Україні, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи, Громад. орг. Донец. молодіж. дебат. Центр. Київ : Ніка-Центр, 2003. 232 с.
2. Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика в образовательном процессе. Москва, 2003. 226 с.
3. Психолого-педагогічна реабілітація «дітей вулиці»: навчально-методичний посібник / Л.І. Гриценко, Т.Д. Ілляшенко, А.Г. Обухівська, В.Г. Панок, О.П. Петрушак, Т.О. Міненко, А.С. Терніченко, І.І. Ткачук, І.І. Цушко, Л.О. Цушко ; Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи АПН України. Київ : Ніка-Центр, 2004. 291 с.
4. Єдинак Г.А. Реабілітація дітей шкільного віку з церебральним паралічем як педагогічна проблема. *Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту*. 2003. № 7. С. 49–57.
5. Кондратьєва О. Особливості підготовки і професійної діяльності вчителя фізичної реабілітація. *Рідна школа*. 2011. № 11. С. 78–80.
6. Корякіна І.В., Конопленко Н.М. Педагогічна реабілітація дітей 5–7 років з особливими потребами засобами образотворчої діяльності. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закл. освіти*. 2011. Вип. 1 (44). С. 159–163.
7. Ляшенко В.І. Формування життєвої компетентності дітей-інвалідів у центрах ранньої соціальної реабілітації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. Луганськ, 2005. 20 с.
8. Мозгова Г.П. Психосоматична патологія у дітей із порушеннями психофізичного розвитку та їх медико-психолого-педагогічна реабілітація : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2010. 42 с.
9. Муквіч О.М., Камінська Т.М. Організація профілактично-реабілітаційних заходів у дітей в умовах школи. *Соврем. педиатрія*. 2016. № 3. С. 15–18.
10. Николаєва В.І. Соціально-педагогічна реабілітація підлітків із сімей груп ризику в центрах соціальних служб сім'ї, дітей та молоді : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 20 с.
11. Тютюнник М.І. Соціально-педагогічна реабілітація дітей в спеціальних дошкільних закладах освіти засобами творчої гри : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 1999. 20 с.

Kazachiner O. Preparation of future specialists on 016 “Special education” for people with special needs’ pedagogical rehabilitation

The article is devoted to the search for effective forms, methods and ways of future specialists in special education preparation for pedagogical rehabilitation of people with special educational needs. It is noted that the problem of pedagogical rehabilitation is extremely important in the context of inclusive education. However, the absence of a separate special educational program for future specialists in special education preparation specifically for the pedagogical rehabilitation of people with special educational needs. Modern analysis of educational process in higher education shows that future specialists require teachers’ preparation and implementing this course in a comprehensive course on the basics of rehabilitation. The main tasks of studying the discipline “Pedagogical Rehabilitation” is to form an idea of the peculiarities of pedagogical rehabilitation among other types of comprehensive rehabilitation, the history of pedagogical rehabilitation development and rehabilitation in general; mastering the basic concepts of pedagogical rehabilitation, its goals, tasks, phases, fundamentals, principles; study of basic pediatric rehabilitation facilities and contingent of people who need pedagogical rehabilitation.

As a result of the study, the educational programme “Pedagogical Rehabilitation” was developed. The subject of study of the discipline is the organization of pedagogical rehabilitation processes based on the synthesis of medical, social, psychological and pedagogical approaches to the rehabilitation of children and adults with disabilities. The programme is designed for 150 hours (5 ECTS credits), of which 20 hours of lectures and 40 hours of seminars. The programme was aimed at preparing a specialist in pedagogical rehabilitation who is highly qualified, competitive, integrated in European and world scientific and educational space, who can perform educational, educational, rehabilitation and development activities preparation for getting a quality education by a person with disabilities.

It has been proved that mastering the content of the educational program, a future specialist in special education will be able to perform qualitative pedagogical rehabilitation activities taking into account the contingent, the etiology of the disease, the stage of rehabilitation, as well as the individual, physiological and age characteristics of people with special needs.

Key words: *special education, pedagogical rehabilitation, rehabilitation pedagogy, people with special needs, educational programme.*

НОТАТКИ